

**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

LENILDA RÊGO ALBUQUERQUE DE FARIA

**As orientações educativas contra-hegemônicas das décadas de
1980 e 1990 e os rebatimentos pós-modernos na didática a partir
da visão de estudiosos**

Tese apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Doutor em Educação.

Área temática: Didática, Teorias de Ensino e Práticas Escolares.

Orientadora: Professora Doutora Maria Isabel de Almeida.

SÃO PAULO
2011

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO,
POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E
PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

375 F224o Faria, Lenilda Rêgo Albuquerque de
As orientações educativas contra-hegemônicas das décadas de 1980 a
1990 e os rebatimentos pós-modernos na didática a partir da visão de
estudiosos / Lenilda Rêgo Albuquerque de Faria; orientação Maria Isabel de
Almeida. São Paulo: s.n., 2011.

342 p

Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de
Concentração: Didática, Teorias de Ensino e Práticas Escolares) - -
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

1. Didática 2. Didática-Crítica 3. Pedagogia-Crítica 4. Pós-
modernidade 5. Materialismo dialético 6. Materialismo histórico
7. Pedagogia histórico-crítica I. Almeida, Maria Isabel de, orient.

FARIA, Lenilda Rêgo Albuquerque de. *As orientações educativas contra-hegemônicas das décadas de 1980 e 1990 e os rebatimentos pós-modernos na didática a partir da visão de estudiosos*. Tese apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo como exigência parcial para obtenção do título de Doutor em Educação.

Aprovado em:

Banca Examinadora

Profa. Dra. Maria Isabel de Almeida

Instituição: Faculdade de Educação – USP

Julgamento: _____

Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Assinatura: _____

A todos os professores e professoras que na luta diária na atividade de ensinar se colocam o desafio de desenvolver uma didática comprometida com o desenvolvimento pleno dos estudantes a partir de práticas pedagógicas humanizantes e emancipadoras.

AGRADECIMENTOS

À Universidade Federal do Acre, pela viabilização das condições de afastamento total para meus estudos de doutoramento – condição imprescindível para a realização da pesquisa e de minha constituição enquanto intelectual da educação.

À Capes e à Pró-Reitoria de Pesquisa da Ufac, pelos 24 meses de bolsa do Prodoutoral Novo.

Aos colegas professores do Centro de Educação Letras e Arte da Ufac, por compartilharem dos esforços pela minha qualificação profissional.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de São Paulo, pelo meu doutoramento e apoio financeiro para a participação em eventos científicos.

À minha Orientadora, Professora Doutora Maria Isabel de Almeida, pelas aprendizagens nesse processo inicial da constituição de minha condição de pesquisadora; pelas indagações problematizadoras que ampliavam o pensamento e refinavam o olhar; pela atenção ao texto; pelo cuidado e solidariedade; por se fazer presente também nos momentos sensíveis que a complexa existência humana nos coloca.

Ao Professor José Carlos Libâneo e às Professoras Maria Rita Neto Sales de Oliveira, Selma Garrido Pimenta e Vera Maria Ferrão Candau – *sujeitos da pesquisa* –, pela decisiva contribuição a este estudo, em especial, pela sensibilidade e solidariedade com minha formação e pelo compromisso com a produção do conhecimento em didática e com a sua história, revelados também pela concessão das entrevistas e pela generosa acolhida.

À Professora Selma Garrido Pimenta, pela solidariedade dispensada desde os momentos iniciais de luta pelo meu doutoramento; pelo acolhimento no Gepefe-Feusp e pelas ricas oportunidades de formação.

Aos Professores Antônio Joaquim Severino, Manoel Oriosvaldo de Moura e Sonia Teresinha de Sousa Penin – que por uma docência humanizadora me oportunizaram situações

mobilizadoras para aprendizagens e me instigaram ao aprofundamento dos conceitos e ao fecundo debate das ideias –, pela honra de tê-los como mestres.

Ao Professor Dermeval Saviani, por se manter firme na luta por uma proposta revolucionária de educação e por seus estudos da pedagogia histórico-crítica, pois desde minha graduação pude me aproximar de uma compreensão mais objetiva do fenômeno educativo. E, também, por sua atenção generosa, precisas e preciosas contribuições por ocasião de minhas inquietações ao longo deste estudo.

Ao Professor José Paulo Netto, por seu trato rigoroso e crítico da obra de Marx, constatado tanto em suas análises escritas quanto naquelas realizadas no ato de uma docência potente em aprendizagens, como também pelas portas sempre abertas de suas salas de aula a pós-graduandos de outras áreas e programas, permitindo-me a honra, o privilégio e a alegria de ser sua aluna.

Ao amigo e eterno Professor Manoel Severo de Farias, por me colocar em contato com o ideário contra-hegemônico ainda na graduação.

Às queridas Aida Monteiro e Márcia Melo, pelos cuidados com minha formação, pelas oportunidades de desenvolvimento profissional e convivência humanizadora.

Ao Professor Gaudêncio Frigotto, pelas indicações de leituras e pela atenção aos desafios teóricos da pesquisa.

Aos colegas e amigos do Gepefe, pela autoformação compartilhada por meio da socialização de nossos estudos, ideias e posições; pelas preciosas contribuições ao texto da tese, tanto na sua fase inicial quanto na de qualificação; pela oportunidade de aprender com a leitura de seus projetos de pesquisa; pelo carinho, acolhida e alegria de estarmos mensalmente juntos.

Ao amigo Persio, pelas contribuições na revisão de meus textos desde os momentos iniciais de meu doutoramento.

À Fernanda Braga e à Elaine Emiliano de Moraes, pela colaboração na transcrição das entrevistas.

Às colaboradoras Irene, Tainara e Raynara, e aos colaboradores Paulo Santos e Rafael Reis, pelo apoio na digitação de materiais para a tese.

Aos colegas de pós-graduação – turmas 2007, dos cursos Filosofia da Educação XXXIX: Epistemologia e Educação; Cotidiano Escolar, Cultura e suas Representações; O Conhecimento em Sala de Aula: a Organização do Ensino –, pelo debate das ideias, pelos momentos ricos em aprendizagens criados por todos eles, individualmente, com suas questões e posições.

Ao amigo José Algacir Rigon, estudioso, contemporâneo de doutoramento, pela colaboração intelectual e pelo compromisso com a sistematização de estudos que visam à formação do pensamento científico em educação.

Aos meus pais, amores eternos: Raimundo e Maria – *in memoriam* –, fontes de valores como a verdade, o respeito, o compromisso comigo e com os outros, a justiça, a solidariedade, a partilha, a perseverança e, sobretudo, pela valorização da educação como conquista de nossa humanização.

Ao meu amado Faria, companheiro ímpar, cúmplice incondicional.

Ao meu amado Adalberto Júnior – diamante de nossas vidas –, representante mais próximo das novas gerações, inspirações da intencionalidade deste estudo.

À querida Manoela Faria, pela convivência e partilha dos motivos comuns que a vida nos presenteou.

Às irmãs queridas, Lúcia, Lenir, Luz Maria e Analda e aos irmãos queridos, Ci – *in memoriam* –, Carlos e Raimundinho, companheiros de uma longa viagem, por me amarem e me fazerem sentir amada; por compartilharem comigo suas vidas, e nessas, as lutas comuns aos filhos dos trabalhadores por sua formação escolar.

Às queridas Onélia e Sandra Faria, pelo apoio e solidariedade, fazendo-se sempre presentes no cuidado e conforto emocional do sobrinho, durante a ausência da mãe por motivos profissionais, mesmo que implicasse esforços para suas vidas.

Aos queridos Edmilson, e Ranária, Kadir pela cumplicidade familiar.

Aos sobrinhos e sobrinhas, na esperança de que outro mundo seja possível.

Ao querido sobrinho Ekallenn e à Vanessa, pelo apoio decisivo nos momentos adversos.

A todos os familiares, pelo apoio, carinho e incentivo constantes.

Às amigas queridas, Tânia Mara e Alderlandia Maciel – colegas de profissão, contemporâneas de doutoramento e de São Paulo –, pela solidariedade nos desafios da formação; pelos estudos e debates caseiros das questões e percursos de nossas pesquisas; pela cumplicidade e acolhimento carinhoso de nossas famílias.

Ao amigo Ronaldo Melo, pela colaboração nos desafios institucionais de meu afastamento para estudo.

À Franciana Castro, pelas aproximações.

À querida Franciele, pela amizade construída nos espaços da Feusp e nas afinidades.

Às colegas Rosária e Cristina, pela dedicação e pelo compromisso com a formação acadêmica demonstrados na oportunidade da elaboração e apresentação do seminário “A estetização da experiência epistêmica e a proposta de um modo pós-moderno de pensar”, realizado na disciplina Filosofia da Educação XXXIX, ministrada pelo estimado Professor Antônio Joaquim Severino.

Às queridas Nina, em São Paulo; Josane, no Rio de Janeiro; e Dorinha, em Rio Branco, pela convivência, pelos cuidados diários comigo e minha família.

A doutrina materialista sobre a modificação das circunstâncias e da educação esquece que as circunstâncias são modificadas pelos homens e que o próprio educador tem de ser educado. [...] A coincidência entre alteração das circunstâncias e a atividade ou automodificação humanas só pode ser apreendida e racionalmente entendida como *prática revolucionária*. (MARX, 2007, p. 533, 534, grifo do autor)

RESUMO

FARIA, Lenilda, R. A. *As orientações educativas contra-hegemônicas das décadas de 1980 e 1990 e os rebatimentos pós-modernos na didática a partir da visão de estudiosos*. 2011, 342 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

Esta pesquisa tem por objetivo analisar a validade científica do ideário pedagógico-didático contra-hegemônico desenvolvido na década de 1980, em face das contestações do modo pós-moderno de pensar. Para tanto, procura dar resposta à questão medular que orienta o estudo: *Como os estudiosos que constituíram o movimento da didática crítica, e que tinham suas bases epistemológicas assentadas na dialética marxiana, estão tratando as questões colocadas pela pós-modernidade, uma vez que as proposições desse modo de pensar questionam as principais teses do materialismo histórico-dialético, com implicações epistemológicas e praxiológicas diretas para o campo da pedagogia e da didática?* Ainda, como questão subsidiária, indaga: *Há um deslocamento epistemológico de uma didática crítica para uma didática pós-moderna?* O desenvolvimento da pesquisa dá-se fundado nos estudos de natureza teórica com o recurso à pesquisa bibliográfica e às análises das entrevistas realizadas com quatro estudiosos representativos da área da didática: José C. Libâneo, Maria Rita N. S. Oliveira, Selma G. Pimenta e Vera M. Candau. Tem como pressuposto teórico-metodológico a teoria do ser social de Marx, seu método dialético, a pedagogia como ciência *da* e *para* a práxis educativa e a didática como teoria do ensino enquanto totalidade concreta. No tocante ao método dialético, o estudo se faz pautado em Marx (1978, 1988a, 2007), Lukács (1979, 2007), Kosik (1995), Kopnin (1978), Paulo Netto (2006, 2009) e Frigotto (2006); na pedagogia e na didática, dá-se com Saviani (2005b, 2006, 2007b, 2008a), Libâneo (2000a, 2008), Pimenta (2000, 2001, 2005) e Oliveira (1991, 1992). A tentativa de captar as mediações do objeto de estudo conduz ao estudo do modo pós-moderno de pensar, a partir de obras de autores como Harvey (1993), Eagleton (1998), Jameson (2004) e Anderson (2004). Para sustentar a concepção de pós-modernidade, recorre-se também a Wood e Foster (1999) e Paulo Netto (2010). A pesquisa tem as seguintes categorias nucleares: pedagogias contra-hegemônicas, hegemonia, pós-modernidade, crítica, práxis, ciência, educação, cultura, pedagogia e didática. Os resultados demonstram, no tocante à questão da pesquisa, que, para todos os entrevistados, a didática crítica não está se metamorfoseando em uma didática pós-moderna, mas indicam a presença das ideias da pós-modernidade na área da didática. No tocante ao modo de lidar dos estudiosos da didática com os referenciais teóricos, sinalizam para a importância e contribuição da didática crítica, em particular aquela inspirada no marxismo, e sua validade nos dias atuais. Essa visão é compartilhada por Oliveira, Libâneo e Pimenta. Há sinalizações para modos distintos de lidar com a teoria de Marx entre esses três autores, ao passo que Candau aponta para uma didática crítico-intercultural, no diálogo com ideias pós-modernas de oposição. A pesquisa conclui pela validade e pertinência científica da posição contra-hegemônica lançada na década de 1980 e que ao longo da década de 1990 tendeu a ser contestada pela visão pós-moderna. Destaca a necessidade e validade da pedagogia histórico-crítica pelo caráter objetivo da formação humana constituinte de suas posições sobre educação e trabalho. A tarefa da didática consiste em contribuir com o desenvolvimento da consciência pedagógica do professor. Em situação de ensino, a finalidade do processo educativo é elevar a compreensão do aluno do nível sincrético ao nível da síntese.

Palavras-chave: Pedagogias contra-hegemônicas. Didática. Didática crítica. Consciência pedagógica. Materialismo histórico-dialético. Pedagogia histórico-crítica.

ABSTRACT

FARIA, Lenilda Rêgo de Albuquerque. *Counter-hegemonic educative orientations in the decades of 1980 and 1990, and post-modern impacts on the didactic field according to some scholars' point of view*. 2011, 342 p. Dissertation (Ph.D. in Education) – Education Faculty of the University of São Paulo, 2011.

This research aims at analyzing the scientific validity of the counter-hegemonic didactic-pedagogic approach developed in the decades of 1980 and 1990, in view of the disputes brought out by the post-modern way of thinking. In pursuing this objective, it seeks to answer the core question that guides the investigation: *How are the scholars – who fostered the movement for a critic didactic and had their epistemological bases grounded on the Marxism dialectic – treating the questions posed by post-modernity, since its assumptions bring into question the main theses defended by dialectical historical materialism, with direct epistemological and praxiological implications to the fields of pedagogy and didactic?* Also a secondary question is posed: *Is there an epistemological shift from a critical didactic to a post-modern didactic?* The development of the theme comprises a theoretical study of the relevant bibliography and analyzes of interviews carried out with four representative scholars in the didactic field, namely, José C. Libâneo, Maria Rita N. S. Oliveira, Selma G. Pimenta, and Vera M. F. Candau; here the theoretical-methodological assumptions are Marx's theory of the Social Being, his dialectical method, and pedagogy seen as a science of, and for, educative praxis, and didactic seen as a theory of teaching in its concrete wholeness. As for the dialectical method, the references used are Marx (1979, 1988a, 2007), Lukács (1979, 2007), Kosik (1995), Kopnin (1978), Paulo Netto (2006, 2009) and Frigotto (2006); for pedagogy and didactic considerations, the references are Saviani (2005b, 2006, 2007b, 2008a), Libâneo (200a, 2008), Pimenta (2000, 2001, 2005), and Oliveira (1991, 1992). In the attempt to capture the mediations of the object under investigation, the post-modern way of thinking is discussed from the perspective presented by Harvey (1993), Eagleton (1998), Jameson (2004), and Anderson (2004); to support the concept of post-modernity chosen reference is made to Wood and Foster (1999) and Paulo Netto (2010). The research highlights the following nuclear categories: counter-hegemonic pedagogies, hegemony, post-modernity, critic, praxis, science, education, culture, pedagogy and didactic. The results show that, in relation to the research question, for all the interviewed scholars critical didactic is not changing into post-modern didactic, but they concede that some of the post-modern ideas are already present in the area of didactic. As for the manner those didactic scholars deal with the theoretical framework, there are indications that they consider that critical didactic, especially the segment inspired by Marxism, is important and has contributions, and is still valid in present days; this position is shared by Libâneo, Oliveira, and Pimenta. Also there are signs that those three professors have different forms of approaching Marx's theory, and particularly Candau favors an intercultural critic didactic in the debate with opposing post-modern ideas. The research supports the validity and pertinence of the counter-hegemonic position launched in the 1980s and attacked by the post-modern trend along the 1990s. It also highlights the necessity and validity of the history-critical pedagogy due to its objectivity in human formation, one of its tenets in the reflection on education and labor. The task of didactic is to contribute with the development of teachers' pedagogical consciousness. In the teaching situation the final goal of the educative process is to raise students' comprehension from the syncretic level to the level of synthesis.

Key words: Counter-hegemonic pedagogies. Didactic. Critical didactic. Pedagogical consciousness. Dialectical historic materialism. History-critical pedagogy.

LISTA DE SIGLAS

AC	Acre
Ande	Associação Nacional de Educação
Anped	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
AI-5	Ato Institucional nº 5
BM	Banco Mundial
BH	Belo Horizonte
CE-UFPE	Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco
Cela	Centro de Educação, Letras e Artes da Universidade Federal do Acre
Cedes	Centro de Estudos, Educação e Sociedade
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
CBEs	Conferências Brasileiras de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CNE	Conselho Nacional de Educação
Consed	Conselho Nacional de Secretários de Educação
Capex	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior
Endipe	Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino
Feusp	Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo
Fapesp	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo
FMI	Fundo Monetário Internacional
Gepefe	Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação de Educadores
Gecec	Grupo de Pesquisas sobre Cotidiano, Educação e Cultura(s)
GO	Goiânia
GT	Grupo de Trabalho
JUC	Juventude Universitária Católica

MG	Minas Gerais
MEC	Ministério da Educação
OAB	Ordem dos Advogados do Brasil
Unesco	Organização para a Educação, a Ciência e a Cultura das Nações Unidas
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PT	Partido dos Trabalhadores
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
PEA	População Economicamente Ativa
RJ	Rio de Janeiro
RS	Rio Grande do Sul
SBPC	Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
UNE	União Nacional dos Estudantes
UCG	Universidade Católica de Goiás
USP	Universidade de São Paulo
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Unicamp	Universidade Estadual de Campinas
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
Ufac	Universidade Federal do Acre

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	18
CAPÍTULO 1 – A trajetória metodológica ou o caminho para a compreensão do movimento do objeto no pensamento em movimento	36
1.1 O método na teoria do ser social de Marx	36
1.1.1 A necessidade e atualidade do materialismo histórico-dialético	39
1.1.2 Interpretações equivocadas do método em Marx	40
1.1.3 O método em Marx: aproximações embrionárias	45
1.1.4 A necessária relação entre o método dialético e a história	58
1.2 A pedagogia e a didática na perspectiva do materialismo histórico-dialético	62
1.2.1 A pedagogia: a centralidade do processo educativo	64
1.2.2 Teoria e prática: dimensões distintas, mas inseparáveis	65
1.2.3 A didática: a teoria do ensino enquanto totalidade concreta	68
1.3 Desenvolvimento da pesquisa	71
1.3.1 Os sujeitos da pesquisa	72
1.3.2 Os desafios	74
1.3.3 Por onde começar, como rastrear empiricamente o objeto e suas conexões? Alguns movimentos se fizeram necessários	75
1.3.4 Da definição de eixos das entrevistas, da elaboração do roteiro e da sua realização	76
1.3.5 Detalhando a experiência das entrevistas	77
1.3.6 Da realização das entrevistas	77
1.3.7 O trato com o material: da transcrição, revisão e estudo do conteúdo das entrevistas	79
1.3.8 A pesquisa bibliográfica	80

1.3.9 Dos objetivos da pesquisa	80
 CAPÍTULO 2 – O movimento da realidade: a reorganização da sociedade civil	
e o adensamento teórico-crítico do pensamento pedagógico-didático brasileiro na	
década de 1980	83
2.1 Bases históricas e teóricas do surgimento do ideário pedagógico	
contra-hegemônico	83
2.1.1 Pedagogia crítico-social dos conteúdos	88
2.1.2 Pedagogia histórico-crítica	89
2.2 O movimento de constituição da didática crítica – questões teóricas:	
da produção a partir do método dialético às influências das ideias pós-modernas ...	93
2.2.1 O método dialético e a produção sobre didática	97
2.2.2 O ideário pós-moderno: rebatimentos no pensamento pedagógico	
brasileiro	105
2.3 A hegemonia neoliberal e as ideias pedagógicas na década de 1990	110
2.3.1 A falência do Estado de bem-estar social	110
2.3.2 Ideias e características do neoliberalismo	112
2.3.3 Neoliberalismo à brasileira	114
2.3.4 Neoprodutivismo e educação	117
2.3.5 A pedagogia da exclusão	120
 CAPÍTULO 3 – A reorganização da ordem do capital e as alterações da consciência:	
a necessária reconstituição da dialética no pensamento do caminho da aparência	
à essência	130
3.1 Sobre a necessidade do estudo	130
3.2 Bases histórico-filosóficas da pós-modernidade: o que dizem os estudiosos?	136
3.2.1 Perry Anderson – As origens da pós-modernidade	140
3.2.2 Fredric Jameson: pós-modernismo e lógica cultural do capitalismo tardio	143

3.2.3 David Harvey: pós-modernidade e acumulação flexível	148
3.2.4 Terry Eagleton e as ilusões do pós-modernismo	156
3.3 A estrutura inclusiva da razão moderna e sua imanente contraditoriedade	166
3.3.1 Problematizando a negação da razão	166
3.3.2 O antigo e novo reducionismo imputado a Marx	170
3.4 Pós-modernidade: fontes inspiradoras	174
3.5 A teoria de Marx: do interior da razão moderna, rupturas e continuidades	180
CAPÍTULO 4 – O que dizem os estudiosos: a didática de inspiração	
contra-hegemônica nos anos 1980 e o ideário pós-moderno nos anos 1990	187
4.1 Ideias que acompanham a análise	187
4.2 Caracterização dos sujeitos	190
4.3 De onde partimos?	193
4.4 O movimento da didática crítica: contexto, razões e proposições	195
4.4.1 O movimento da didática crítica: uma reação à concepção da	
neutralidade científica	197
4.4.2 No movimento da didática crítica: as pedagogias contra-hegemônicas	200
4.4.3 O materialismo histórico-dialético como inspiração	205
4.4.4 No interior da didática crítica: as várias leituras de Marx	208
4.4.5 Na concepção crítica de didática, os vínculos entre educação e política	209
4.4.6 A didática de inspiração marxista: uma proposição vigorosa	210
4.5 O neoliberalismo e a emergência do modo pós-moderno de pensar nos anos	
1990: e a didática com isso?	214
4.5.1 O refluxo do materialismo histórico-dialético na produção da área	
da didática e a emergência das temáticas pós-modernas	216
4.5.2 A didática em face do movimento pós-moderno: o que pensam os	
estudiosos?	224

4.5.3 A didática está se metamorfoseando de uma didática crítica em uma didática pós-moderna?	233
4.5.4 A didática crítica não dá conta dos problemas do ensino-aprendizagem? .	235
4.6 A visão dos entrevistados sobre a questão de pesquisa	244
4.6.1 Os recentes debates do objeto da didática e da relação desta com áreas próximas: currículo e formação de professores	252
4.6.2 Da produção na área: como os estudiosos veem o impacto das teses pós-modernas?	260
4.6.2.1 Vera Maria Ferrão Candau	260
4.6.2.2 José Carlos Libâneo	262
4.6.2.3 Selma Garrido Pimenta	265
4.6.2.4 Maria Rita Neto Sales Oliveira	271
CONSIDERAÇÕES FINAIS	289
REFERÊNCIAS	316
APÊNDICES	327
APÊNDICE A – Sujeitos da pesquisa	328
APÊNDICE B – Roteiro da entrevista realizada com o educador	
José Carlos Libâneo	331
APÊNDICE C – Roteiro da entrevista realizada com a educadora	
Selma Garrido Pimenta	334
APÊNDICE D – Roteiro da entrevista realizada com a educadora	
Maria Rita Neto Sales Oliveira	337
APÊNDICE E – Roteiro da entrevista realizada com a educadora	
Vera Maria Ferrão Candau	339

INTRODUÇÃO

Não basta que o pensamento procure realizar-se; a realidade deve igualmente compelir ao pensamento.
(MARX, 2005, p. 152)

Este estudo apresenta as aproximações, sistematizações e resultados da pesquisa de doutoramento desenvolvido na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, a respeito das *orientações educativas contra-hegemônicas das décadas de 1980 e 1990 e os rebatimentos pós-modernos na didática a partir da visão de estudiosos*. O objetivo da pesquisa consiste em *analisar a validade científica do ideário pedagógico-didático contra-hegemônico desenvolvido na década de 1980 em face das contestações do modo pós-moderno de pensar*.

Para tanto, buscamos aqui discutir a questão medular que orienta o estudo: *Como os estudiosos que constituíram o movimento da didática crítica, e que tinham suas bases epistemológicas assentadas na dialética marxiana, estão tratando as questões colocadas pela pós-modernidade, uma vez que as proposições desse modo de pensar questionam as principais teses do materialismo histórico-dialético, com implicações epistemológicas e praxiológicas diretas para o campo da pedagogia e da didática?* Ainda, como questão subordinada, indagamos: *Há um deslocamento epistemológico de uma didática crítica para uma didática pós-moderna?*

Minhas inquietações em torno dessa problemática têm suas raízes na realização de algumas leituras e estudos desenvolvidos na época dos cursos para a elaboração do trabalho de dissertação¹, em especial da teoria do ser social de Marx; dos estudos sobre o Mal-Estar na Modernidade, de Sergio P. Rouanet; do Problema da Razão na Filosofia Burguesa, discutido por Carlos N. Coutinho; e, ainda, do pensamento pedagógico e didático fundamentado no método dialético tratado por estudiosos como Mario A. Manacorda, Dermeval Saviani, José C. Libâneo e Selma G. Pimenta.

¹ Defendida em 1997 sob o título *A prática da supervisão educacional no município de Brasileia – AC, repensada sob a luz da filosofia: avanços e recuos*, destaca a necessidade do entendimento do caráter dialético da relação escola-sociedade; a compreensão da razão de ser da escola, sua função específica, educativa, propriamente pedagógica, ligada à questão do conhecimento; a relação teoria-prática e a necessidade do estudo constante do que se faz e do que se interpreta; a autonomia intelectual do professor e a necessidade da formação contínua e do trabalho coletivo; a necessidade do envolvimento dos diretores e da comunidade escolar; as exigências do trabalho com o pedagógico na coordenação e planejamento: preparação, realização, acompanhamento e avaliação; a imperativa necessidade das condições de trabalho.

Com efeito, essas inquietações ganharam materialidade vivencial quando, no ano de 2000, debutei no exercício da docência no Ensino Superior, inicialmente como professora substituta e depois, em 2003, como professora assistente efetiva da área de didática na Universidade Federal do Acre (Ufac).

Nessa condição, a partir das análises iniciais a respeito da organização do trabalho pedagógico, uma questão incomodava: trabalhar na graduação com bibliografias de autores que constituíram o movimento político-pedagógico da didática crítica, em particular aquelas ancoradas nas teses do pensamento marxiano, parecia ser um ato antiacadêmico, pois para alguns colegas esse espaço caracteriza-se pela inovação, e os autores citados eram tidos como anacrônicos e desatualizados por boa parte dos professores. Ser inovador ou atualizado era trabalhar com as proposições de autores como: Tomaz T. da Silva, Antonio F. Moreira, Donald Schön e Kenneth Zeichner.

O jovem caminho intelectual, aliado à vivência como professora, recomendava-me ter prudência diante do novo, até porque a história² já nos ensinou que nem tudo o que é considerado novo é revolucionário e, em sintonia com as sínteses de Pimenta e Anastasiou (2002), entendemos que uma identidade profissional se constrói, também, com base na reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações, porque são prenes de saberes válidos às necessidades da realidade. Identidade que se constrói com base no confronto entre teorias e práticas, na análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, na construção de novas teorias.

Ter nos planos de ensino da disciplina de didática a seleção de temáticas como escola-sociedade, conteúdo-forma, multidimensionalidade da formação de educadores, relação teoria-prática, métodos de ensino, planejamento escolar era estar desatualizado. No lugar deveriam estar os temas emergentes: o multiculturalismo na sala de aula; a subjetividade docente; a questão do gênero, da violência, de raças; o professor reflexivo; o estudo de caso; o

² Há aqueles que argumentam que a história não ensina ninguém, que não aprendemos com ela, pois se assim fosse a barbárie não seria renovada. Primeiro, falamos de história como ato de produção e reprodução da existência humana entre os homens e a natureza e não como disciplina – essa pode até contribuir, mas dependerá de seu horizonte teórico-metodológico. Segundo, lembramos, juntamente com Marx e Engels (1993, p. 75), que “a história de todas as sociedades que existiram até hoje tem sido a história das lutas de classe” e, ainda, que na sociedade burguesa não há mesmo espaço para a emancipação. Na sua essência, ela é violenta e bárbara. Para qualquer pesquisador, pensador que tome como referência teórica o materialismo histórico-dialético, não terá espaço mais privilegiado do que a história para a compreensão dos desafios do seu tempo; contudo, apesar de a compreensão ser condição *sine qua non*, não é suficiente para o desencadeamento de processos de transformação social, assim como não é o fato de aprendermos com a história – repetimos, apesar de ser condição imprescindível – que vai garantir a ausência de guerras, terror, fome, miséria, barbárie, mas sim pela superação do atual modo de produção.

improvisos; o contrato didático; a pedagogia de projetos. Esses temas deveriam substituir os primeiros, antigos e obsoletos.

A constatação, pela vivência de sala de aula, de que os alunos do curso de pedagogia que não haviam estudado os autores da didática crítica concluíam sua formação inicial e não sabiam, ou sabiam muito pouco, da ciência de educação e da teoria do ensino desafiava-me em face do sentido que atribuía à atividade docente e à função da universidade pública. A euforia com as novas temáticas e o abandono do estudo dos temas centrais do processo ensino-aprendizagem comprometiam, a meu ver, a já complexa formação do professor.

Falar em ciência, conhecimento objetivo, verdade, razão, totalidade, emancipação, dialética, luta de classes, utopia, intencionalidade, objetivos, planejamento, princípios norteadores, parecia ser uma postura pouco acadêmica. Os termos mais adequados seriam a incerteza, o relativismo, a diversidade, o hibridismo, a transitoriedade, as diferenças, os grupos, o local, a subjetividade, o multiculturalismo, a pós-modernidade. Uma lista considerável de termos tomados como novos e que deveriam substituir aqueles que não mais expressavam a realidade.

A maioria dos autores e pensadores da didática com os quais trabalhamos se posiciona sobre o fenômeno educativo com base nos constructos teóricos da dialética marxiana. Não foi difícil entender que o que estava em questão não eram somente os objetivos e conteúdos constantes do meu plano de ensino, nem as produções dos autores pré-citados, mas o pensamento de Marx.

Percebi, então, que os desafios da docência, para além da credibilidade na professora iniciante, tinham raízes em minha postura teórica, no modo como me posiciono diante do mundo, da profissão e do conhecimento. Pimenta e Anastasiou (2002) nos ajudam a entender as relações dos sujeitos com a docência ao afirmar que uma identidade profissional se constrói, também, pelo significado que cada professor, como ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano, com base nos seus valores, em seu modo de situar-se no mundo, em sua história de vida, na sua experiência social.

Debutar na docência no ensino superior foi uma experiência rica, complexa e desafiadora. Essa foi a percepção que tive de meu ingresso como professora da disciplina didática na Ufac. Começamos a trabalhar sem que ninguém nos perguntasse o que sabíamos, o que pensávamos e o que sentíamos sobre a atividade que iríamos realizar. Enfim, qual era a nossa proposta. Caberia um estudo e acompanhamento inicial? O que o

projeto político-pedagógico das faculdades, centros ou departamentos de educação diz e propõe para os jovens docentes?

Diante da tateante estreia no magistério superior, foi inevitável o surgimento de uma série de indagações: O que é ser professor aqui, e ainda mais de didática? O que sei sobre esta área, quais seus desafios, os meus, como superá-los? O que colegas e estudantes esperam de mim? Em que consistem as assembleias departamentais, o colegiado de pedagogia? Que papel irei desempenhar? Como contribuir? Que professor pretendo ajudar a formar? Qual é a minha proposta? Que conhecimentos são exigidos do professor do ensino médio e fundamental? Na elaboração do plano de curso, como garantir a simbiose entre objetivos, conteúdos e métodos? Qual é o papel da avaliação? Quem e o que será avaliado? Na relação professor-aluno, como entendo o meu papel? O que sei sobre meus alunos? Que papel eles desempenham? Quais são as minhas expectativas com relação aos alunos? Quais são as expectativas deles em relação a mim e ao curso? Na organização e seleção dos conteúdos, que temáticas são imprescindíveis, ou melhor, de quais conteúdos não posso abrir mão? Serão eles os estruturantes de uma proposta de ensino de didática? Que teoria ou teorias me ajudam? Quais os autores?

Nas relações institucionais, registramos algumas experiências vivenciadas e que, no meu modo de pensar, necessitam de estudos para melhor compreensão da docência no ensino superior: 1) nos critérios adotados para definição de verbas, participações em eventos científicos, organização dos horários e escolha de turmas e disciplinas, entre outras, o jovem professor, em especial, a depender de sua titulação, é quase sempre o último a ser considerado; 2) a inserção, tanto no ensino como na pesquisa, se dá de modo solitário, individual; em geral, não há uma proposta de acolhimento e de desenvolvimento profissional; assim, 3) a aproximação de pessoas e práticas positivas para um trabalho acadêmico crítico-coletivo e solidário é uma brecha para o nosso vir a ser institucional; 4) a dedicação exclusiva, a relativa autonomia intelectual e a participação nos espaços colegiados são condições essenciais na vivência acadêmica.

Foi a partir do ingresso, desde a experiência do concurso, até o pensar e fazer da docência no ensino superior que se colocaram de modo emblemático os motivos e questões da pesquisa sobre a qual nos debruçamos neste momento de luta pela qualificação profissional, na continuidade da Pós-graduação, o doutoramento.

Observamos alguns fatos que, conforme entendo, constituem-se da mesma lógica e que repercutiram de modo incisivo, inquietante, no meu ser profissional teórico-pedagógico.

O primeiro deles refere-se ao fato de ter sido interpelada por um colega de departamento, por estar com um dos exemplares da coleção *Os Pensadores*, com questionamentos do tipo: “Lenilda, que fazes com este livro? Esse autor está ultrapassado, estas análises economicistas, deterministas, não cabem mais... A queda do Muro de Berlim está aí pra nos dizer, e tu ainda estás nessa?”. Mas qual era mesmo o pensador ao qual se referia o interlocutor? Tratava-se nada mais nada menos de Marx, aquele que lia desde os 17 anos, passando por Gramsci e Saviani, na graduação, até os estudos já referidos nos cursos com o professor José Paulo Netto. Porém, mais que isso, era o pensador, eram as ideias que, pela minha experiência social, manifestavam e explicavam a realidade como ela realmente é. O que fazer? Pensar assim como o interlocutor, uma pessoa experiente e comprometida com a vida acadêmica, era, para mim, negar a própria história, golpear a mim mesma – tratava-se da morte como sujeito epistemológico e praxiológico.

O segundo fato foi a constatação, tanto na Federal do Acre quanto na Federal de Pernambuco³, de que a produção dos autores que tanto me ajudaram na graduação a entender a prática educativa, a escola e sua função social, como também o processo ensino-aprendizagem a partir de uma didática crítica, não constava – ou constava secundariamente – nos planos de ensino, assim como as temáticas escola-sociedade; conteúdo-forma; multidimensionalidade da formação de educadores; relação teoria-prática; métodos de ensino; relação professor-aluno; planejamento escolar; e plano de ensino. Em seu lugar, abordavam-se os temas emergentes: o multiculturalismo na sala de aula; a subjetividade docente; a violência; a questão de gênero; a etnia; o professor reflexivo; o estudo de caso; o improvisado; o contrato didático; a pedagogia de projetos; as competências. Esses temas deveriam substituir os primeiros, que eram antigos, obsoletos, assim como os professores que, mesmo com o pensamento aberto aos temas emergentes, insistissem em manter em suas aulas conteúdos de uma didática de perspectiva histórico-crítica, de que era herdeira. Desatualizada? Jurássica? Obsoleta? Ser inovador, ser atualizado era trabalhar com as proposições de autores vinculados à teoria crítica do currículo e, ainda, da teoria do professor reflexivo.

Outro momento importante desse contexto acadêmico institucional foi a discussão das diretrizes curriculares nacionais para o curso de pedagogia, pois, de minha perspectiva, está ligado por outros caminhos ao combate velado das posturas e autores-estudiosos da didática

³ De 2003 a 2005, vivenciei experiências enriquecedoras de meu desenvolvimento profissional, na condição de exercício provisório no Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco (CE-UFPE).

que se colocavam de modo crítico à posição da docência como base da formação do pedagogo e que no percurso de seus estudos se posicionaram a partir do marxismo.

Por fim, e simultaneamente aos fatos salientados, destaco o debate das ciências sociais sobre a ciência moderna e pós-moderna, mas com forte incidência na educação e na didática, que se instalou, em particular no âmbito acadêmico, na segunda metade da década de 1990, que decreta a morte do marxismo, afirma o fim da história, das *utopias*, a exaustão dos grandes sistemas filosóficos, a impossibilidade do conhecimento objetivo, da verdade e da razão de apreender o *real*.

Como estudante de pedagogia dos finais dos anos 1980 e início da década de 1990, tive a formação inicial marcada pelo ideário contra-hegemônico expresso pela pedagogia histórico-crítica, pedagogia crítico-social dos conteúdos e pela literatura típica do movimento da didática em questão.

Na minha trajetória profissional, pela práxis política e pedagógica, os substratos teóricos constituintes dessas proposições foram indicando correspondência com a realidade e, desse modo, direcionaram o seu olhar diante da atividade educativa: as contradições que marcam a relação escola e sociedade, as possibilidades limitadas, mas essenciais, da escola de contribuir com a superação da ordem social atual; a relevância da função social da escola, em particular, da escola pública como espaço privilegiado de transmissão e apropriação do conhecimento e da cultura objetivada pelos filhos das classes trabalhadoras; a valorização do conhecimento científico e da cultura universal; a prática social de professores e alunos como ponto de partida e de chegada do ensino; o entendimento do ensino como síntese de múltiplas determinações; o aluno como ser histórico-social e como sujeito ativo nos processos de apropriação e reelaboração crítica do conhecimento; a atividade do professor, seu papel de adulto, de organizador e sistematizador das condições criativas da aprendizagem do aluno como manifestação intencional; o conhecimento pedagógico e didático como conhecimento objetivo, concreto do modo de ser do educativo, da escola, do ensino, não apenas como compreensão do que estes são na sociedade capitalista, mas como podem vir a deixar de ser o que são hoje.

Com esses sentidos e significados constituintes de minha subjetividade profissional e intelectual, entendendo, na esteira de Saviani (2004a, p. 41), que “a questão da subjetividade se manifesta como indissociável da intersubjetividade” e, diante dos questionamentos das teses pós-modernas, em especial, aquelas dirigidas à teoria do conhecimento histórico-dialético, base teórica de boa parte do conhecimento didático, deparei-me com um problema –

em especial porque meu processo de formação e intervenção pedagógico-didática, como destacado, baseia-se na produção que parecia estar em questão, com especial incidência bibliográfica em meus planos de ensino, tanto no curso de pedagogia como nas demais licenciaturas. Essas inquietações e desconfortos epistemológicos se transformaram em um firme desejo de compreensão crítica da problemática com que ora me defrontava, pois, com o apoio de Saviani (1991a, p. 21), entendemos que o que caracteriza um problema não é uma questão em si, cuja resposta seja desconhecida, “mas uma questão cuja resposta se desconhece e se necessita conhecer, eis aí um problema”. O sentido de minha atividade na docência e sobrevivência acadêmica estava, agora, diante de desafios que me mobilizavam para seu enfrentamento e esclarecimento.

Chauí (1993, p. 22) aponta para a necessidade de a universidade se posicionar sobre a crise da racionalidade ao asseverar que, “enquanto instituição de docência e pesquisa, não pode passar ao largo dessa crise da racionalidade, pois a vocação científica da universidade depende da posição que ela tome face ao novo paradigma da razão ou da não-razão”. E completa:

O que é grave é a nossa inconsciência, pois, a universidade está mergulhada no pós-modernismo *sem o saber*. Consequentemente, coloca-se passivamente diante do modelo neoliberal porque já o incorporou, sem que soubesse o que estava fazendo, incorporando passivamente a *ideologia* desse modelo que é o pós-modernismo. (CHAUÍ, 1993, grifo da autora, p. 23)

A necessidade de conhecer impulsionou-me ao trabalho de pensar uma questão que traduzisse a problemática com a qual me defrontava. Esse exercício conduziu-me à formulação da questão medular da pesquisa: *Como os estudiosos que constituíram o movimento da didática crítica, e que tinham suas bases epistemológicas assentadas na dialética marxiana, estão tratando as questões colocadas pela pós-modernidade, uma vez que as proposições desse modo de pensar questionam as principais teses do materialismo histórico-dialético, com implicações epistemológicas e praxiológicas diretas para o campo da pedagogia e da didática?* Subordinada a essa questão, colocamos a pergunta: *Há um deslocamento epistemológico de uma didática crítica para uma didática pós-moderna?* Impuseram-se, ainda, as seguintes indagações: Em quais momentos isso se manifesta? Ou não se manifesta? No modo pós-moderno de pensar, é possível uma didática crítica? A didática de inspiração dialética permanece válida para a construção de um projeto político-pedagógico que tenha na sua utopia a busca intencional e sistemática da formação onilateral do homem? Quais desafios ou tarefas estão colocados ao pensamento pedagógico-didático?

Com efeito, Saviani (1991a, p. 21-22) chama-nos a atenção para o cuidado em não confundirmos o significado do problema vinculado à necessidade com subjetivismo, pois “o problema, assim como qualquer outro aspecto da existência humana, apresenta um lado subjetivo e um lado objetivo, intimamente conexions numa unidade dialética”. A verdadeira compreensão do problema liga-se à questão da necessidade, que só pode existir se ascender ao plano consciente, se for sentida pelo homem como tal, e assim subjetiva, “há, porém, circunstâncias concretas que objetivizam a necessidade sentida, tornando possível de um lado, avaliar o seu caráter real ou suposto (fictício) e, de outro, prover os meios de satisfazê-la” (SAVIANI, 1991a, p. 22).

Na relação com o universal, consideramos importante trazer outras questões que não estão na centralidade da investigação, mas circundam nosso pensamento e nos provocam a análise, colocando-se do seguinte modo: seria mesmo a Razão responsável pelo não cumprimento das promessas da modernidade? Ela tem mesmo todo esse poder? A quem interessa a negação da ideia de verdade, de conhecimento objetivo? Como se decreta o fim da história, das ideologias? Eu, meus alunos, a sala de aula, os professores, os estudiosos continuamos vivos, ativos, projetando, trabalhando. Como assim? Fim de quê mesmo? Deve o pesquisador, ao analisar os fenômenos humanos, desvincular o processo de produção do conhecimento do processo de produção da vida real dos homens? Quais são as bases materiais e históricas do surgimento do pensamento pós-moderno?

Lukács (2007) lança luzes sobre as questões apontadas indicando que elas têm raízes mais profundas e históricas, por isso mesmo, é imperativo trazer aqui a visão desse pensador. Ele diz:

Trata-se de falso academicismo considerar a posição da filosofia frente à razão como um problema imanente à filosofia mesma, ou seja, da epistemologia, da fenomenologia, da ontologia etc. Todas estas disciplinas não são mais que momentos da filosofia em seu conjunto, cujo fundamento [...] devem ser procurados no próprio ser. Cada questão colocada, bem como a resposta apresentada, pela epistemologia etc., depende de como o filósofo pensa a relação entre o ser e a razão; depende se para ele, o núcleo da existência, a essência do ser do ser é racional ou irracional. (LUKÁCS, 2007, p. 40)

Em sintonia com o modo de pensar desse estudioso, nosso entendimento sobre as questões, os desafios que temos, e que envolvem o ato de conhecer, é o de que a razão, o pensamento, a ciência etc. não guardam autonomia absoluta em relação ao contexto sócio-histórico-cultural mais amplo, uma vez que no movimento contraditório das mediações entre o ser e a consciência esta se manifesta em uma relação tanto de condicionalidade relativa do

pensamento como de autonomia relativa. Por essa via, é possível compreender a natureza contraditória dos processos histórico-sociais, captar seu momento objetivo, identificar as tendências e desviar a razão da rota, tanto de posições dogmáticas e céticas quanto das relativistas imobilizantes.

E, por consequência, nos interrogamos: estaria mesmo a humanidade vivendo numa sociedade pós-capitalista ou o pensamento pós-moderno não capta as complexas metamorfoses do capitalismo e se constitui em todos os planos na sua própria expressão?

No que tange à perplexidade imobilizante diante da explosão tecnológica, da eletrônica, da robótica e dos espaços midiáticos, perguntamo-nos: como a humanidade reagiu à invenção da escrita, dos telégrafos, do rádio, da televisão, do telefone? Isso para ficarmos apenas nas comunicações. Esses questionamentos se colocam com a intenção de problematizar determinadas posturas que – na ambiência da incerteza, do fim das utopias, das perplexidades, da negação da razão, da ciência, do conhecimento objetivo e da adesão fácil – consideram improcedente se falar em cientificidade dos processos, se fazer afirmações e proposições. Uma espécie de “sei que nada sei” – que em nada tem a ver com o sentido socrático da humildade e da busca permanente do conhecimento – assemelhando-se ao que Lukács (2007) chama de pessimismo cultural. O pensador alerta:

A força crescente do pessimismo em nossos dias evidencia essas raízes sociais; ele aparece, quase sempre, como pessimismo cultural, como negação do progresso nas questões essenciais da humanidade. E é com esta situação atual da intelectualidade contemporânea [...], que se relaciona o fato de o pessimismo adquirir, cada vez mais, um caráter “elegante”, em oposição ao otimismo robusto e plebeu: o pessimismo aparece como algo autenticamente espiritual, moralmente superior ao otimismo. Também para isto se pode invocar uma relativa justificação: na ambiência social de uma apologia da vida capitalista empenhada, de um lado, em negar e, de outro, em idealizar tudo o que nessa vida há de monstruoso, vil, desumano; na ambiência social em que impera um vulgar conceito de progresso, que identifica o desenvolvimento da sua economia e da sua civilização técnica a uma ascensão linear, desconsiderando os seus efeitos destrutivos o homem e a cultura – numa ambiência social como esta, os que assumem o ceticismo e até o pessimismo podem considerar-se num nível intelectual e moral superior a de seus adversários. (LUKÁCS, 2007, p. 38-39)

Distanciamos-nos do ceticismo imobilizador e de um pessimismo conformista para nos aproximarmos dos questionamentos que movem o trabalho de investigação e dão sentido à pesquisa. Estes brotaram de minha inserção profissional, do modo de pensar permanente sobre o meu fazer e o meu pensar pedagógico, com a finalidade de compreender a problemática que manifesta e na qual estão inseridos. Para buscar o entendimento teórico-

prático da atividade que realizamos é necessário nos municiarmos de ferramentas heurísticas fertilizadoras de uma práxis comprometida tanto com a compreensão e superação dos problemas do presente como também com a construção de uma nova cultura, de uma nova sociedade. Pimenta (2001), ao discutir a ciência da educação como ciência prática, destaca, juntamente com Konder, a práxis como a mais importante descoberta de Marx:

O presente é contraditório, está sempre sobrecarregado de passado, mas ao mesmo tempo está sempre grávido das possibilidades concretas de futuro. Uma postura que se limite a interpretar passivamente o que está presente, diante de nós, de maneira imediata, não capacita o sujeito para distinguir de modo consequente os elementos que “amarram” as coisas (e se opõem, tendencialmente, às mudanças mais ousadas) e os elementos que empurram as coisas para frente, pressionando-as no sentido de engendram o novo [...] na medida em que o sujeito assume a postura crítico-prática, compromete-se com o que está para nascer, engaja-se na luta pela concretização do porvir e é naturalmente levado a tentar adotar algo do ponto de vista correspondente à realidade que está contribuindo pra criar. (KONDER apud PIMENTA, 2001, p. 62)

Pautados no entendimento de que as relações entre o ontem, o hoje e o amanhã ocorrem em um processo relacional, contraditório, marcado por rupturas e continuidades, por negações e afirmações, assim como o de que o sujeito não se limita a interpretar a sua realidade imediata, mas, pela atividade teórico-prática, contribui com a transformação do existente, identificando os gérmenes que engendrarão o novo, é que trabalhamos na pesquisa com a perspectiva da formação de novas gerações capazes de reinventar marcos civilizatórios.

Com efeito, esse desafio exige também daquele que investiga, por meio do trabalho de análise, abstração e de síntese, a superação de velhas dicotomias, não só presentes como renovadas nas instituições educativas: razão/sensibilidade, ciência/vida, teoria/prática, universal/particular, unidade/diversidade, escola/sociedade, objetividade/subjetividade e, sobretudo, exige que se ultrapassem algumas posturas que marcam os processos educativos, seja a retificação da racionalidade, seja a validação do irracionalismo.

Com aproximações teóricas no campo do materialismo histórico-dialético e da pedagogia histórico-crítica, senti-me como pedagoga e docente provocada pelo debate que se instalou na segunda metade da década de 1990, em particular no âmbito acadêmico, que, conforme salientamos, decretava a morte do marxismo, afirmava o fim da história e das utopias, o esgotamento dos grandes sistemas filosóficos, a impossibilidade do conhecimento objetivo, da verdade e da razão de apreender o real.

Esse cenário foi constatado por Lombardi (1993, p. 158) ao afirmar que “os debates acadêmicos atuais têm caminhado muito na direção de fazer coro com os pós-modernos, pós-

liberais, decretando a crise do socialismo – e com ela do fim da utopia – e a morte do marxismo”. Chauí (1993, p. 23), por sua vez, entendendo que o pós-modernismo é a ideologia do neoliberalismo, afirma: “categorias gerais como universalidade, necessidade, objetividade, finalidade, contradição, ideologia, verdade são considerados mitos de uma razão etnocêntrica, repressiva e totalitária”. Ora, se essas categorias estão sendo negadas e se elas historicamente constituem teorias que brotaram na modernidade e que nortearam boa parte das teorias pedagógicas, cabe-nos indagar sobre as repercussões dessas ideias para o pensar e o fazer científico da educação.

Inquieta com os desafios postos à pedagogia e à didática por essa efervescência epistemológica, passei a me colocar alguns questionamentos: É possível uma ciência da educação? É possível uma ciência *da e para* a práxis educativa, uma vez que seu referencial heurístico é considerado esgotado? Do mesmo modo, é possível uma teoria do ensino? É possível uma análise objetiva do fenômeno educativo? É pertinente e possível intencionalizar – ou instrumentalizar – a prática pedagógica? Professor e aluno são efetivamente sujeitos na construção do conhecimento? É possível o conhecimento objetivo? Cabe ainda pensarmos em valores e práticas humanizadoras? Emancipadoras? O que a teoria do conhecimento em Marx tem a nos dizer diante desses inúmeros questionamentos?

Pela minha história político-social-pedagógica de vida, senti-me provocada, inquietada por esse contexto, seja como um ser político da esfera social mais ampla, seja como pedagoga e docente que intransigentemente percebe no fazer e pensar educativo da escola uma limitada, mas essencial, possibilidade de contribuir nos processos de formação plena, livre e universal dos indivíduos, portanto, de sua humanização.

Desafiada, submeti-me ao processo seletivo, em 2007, do Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (Feusp), com o projeto intitulado “A razão dialética e o pensamento pós-moderno: a pesquisa sobre didática no Brasil, notadamente, no período de 1995 aos dias atuais”. O projeto tinha por objetivo analisar o movimento da razão na ordem burguesa, com destaque para a razão dialética, o movimento pós-moderno, e seus rebatimentos na pesquisa em didática no País.

Aprovada, comecei com os procedimentos de definição das disciplinas a serem cursadas no Doutorado, cujo foco teve contribuições simultâneas tanto para o aprofundamento teórico quanto para as temáticas que envolviam e demandavam do projeto de pesquisa. Nessa fase, a contribuição de integrantes do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação de Educadores (Gepefe) e as sugestões da Profa. Dra. Maria Isabel de Almeida, minha orientadora, foram

essenciais na eleição dos cursos que melhor pudessem ajudar nos estudos futuros. Desse modo, em 2007, passei a me dedicar às leituras, à convivência, à troca de ideias com colegas e à realização e apresentações de trabalhos nos cursos “Filosofia da Educação XXXIX: Epistemologia e Educação”, ministrado pelo Prof. Antônio Joaquim Severino; “Ensino, cotidiano escolar, cultura e suas representações”, pela Profa. Sonia Teresinha de Sousa Penin; e “O conhecimento em sala de aula: a organização do ensino”, pelo Prof. Manoel Oriosvaldo de Moura.

No primeiro curso, sem deixar de participar com o envolvimento necessário de um estudante ao conjunto da disciplina, priorizamos a temática “A estetização da experiência epistêmica e a proposta de um modo pós-moderno de pensar”. Aqui, além de um dedicado estudo, buscamos reunir a bibliografia incidente sobre pós-modernidade, como também, se firmou o entendimento da necessidade da crítica às proposições epistêmicas próprias desse modo de pensar, particularmente, nas suas repercussões para a ciência pedagógica.

No segundo, caracterizado, em especial, pelo estudo do pensamento de Henri Lefebvre (1975), optamos por dar atenção especial à obra *Lógica formal/lógica dialética*. O objetivo aqui era claro: buscar o aprofundamento e refinamento do pensamento dialético; no terceiro e último, a motivação ligava-se ao estudo da teoria histórico-cultural, por meio de seus pensadores, notadamente Lev S. Vigotski, Alexis N. Leontiev e Vasili V. Davydov, por entendermos que eles, com suas ideias e teorias, ancoram e fertilizam as sistematizações de uma didática contra-hegemônica.

A vivência acadêmica desse período foi rica e intensa, desde a efetiva participação nos cursos já referidos, como também em eventos científicos, a exemplo das reuniões da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (Anped), Reuniões Regionais de Pesquisa em Educação da Anped (Anpedinha) e Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (Endipe). Merecem, no entanto, destaque duas atividades que aguçaram e meu entendimento a respeito das questões do ensino e da pesquisa na graduação. Trata-se da participação nas atividades relacionadas ao desenvolvimento da investigação: “A pesquisa na graduação: ensinando com pesquisa e pesquisando o ensinar”; e dos encontros do curso de pedagogia universitária, ambos da Pró-Reitoria de Graduação da Universidade de São Paulo (USP).

O texto de tese ora apresentado, intitulado *As orientações educativas contra-hegemônicas das décadas de 1980 e 1990 e os rebatimentos pós-modernos na didática a partir da visão de estudiosos*, é resultante dos esforços investigativos que dispensamos no

sentido de evidenciar a objetividade da tese que defendemos ao longo deste estudo: *se é válida, fundamentada cientificamente, a posição contra-hegemônica lançada na década de 1980 e que ao longo da década de 1990 tendeu a ser contestada pela visão pós-moderna.*

A organicidade possível do texto constitui-se de três movimentos articulados: o primeiro deles tem a ver com a relação entre Orientador e Orientando, caracterizada fortemente pelo respeito e cuidado com as questões que envolvem o trabalho de investigação, notadamente com a motivação à autonomia intelectual do Orientando, traduzida pela problematização das posições assumidas na pesquisa, exercendo seu papel instigador, esclarecedor e direcionador; o segundo é pertinente às imprescindíveis contribuições, observações e apreciações teóricas e técnicas da Banca de qualificação, com destaque para o fato de que, aliadas ao trabalho de orientação, só por meio destas foi possível enriquecer e alargar as análises em uma tentativa de assegurar o caráter rigoroso necessário ao trabalho científico; o terceiro diz respeito às reelaborações e aos redirecionamentos imprimidos à pesquisa pós-contribuições *gepefeanas*⁴. Com as contribuições de cada um dos pares, foi possível repensar, afinar e (re)posicionar o olhar na direção de um maior refinamento da análise, na conquista do foco do objeto. Ressaltamos, no entanto, que, pelo próprio movimento da pesquisa, da relação singular que caracteriza a relação entre o sujeito e o objeto, os caminhos tomados e as opções realizadas se fizeram tanto pela forma de ser do objeto desta pesquisa quanto pela historicidade do sujeito que investiga, suas reais possibilidades culturais, seu conhecimento do objeto, domínio dos instrumentos teórico-metodológicos da investigação, suas motivações e necessidades políticas, acadêmicas, profissionais e pessoais.

O desenvolvimento da pesquisa dá-se a partir de estudos de natureza teórica com o recurso à pesquisa bibliográfica e às análises das entrevistas realizadas com quatro estudiosos representativos da área da didática e tem como pressuposto teórico-metodológico a teoria do ser social de Marx, seu método dialético, a pedagogia como ciência *da* e *para* a práxis educativa e a didática como teoria do ensino enquanto totalidade concreta. No tocante ao método dialético, o estudo se faz pautado em Frigotto (2006), Kopnin (1978), Kosik (1995), Lukács (1979, 2007), Marx (1978, 1988a, 2007) e Paulo Netto (2006, 2009). Na pedagogia e na didática, dá-se com Libâneo (2000a, 2008), Pimenta (2000, 2001, 2005), Oliveira (1989) e Saviani (2005b, 2006, 2007b, 2008a).

⁴ Refere-se ao Gepefe já mencionado.

A intencionalidade da pesquisa direcionada para a análise da validade científica do ideário pedagógico-didático contra-hegemônico lançado na década de 1980 em face das contestações do modo pós-moderno de pensar colocou a necessidade de estudos pautados pelos seguintes objetivos específicos:

- 1) mapear o movimento das proposições contra-hegemônicas da didática e o surgimento do modo pós-moderno de pensar no ideário pedagógico-didático brasileiro;
- 2) conhecer as principais ideias do modo pós-moderno de pensar e sua relação com a materialidade social;
- 3) identificar, na visão dos estudiosos da didática, substratos teóricos que problematizem as implicações do modo pós-moderno de pensar para o conhecimento e a práxis pedagógico-didática, a partir de uma perspectiva dialética de educação;
- 4) localizar e problematizar os recentes debates acerca do objeto de estudo da didática, destacando os avanços e seus desafios;
- 5) propor, a partir dos estudos da concepção histórico-crítica de educação e de didática, possíveis saídas teórico-práticas para o enfrentamento dos desafios contemporâneos de uma didática comprometida com os processos de humanização, emancipação e formação onilateral do homem.

A tarefa de expressar na forma expositiva os esforços de apreender as mediações e as determinações do objeto de investigação nos conduziu à estruturação e organização do texto em quatro capítulos.

O Capítulo 1, *A trajetória metodológica ou o caminho para a compreensão do movimento do objeto no pensamento em movimento*, tem por finalidade explicitar os pressupostos teórico-metodológicos assumidos neste estudo, bem como apresentar o desenvolvimento da pesquisa. Com efeito, a discussão do método, para além dessa finalidade, tem o sentido de estabelecer um diálogo inicial, a partir de alguns textos de Marx, como também de seus estudiosos, com as questões de fundo da pesquisa. Apresenta, assim, uma discussão sobre o método na teoria do ser social de Marx; sinaliza para a necessidade e atualidade do materialismo histórico-dialético, para a necessária relação entre o método dialético e a história, para os principais equívocos de leituras imprimidos a essa teoria, como também para a pedagogia e a didática de inspiração marxista.

O Capítulo 2, denominado *O movimento da realidade: a reorganização da sociedade civil e o adensamento teórico-crítico do pensamento pedagógico-didático brasileiro na década de 1980*, cumpre a função de expressar os movimentos iniciais do objeto de investigação, sendo, portanto, um capítulo preparatório. Aponta para as bases históricas e teóricas do surgimento do ideário pedagógico contra-hegemônico e suas articulações com movimento inicial de constituição da didática crítica. O estudo centra-se, portanto, naquelas produções sobre didática que se colocam no ângulo da dialética marxiana. Sinaliza, ainda, para a chegada das ideias pós-modernas no pensamento didático-pedagógico brasileiro e as ideias pedagógicas na década de 1990 em face da hegemonia neoliberal.

O Capítulo 3, intitulado *A reorganização da ordem do capital e as alterações da consciência: a necessária reconstituição da dialética no pensamento do caminho da aparência à essência*, faz um estudo dos autores e de obras de referência sobre o modo pós-moderno de pensar. Por esses pensadores, possibilita-nos conhecer e explicitar as principais ideias constituintes da perspectiva pós-moderna. Também é problematizada a questão da razão na ordem burguesa, com destaque para a imanente contradição constitutiva da razão moderna, e, nesse contexto, a relação de rupturas e continuidades da teoria do ser social de Marx.

O Capítulo 4, denominado *O que dizem os estudiosos: a didática de inspiração contra-hegemônica nos anos 1980 e o ideário pós-moderno nos anos 1990*, constitui-se no momento forte da pesquisa, em que trata do material heurístico extraído das entrevistas com os estudiosos da didática, que participaram do movimento da didática crítica e que marcaram a reconstrução da didática. O capítulo traz a visão desses estudiosos a respeito das recentes contestações e questionamentos do modo pós-moderno de pensar, em especial quando dirigidos ao pensamento pedagógico-didático de inspiração contra-hegemônico lançado na década de 1980 e seus impactos na produção da área, a partir das problematizações/respostas concernentes à questão da pesquisa. Com efeito, para melhor compreensão das mediações buscadas no capítulo, é central o entendimento de que, a despeito deste estudo não versar sobre a trajetória intelectual e profissional dos entrevistados, tratar das proposições contra-hegemônicas e do movimento da didática crítica exige que nos reportemos, em alguns momentos, ao percurso teórico dos sujeitos da pesquisa, na medida em que isso nos ajuda no esclarecimento do objeto da investigação, uma vez que este se confunde com a história da didática no Brasil.

O item Considerações Finais retoma as questões da pesquisa, para indicar possíveis caminhos e desafios do ensino e da pesquisa na área da didática.

Na pesquisa, o caminho da aparência à essência – da visão precária, confusa e caótica, mas fundamental como ponto de partida, ao conhecimento sempre aproximado, mas pleno, sintético, rico, sistemático e objetivo, a finalidade da pesquisa, ponto de chegada – é descrito por Chasin (apud MORAES, 2000) como o caminho verdadeiramente científico. O autor afirma:

Pode-se, dizer, então, que no caminho de volta – o caminho verdadeiramente científico – há perdas de abstração, ganho de especificidade que é a forma de relação das partes entre si, pois o universal concreto inclui, dialeticamente, todos os elementos comuns e todas as diferenças, contém todos os singulares, é o conjunto sintético de todas as determinações. (CHASIN apud MORAES, 2000, p. 35)

O esforço empreendido pretendeu, sim, compreender a problemática pela via do conhecimento sistemático e objetivo; com efeito, ele se fez em condições e circunstâncias histórico-sociais bastantes precisas – envolvendo desde a historicidade da individualidade do sujeito que pesquisa, enquanto concreção histórica; a complexidade do objeto; as opções teóricas; as relações profissionais e institucionais; até questões pessoais – que tanto potencializaram a riqueza teórico-prática das análises como foram o seu limite. Esses são tomados como novos pontos de partida para a ampliação e o enriquecimento do debate acadêmico sobre a prática educativa que tenha por *finalidade* contribuir com a construção de uma *nova hegemonia pedagógica* e, portanto, com a *formação de um novo homem*, forjado no terreno das lutas pela superação da sociabilidade burguesa.

De fato, em sintonia com entendimento de Pinto (1969, p. 185), segundo o qual “o que é pensado dialeticamente tem de ser dito formalmente, pois, se acha subordinado às categorias da linguagem, que são formadas por força de sua constituição social, de sua função como instrumento criado pelo homem para a comunicação com os semelhantes”. Assim, na organização das partes constituintes do texto da tese, a expressão das mediações do objeto, pelas ideias e análises, estão desde a colocação do problema, sua formulação até o seu desenvolvimento nos capítulos. A articulação interna, a sequência dos capítulos, tem importância relativa, pois o caráter relacional próprio do modo de existir do objeto nos oportuniza a abordagem deste, seja do universal ao particular, seja deste àquele.

Deve-se destacar que, sobretudo, o que difere uma análise formal de uma análise dialética é que esta remove, dissipa qualquer confusão, especulação, pelo simplíssimo fato de

que “o homem pensante, a criatura lógica, que irá conhecer o mundo natural e (**social**) e explicá-lo, é êle próprio um produto desse mesmo mundo e tem de ser entendido, em todos os seus aspectos e funções, com as mesmas ideias que explicam o processo total da realidade” (PINTO, 1969, p. 184). Isso significa a compreensão de que “a produção da ideia é dialética; a expressão da ideia é formal” (PINTO, 1969, p. 184).

Marx (1978), ao tratar das condições de transformação de uma ordem social para outra, afirmou que uma formação social nunca perece antes que estejam desenvolvidas todas as forças produtivas para as quais ela é suficientemente desenvolvida, e novas relações de produção mais adiantadas jamais tomarão o lugar, antes que suas condições materiais de existência tenham sido geradas no seio mesmo da velha sociedade. Com essa tese, o pensador nos legou uma decisiva contribuição para a compreensão do modo de operar do pesquisador e do pensamento ao indagar a realidade e expressá-la: “É por isso que a humanidade só se propõe as tarefas que pode resolver, pois, se se considera mais atentamente, se chegará a conclusão de que a própria tarefa só aparece onde as condições materiais de sua solução já existem, ou, pelo menos, são captadas no processo de seu devir” (MARX, 1978, p. 130).

Com base nessa ideia temos, neste estudo, a compreensão de que, na medida em que se torna possível a formulação, no pensamento do investigador, do problema e da questão de estudo, é porque algumas indicações iniciais do percurso da reflexão já se colocam, uma vez que as condições de superação do problema já existem ou estão em vias de emergir. O homem só se coloca problemas quando vislumbra as possibilidades de sua resolução. As análises iniciais deste estudo não dão, portanto, tratamento priorístico à investigação; eles expressam apenas o modo pelo qual o objeto se pôs ao pensamento.

É sabido que, para o pensamento marxiano, o método que consiste em elevar-se do abstrato ao concreto não é senão a maneira de proceder do pensamento para se apropriar do concreto, para reproduzi-lo como concreto pensado.

É, sem dúvida, necessário distinguir o método de exposição formalmente, do método de pesquisa. A pesquisa tem de captar detalhadamente a matéria, analisar suas várias formas de evolução e rastrear sua conexão íntima. Só depois de concluído esse trabalho é que se pode expor adequadamente o movimento real. Caso se consiga isso, e espelhada idealmente agora a vida da matéria, talvez possa parecer que se esteja tratando de uma construção *a priori*. (MARX, 1988a, p. 26)

Reportar-se a Marx, neste momento, tem a intenção de fertilizar, aprofundar e clarificar nosso entendimento sobre o caráter, processual e relacional do conhecimento, portanto, não linear do processo de apropriação pelo pensamento do concreto pensado, como

também a especificidade do tratamento expositivo e formal das ideias, análises e sínteses realizadas na pesquisa.

Por fim, salientamos que o relativo conhecimento dos desafios de estudar a didática a partir de questões epistemológicas tão complexas, assim como de trabalhar com entrevistas ricas em contribuições para a área, nos coloca a consciência de que, com este estudo, apenas iniciamos o debate e as incursões na área. Com efeito, na nossa curta trajetória intelectual, preferimos o desafio de enfrentar as questões de fundo de nossa contemporaneidade educacional ao conforto/desconforto do silêncio.

Pelas questões que envolvem este estudo, conhecidas ou não, “Todo começo é difícil; isso vale qualquer ciência” (MARX, 1988a, p. 17).

CAPÍTULO 1

A trajetória metodológica ou o caminho para a compreensão do movimento do objeto no pensamento em movimento

1.1 O método na teoria do ser social de Marx

Ao nos colocarmos o exercício de pensar a metodologia da pesquisa, um conjunto de questões emerge de modo imperativo: no que consiste a metodologia? Será um conjunto de técnicas, de procedimentos operacionais? E em que consiste o método de investigação? Método e metodologia significam a mesma coisa? Caso contrário, no que se diferenciam?

Não raro vemos método ser confundido com técnicas e procedimentos metodológicos. Entendemos a expressão *método de análise* como autoexplicativa. O método é um *metho* – fim, *hodos* – caminho, ou seja, o caminho por meio do qual se chega ao objetivo da análise.

Trabalhamos com a concepção de método como trajetória teórica que expressa uma visão de mundo, homem e conhecimento. Depreendemos que, na atividade de pesquisa, o modo como o pesquisador se posiciona diante do fenômeno está ligado à sua experiência social, à sua trajetória teórica. Nisso se distancia das concepções de método como conjunto de técnicas e procedimentos operacionais.

O método implica, pois, para Marx, uma determinada posição (perspectiva) do sujeito que pesquisa: aquela em que se põe o pesquisador para, na sua relação com o objeto, extrair dele as suas múltiplas determinações. (PAULO NETTO, 2009, p. 689)

Ao entender o método como visão de mundo, estamos considerando-o como teórico. Em toda pesquisa, portanto, mesmo que não se tenha consciência, expressa-se uma concepção de mundo, de homem, de conhecimento, de ciência e, no nosso caso, de educação, de ensino, de aprendizagem; portanto, um método de análise que na pluralidade de abordagens da realidade se diferencia de outros métodos. Na pesquisa, precisamos nos posicionar dizendo qual foi o método de investigação? Isso é relevante ou não? Entendemos que, mesmo quando o investigador não se posiciona de modo direto, as suas escolhas, o tratamento dos dados da pesquisa, os resultados dizem muito da teoria que informa o modo de ser e pensar desse investigador.

O cuidado com o ecletismo epistemológico também é uma preocupação nesta pesquisa, pois o combate crítico às posturas dogmáticas e a defesa do livre debate e confronto das ideias não se traduzem no conformismo de tomar um pouco de uma e um pouco de outra teoria. Lefebvre (1975), ao discutir o movimento da superação dos momentos contraditórios do conceito, adverte:

[...] passa-se do dogmatismo a um erro talvez ainda pior: ao ecletismo. Mistura-se doutrinas, pontos de vistas [...] faz-se uma “salada”. Resíduos e fragmentos de cada doutrina são lançados no mesmo pote, para serem cozinhados na mesma “sopa eclética”. (LEFEBVRE, 1975, p. 229)

Para esse pensador, ao assumir semelhantes posturas, presta-se um desserviço à prática política e científica, pois, desse modo, não se realiza o movimento profundo da superação e aí permanecemos no plano da unilateralidade. Lefebvre (1975, p. 229) assevera que “a verdadeira superação é obtida não através de uma amortização das diferenças (entre as doutrinas e as idéias), mas, ao contrário, *aguçando* essas diferenças”. Consideramos, sobretudo, necessário o posicionamento do pesquisador sobre suas opções epistemológicas, uma vez que a existência de várias concepções de mundo e de conhecimento enriquece e amplia a compreensão que temos da realidade, assim como, notadamente, na ordem social atual temos projetos político-sociais e educacionais diferentes e até mesmo antagônicos, impondo a necessidade de optarmos e de nos posicionarmos sobre o instrumental teórico que melhor problematize e esclareça de modo orgânico o nosso agir e pensar diário no mundo, direcionado à aproximação de um projeto de sociedade e de educação que seja humanizador e emancipador.

Sublinhamos que “o humanismo, em sua gênese e por sua própria essência é um conhecimento do homem voltado para a defesa de sua dignidade e de seus direitos. Por isso, o humanismo é combativo, e mesmo agressivo [...]” (LUKÁCS, 2007, p. 45), uma vez que, para Marx, a emancipação só pode se realizar com a supressão das condições de existência desumana da sociedade burguesa:

Somente quando o homem real, individual, reassumir em si o cidadão abstrato, e quando, como homem individual, em sua vida empírica, em seu trabalho individual, em suas relações individuais, tiver se tornado ente genérico, somente quando o homem reconhecer e organizar suas próprias forças como forças sociais e, portanto, não mais separar de si a força social na figura da força política, somente então realizar-se-á a emancipação humana. (MARX apud LUKÁCS, 2007, p. 170)

O humanismo materialista e dialético, de acordo com Goldmann (1979, p. 33), afirma:

[...] como valor supremo a realização histórica de uma comunidade humana autêntica que só pode existir entre homens inteiramente livres, comunidade que pressupõe a supressão de todos os entraves sociais, jurídicos e econômicos à liberdade individual, a supressão das classes sociais e da exploração.

Dá a necessidade de um projeto que tenha como finalidade a luta pelas condições políticas, culturais/teóricas e educacionais de construção de uma nova sociedade, em que a felicidade, pela satisfação das necessidades físicas e espirituais, seja a condição dos homens.

Por essa razão, é imprescindível que saibamos qual é o método da análise, a concepção de educação que melhor explica e dá conta de, por aproximações, esclarecer a realidade com a qual nos defrontamos imediata e mediatamente, para que, ao conhecer seus problemas, limites e potencialidades, possamos ter instrumentais teórico-práticos que irão, pela práxis humana e educativa, contribuir para que ela *não apenas se manifeste como é, mas que venha deixar de ser como é*. A base desse entendimento se ancora na tese de Marx e Engels (2007, p. 539), no diálogo com Feuerbach, no qual o pensador se manifesta a respeito do sentido prático do trabalho intelectual, afirmando que “os filósofos apenas *interpretaram* o mundo de diferentes maneiras; porém, o que importa é *transformá-lo*”. Para irmos adiante, contudo, precisamos trazer aqui a observação de Mészáros (1983, p. 157) para que o conteúdo da tese de Marx seja melhor compreendido:

A fulgurante afirmação de Marx sobre a filosofia [...] é frequentemente entendida de modo unilateral: como uma radical rejeição da filosofia e um apelo a superá-la, pondo em seu lugar o “socialismo científico”. O que tais interpretações não levam em conta é que a ideia que Marx tem dessa *Aufhebung* (superação) não corresponde a um simples deslocamento teórico da filosofia para a ciência, mas a um programa prático complexo, que – para ser realizado – requer necessariamente *a unidade dialética entre a “arma da crítica” e a “crítica das armas”*, isto significa que a filosofia resta parte integrante da luta pela emancipação.

Posto isso, salientamos que na pesquisa não basta nos posicionarmos especificando o *método*, a *teoria*, que acompanhará nossa postura diante do objeto, uma vez que os resultados produzidos, sim, irão revelar o método da investigação. Acontece, às vezes, do pesquisador anunciar que seus estudos vão se orientar por determinadas perspectivas epistemológicas e, no final, as escolhas, os caminhos tomados no percurso e os resultados apresentados caminharem no sentido oposto do método inicialmente indicado; também pode acontecer do pesquisador não se posicionar, não explicitar a postura teórico-metodológica adotada e sua pesquisa revelar uma análise rica e fecunda.

1.1.1 A necessidade e atualidade do materialismo histórico-dialético

O nosso esforço de pesquisador foi o de assumir na investigação o *método dialético* na perspectiva do materialismo histórico-dialético, assim como proposto por Marx e Engels (2007). O esforço bastante embrionário de explicitarmos o modo como o entendemos vinculasse a duas questões: a *primeira* delas é que não raro temos nos deparado com análises que tentam empobrecê-lo de seu conteúdo e vigor heurístico, ou, ainda, até mesmo descaracterizá-lo do modo original de seus pensadores; e a *segunda* é, por essa via, continuar com a possibilidade de discutirmos e ampliarmos o debate, uma vez que esse é, a nosso ver, o método que melhor esclarece e que dá conta de explicar, na ordem burguesa, os fenômenos humano-sociais, mas que por vezes tem recebido um tratamento ideológico de seus opositores.

A necessidade de explicitar, nesta pesquisa, a teoria e o método de investigação que está na sua base, ganha hoje, no entanto, relevância maior, por esse sofrer questionamentos sobre sua validade e atualidade. Lombardi (1993, p. 159), posicionando-se criticamente, constata a existência dessas posições ao advertir que “os pós-críticos argumentam que o marxismo, hoje, não passa de uma concepção datada, com alcance já esgotado para as ‘novas’ formulações e para a produção de ‘novos’ conhecimentos”. Com efeito, para o autor, ao contrário, “[...] a concepção materialista dialética da história ainda é de extrema atualidade, trazendo algumas *categorias analíticas* que explicitam e desvelam o quadro das relações contemporâneas existentes” (LOMBARDI, 2003, p. ix).

Na mesma direção, Saviani (1996), ao discutir e se posicionar sobre o futuro da filosofia da práxis, observa que suas conclusões sobre a decretação da morte do marxismo caminham no sentido inverso, contrário daquilo que assumiu a aparência de verdade à luz dos acontecimentos do Leste Europeu. Esse entendimento é explicitado quando diz:

Levando-se em conta que uma filosofia é insuperável enquanto o momento histórico que ela representa não for superado, cabe concluir que se o socialismo tivesse triunfado é que se poderia colocar a questão da superação do marxismo, uma vez que, nesse caso, os problemas que surgiriam seriam de outra ordem [...]. O capitalismo continua sendo ainda a forma social predominante. (SAVIANI, 1996, p. 181)

Isso significa que, para esse pensador:

Marx continua sendo não apenas uma referência válida, mas a principal referência para compreendermos a situação atual, já que os problemas que ele se empenhou em deslindar foram exatamente os problemas do capitalismo. (SAVIANI, 1996, p. 181)

Entendemos que o capitalismo continua predominantemente organizando a vida social, apesar de sua incompatibilidade com a vida no planeta, explicitada por Mészáros (2007, p. 376), quando diz:

O desafio e o fardo do tempo histórico não poderiam ser maiores do que nas circunstâncias atuais. Pois, os próprios riscos não poderiam ser maiores, no sentido de que o modo estabelecido de reprodução sociometabólica – cujas determinações estruturais fundamentais impedem que funcione de outra maneira – agora ameaça diretamente a sobrevivência da humanidade.

Por essa razão, na esteira de Saviani (1996), entendemos que a teoria de Marx e seu método é a principal arma crítica para compreendermos e contribuirmos com a superação dos graves problemas enfrentados na contemporaneidade por todos nós; porém, essa empreitada requer que nos voltemos para o esclarecimento de algumas interpretações distorcidas desse referencial teórico.

1.1.2 Interpretações equivocadas do método em Marx

Na academia, não raro encontramos posições que consideram Marx um economicista, determinista, que buscou explicar a sociedade com base em um único fator ou em uma causa, que desprezou a cultura, a subjetividade, a mulher, e que afirmara que caminharíamos necessariamente para o socialismo. Para esses intérpretes, o pensador em questão não passa de um autor simplório e autoritário que deve ser combatido. Paulo Netto (2009, p. 669) apresenta alguns equívocos que decorrem das interpretações que deformaram, adulteraram e/ou falsificaram a concepção teórico-metodológica de Marx:

No campo marxista, muitas das deformações tiveram por base as influências positivistas, dominantes nas elaborações dos principais pensadores (Plekhanov, Kautsky) da Segunda Internacional, organização socialista fundada em 1889 e de grande importância até 1914.

Os equívocos, no entanto, não se restringem aos apontados. Conforme salienta Paulo Netto (2009, p. 669):

Essas influências não foram superadas – antes se viram agravadas, inclusive com incidências neopositivistas – no desenvolvimento ideológico ulterior da Terceira Internacional (organização comunista que existiu entre 1919 e 1943), culminando na ideologia stalinista.

O segundo equívoco é que, “no registro dos manuais, Marx aparece geralmente como um teórico fatorialista – ele teria sido aquele que, na análise da história e da sociedade, situou o ‘fator econômico’ como determinante em relação aos ‘fatores’ sociais, culturais etc.” (PAULO

NETTO, 2009, p. 670). O autor destaca que Engels, em carta de setembro de 1890, já advertira contra essa deformação, recordando que Marx e ele sustentavam tão somente a tese segundo a qual a *produção e a reprodução da vida real apenas em última instância* determinavam a história:

Nem Marx nem eu afirmamos, uma vez sequer, algo mais que isto. Se alguém o modifica, afirmando que o fato econômico é o *único* fato determinante, converte àquela tese numa frase vazia, abstrata e absurda. (ENGELS apud PAULO NETTO, 2009, p. 670)

O terceiro equívoco é concernente às posturas dos adversários teóricos de Marx, que buscaram creditar a sua teoria às explicações “monocausalistas” dos processos sociais, isto é, explicações que pretendiam esclarecer tudo a partir de uma única causa ou fator. Paulo Netto (2009) adverte que a crítica é inteiramente inepta se referida a Marx, que jamais recorreu a essas explicações:

[...] uma vez que, como realçou um de seus melhores estudiosos, “é o ponto de vista da totalidade e não a predominância das causas econômicas na explicação da história que distingue de forma decisiva o marxismo da ciência burguesa”. (LUKÁCS apud PAULO NETTO, 2009, p. 670)

Nas palavras de Lukács (1923 apud GOLDMANN, 1979, p. 49):

Não é a predominância dos motivos econômicos na explicação da história que distingue de modo terminante o marxismo da ciência burguesa; é o ponto de vista da totalidade. A categoria da totalidade, a predominância universal e determinante do todo sobre as partes constitui a própria essência do método que Marx emprestou de Hegel e transformou de maneira a fazê-lo a fundamentação original de uma ciência inteiramente nova [...] *A predominância da categoria da totalidade é o suporte do princípio revolucionário na ciência.*

Paulo Netto (2009) entende que, na atualidade, a crítica à teoria de Marx se concentra especialmente sobre dois eixos temáticos. O primeiro é alusivo a uma suposta irrelevância das dimensões culturais e simbólicas no universo teórico de Marx, com todas as consequências daí derivadas para a sua perspectiva metodológica. A esse respeito, Paulo Netto (2009, p. 671) observa que, “apesar de amplamente difundida em meios acadêmicos, trata-se de crítica absolutamente despropositada, facilmente refutável com o recurso à textualidade marxiana [...]”. O segundo eixo se relaciona a um pretenso “determinismo” no pensamento marxiano. Para esses críticos, a teoria social de Marx estaria comprometida por uma teleologia evolucionista, na qual uma dinâmica qualquer, seja ela econômica, tecnológica etc., dirigiria necessária e compulsoriamente a história para um fim já previsto, o socialismo. A nosso ver, a impropriedade desse argumento se revela na síntese de Rosa Luxemburgo (apud

MÉSZÁROS, 2003, p. 107), seguindo os passos de Marx, ao se reportar ao dilema a ser enfrentado pela humanidade: socialismo ou barbárie.

Quando Marx formulou sua primeira versão dessa idéia, ele a situou no último horizonte histórico das contradições em evolução. Conforme sua visão, num futuro indeterminado os indivíduos seriam forçados a enfrentar o imperativo de fazer as escolhas certas com relação a ordem social a ser adotada, de forma a salvar a própria existência. (MÉSZÁROS, 2003, p. 107)

Significa que, já a essa época, Marx sinalizava para o potencial destrutivo do capitalismo, indicando que a sobrevivência dos homens⁵ no planeta dependeria de sua capacidade de tomar as decisões certas em momentos decisivos por um projeto social radicalmente alternativo. Aqui, não há lugar para um Marx evolucionista em que o socialismo encontraria os homens à sua espera; ao contrário, a história para esse pensador se afetiva no campo das possibilidades, onde batalhas são travadas por classes, e que tanto podem culminar com “[...] uma transformação revolucionária de toda sociedade, ou pela destruição das duas classes em luta” (MARX; ENGELS, 1993, p. 76). A última frase⁶, da polêmica análise da luta de classes, iniciada ainda no *Manifesto comunista*, tem sido pouco observada por seus críticos. Ela revela que, para Marx, o desfecho desse grande conflito é aberto, e na contemporaneidade se mostra dramático para a humanidade:

Se eu tivesse de modificar as palavras dramáticas de Rosa Luxemburgo com relação aos novos perigos que nos esperam, acrescentaria a “socialismo ou barbárie” a frase “barbárie se tivermos sorte” – no sentido de que o *extermínio da humanidade* é um elemento inerente ao curso de desenvolvimento destrutivo do capital [...]. Por isso, o século à nossa frente deverá ser o século do “socialismo ou barbárie”. (MÉSZÁROS, 2003, p. 108-109)

Advertida pelo pensador húngaro sobre os desafios que temos, essa breve referência aos equívocos atinentes ao pensamento marxiano cumpre a finalidade tanto de explicitar o Marx com o qual trabalhamos, verificável em seus textos – um Marx que em pouco tem a ver com o que, em geral, se diz e se ouve falar dele –, como também evidenciar as principais deformações e falsificações de que as teses desse autor têm sido alvo ao longo de sua história, com o propósito de contribuir com uma percepção mais clara e objetiva da teoria que nos permite compreender a ordem social em que vivemos. Condição essa imprescindível para a definição de

⁵ Do mesmo modo que Paulo Netto e Braz (2006, p. 30), no conjunto do trabalho, “quando nos referirmos a *homem e mulher/homens e mulheres*, estamos remetendo aos membros do *gênero humano*, constituído necessária e concretamente por homens e mulheres”.

⁶ A frase é um excerto da afirmação inicial sobre o desenvolvimento histórico e a explicitação da luta de classes. Marx e Engels (1993, p. 76) disseram: “Homem livre e escravo, patrício e plebeu, barão e servo, mestre de corporação e companheiro, numa palavra, opressores e oprimidos, em constante oposição, têm vivido numa guerra ininterrupta, ora aberta, ora disfarçada: uma guerra que sempre terminou ou por uma transformação revolucionária de toda sociedade, ou pela destruição das duas classes em luta”.

um projeto que trabalhe pelas condições políticas e culturais/teóricas e educacionais de sua superação.

O trato teórico da pesquisa, a investigação, portanto, realizar-se-á⁷ à luz dos objetivos definidos, e pelas categorias gerais da teoria do ser social⁸ de Marx; dos estudos de pensadores que procuraram explicitar a teoria do conhecimento em Marx, tais como Lefebvre (1975) com a *lógica formal e lógica dialética*, Kosik (1995) com a *dialética do concreto* e Sánchez Vázquez (1990) com a *filosofia da práxis*, com destaque para aqueles autores que na ciência da educação, pedagogia, e na teoria do ensino, didática, expressam uma concepção materialista histórico-dialética na compreensão da problemática educacional.

Antes de ingressarmos no entendimento do que vem a ser o método dialético, destacamos ainda a preocupação com um entendimento muito comum que atribui correspondência entre posições fechadas e sectárias ao conceito de ortodoxia.

Paulo Netto (1992), ao discutir marxismo e questões de método nas ciências sociais, esclarece que, em matéria de marxismo, ser ortodoxo não significa adesão acrítica aos resultados da pesquisa de Marx, nem fé nas teses desse pensador ou a exegese de um texto sagrado. Para o autor, a ortodoxia em matéria de marxismo

[...] refere-se, ao contrário e exclusivamente, ao método. Ela implica a convicção científica de que, com o marxismo dialético, encontrou-se o método correto de investigação e de que o método só pode ser desenvolvido, aperfeiçoado e aprofundado no sentido indicado por seus fundadores; [...] implica na convicção de que todas as tentativas de “superar” ou “melhorar” este método conduziram – e necessariamente deveriam fazê-lo – à sua trivialização, transformando-o num ecletismo. (PAULO NETTO, 1992, p. 60)

Ortodoxia, na teoria marxiana, significa fidelidade aos princípios fundamentais dessa teoria – que em nada tem a ver com posturas absolutistas, fechadas, assim como idealistas, ingênuas e relativistas-imobilistas –, pois o homem, a sociedade, a ciência, o conhecimento são social e historicamente construídos no *movimento incessante, contraditório, mediado e objetivo do real*. A postura de Paulo Netto (1992), o marxismo praticado por ele, assim como observa Coutinho (2004), recusa o ecletismo e a fácil capitulação aos modismos intelectuais, mas evita igualmente o dogmatismo. Trata-se de um marxismo criador, aberto ao novo, situado na melhor

⁷ Observamos: “tem como propósito realizar-se”, pois sabemos que não é suficiente afirmar que realizaremos a pesquisa a luz de determinado referencial teórico. As opções, os caminhos trilhados, os resultados é que indicarão se há ou não correspondência com o método proclamado.

⁸ Expressão usada por Lukács (1979), na obra *Ontologia do ser social – os princípios ontológicos fundamentais de Marx*, para nomear a teoria de Marx.

tradição da dialética materialista, e é com esse sentido do método que procuraremos apreender neste estudo.

Com o propósito de aprofundarmos nossa compreensão sobre os modos de lidar com o referencial marxista, localizamos também, nos estudos de Saviani (2010a)⁹, um encaminhamento que lança luzes sobre o correto entendimento do sentido de ortodoxia. O autor apresenta o modo distinto de lidar do estudioso filósofo marxista Antonio Gramsci e da Escola de Frankfurt em face do fracasso das revoluções no ocidente, partindo do mesmo ponto, o marxismo.

Portanto, o problema que mobiliza a teorização de Gramsci e da “Escola de Frankfurt” é o mesmo: o fracasso das tentativas de revolução no ocidente. E a perspectiva de análise da qual partem, também é a mesma: o marxismo. No entanto, o modo como se posicionam diante dessa perspectiva teórica é distinto. Enquanto Gramsci se posiciona, como ele mesmo dizia, em termos ortodoxos, eu diria que os membros da “Escola de Frankfurt” adotam uma postura heterodoxa. (SAVIANI, 2010a, p. 10)

Aqui Saviani nos coloca a questão da postura diante do método marxiano, qual seja, a de que podemos nos posicionar de modo ortodoxo ou heterodoxo. Na visão do pensador marxista, Gramsci opera em termos teóricos de modo *ortodoxo*, enquanto os frankfurtianos, de modo *heterodoxo*. Mas o que significam essas denominações em termos de marxismo? Retomamos as palavras de Saviani (2010a, p. 10) para compreendê-las:

Gramsci toma o marxismo em termos ortodoxos, isto é, ele entende que a “filosofia da práxis” é uma filosofia integral, uma teoria completa que dispõe de todos os elementos necessários para dar conta dos problemas enfrentados. Não necessita, pois, de muletas, quer dizer, não precisa ser complementada por outras teorias. Inversamente, os teóricos da “Escola de Frankfurt” consideraram o marxismo como a referência básica, mas não suficiente, entendendo que ele deveria ser complementado por outras teorias, fundamentalmente pela sociologia empírica e pela psicanálise.

A teoria de Marx, entendida como a filosofia da práxis, é na visão da Gramsci uma filosofia completa, pois reúne e sintetiza as mais expressivas conquistas teórico-culturais da tradição filosófica do ocidente. Mas qual é o sentido de ortodoxia posta por Saviani? Na esteira dos clássicos do pensamento marxiano e explicitando a posição do marxista italiano, destaca que a “leitura que ele faz de Marx é uma leitura ortodoxa, isto é, fiel ao espírito da teoria original. Mas acrescenta que não se trata de uma ortodoxia à moda religiosa que estiola

⁹ Trata-se da conferência proferida em 18 de agosto de 2010, na FE-Unicamp, “A recepção de Gramsci na educação brasileira e a importância da ortodoxia metodológica” (SAVIANI, 2010a).

a doutrina enrijecendo-a e tornando-a impermeável às transformações históricas” (SAVIANI, 2010a, p. 11), muito ao contrário, de acordo com o seu modo de ver,

[...] não se trata, obviamente, de criticar as interpretações e as experiências apontando-se os seus desvios tendo em vista a manutenção de uma relação dogmática com o autor principal, no caso, Marx. Ou seja, não se trata de tomar as contribuições de Marx como verdades acabadas e incontestes, isto é, como dogmas. Aliás, o próprio Marx, assim como o seu colaborador Engels, tinham consciência dos limites de suas análises, como explicita enfaticamente Engels em 1895 na Introdução a uma nova edição do texto de Marx “As lutas de classe na França de 1848 a 1850”. (SAVIANI, 2010a, p. 11)

Assim, na teoria de Marx, não há lugar para posturas dogmáticas ou céticas, uma vez que a correção de nossos pensamentos só consegue ser evidenciada na práxis, que todos os conflitos que o ser humano é forçado a dominar no âmbito da produção do conhecimento sempre repousam, primariamente, em contradições da prática social, na respectiva vida, e ali desembocam.

1.1.3 O método em Marx: aproximações embrionárias

Entendemos que o método de investigação em Marx manifesta-se na reciprocidade e articulação das questões ontológico-sociais, gnosiológicas e praxiológicas. Significa dizer que o modo como nos posicionamos diante da produção e reprodução da existência humana está diretamente relacionado à nossa maneira de conhecer, investigar e agir na vida em sociedade, na nossa atividade. Vincula-se, de forma direta, ao modo como concebemos essa mesma realidade, portanto, cabe a todos àqueles que se colocam o desafio de investigar sua área de intervenção, buscar compreender como se constitui o real e como o conhecimento deste é produzido, captando-o no movimento contraditório e incessante, as mediações, conexões, rupturas e continuidades do modo de ser do existente. E o nosso existente aqui é a prática educativa.

Enfatizamos, nesta pesquisa, que a compreensão do que é metodologia pouco tem a ver com o entendimento muito comum de que esta seja um conjunto de procedimentos e técnicas. Sem desconsiderar a necessidade destes, preconizamos que metodologia nos remete à nossa postura diante do mundo, do conhecimento e da ação. Tem a ver com a trajetória, o percurso teórico daquele que pesquisa, pensa, sente e age em face do real; portanto, o método expressa uma concepção de homem, de sociedade e de conhecimento. Merece destaque anotação de Frigotto (1994, p. 77) a esse respeito:

Na perspectiva materialista histórica, o método está vinculado a uma concepção de realidade, de mundo e de vida no seu conjunto. A questão da postura, nesse sentido, antecede ao método. Este constitui-se numa espécie de mediação no processo de apreender, revelar e expor a estruturação, o desenvolvimento e transformação dos fenômenos sociais.

Cabe-nos, ainda, perguntar: por que o método dialético?

A complexidade e a riqueza da produção e reprodução da realidade humano-social, expressa no pensar e agir do homem ao fazer sua história, impõem ao pesquisador, na busca da ontogênese, desafios heurísticos que apontam para a insuficiência dos métodos positivistas lógicos, herdeiros da lógica formal que tiveram sua validade e continuam tendo, mas que não conseguem explicar a realidade histórico-social dos homens, cabendo à lógica dialética, com suas categorias, ajudar na superação desses desafios.

Em sintonia com esse modo de pensar, especialmente no trato dos problemas pedagógicos, Pimenta (2001, p. 58), no estudo sobre a natureza do objeto da ciência da educação, entende que “[...] a conclusão que, de modo ainda provisório foi possível elaborar sobre a natureza do objeto da Ciência da Educação, aponta para a insuficiência dos métodos positivistas lógicos e para a possibilidade do método dialético”.

Se, portanto, entendemos que é pela via do método dialético que se apresentam as possibilidades de elucidções teóricas dos fenômenos investigados, as categorias que fazem parte desse método, como prática social, totalidade, contradição, negação, movimento, quantidade-qualidade, mediação e concreto, são essenciais na compreensão objetiva desta pesquisa. Entendidas como “formas de modos de ser, determinações de existência” (MARX, p. 121, 1978), elas devem ser interpretadas na objetividade do movimento incessante e contraditório do real social.

Na pesquisa, parte-se dos fatos empíricos postos pela realidade dos homens na sua imediaticidade para, em seguida, depois de uma exaustiva, rigorosa e pormenorizada incursão analítico-crítica, superada a sua abstratividade, apreender a sua concretude, as leis e regularidades fundamentais que dão a forma de ser do fenômeno.

Para Marx (1978), o conhecimento da realidade não se faz de modo imediato. A reprodução ideal se dá a partir da ascensão do abstrato ao concreto. No dizer dele, no método cientificamente exato:

O concreto é concreto porque é a síntese de muitas determinações, isto é, unidade do diverso. Por isso o concreto aparece no pensamento como o processo da síntese, como resultado, não como ponto de partida, ainda que seja o ponto de partida efetivo e, portanto, o ponto de partida também da intuição e

da representação [...] o método que consiste em elevar-se do abstrato ao concreto *não é senão a maneira de proceder do pensamento* para se apropriar do concreto, para reproduzi-lo como concreto pensado. (MARX, 1978, p. 116-117)

E, aqui, o pensador não apenas evidencia o seu método de produção do conhecimento, como também explicita o que é teoria nas suas formulações.

A teoria em Marx é uma modalidade de conhecimento. Pode-se dizer que a arte, o conhecimento da vida cotidiano, o conhecimento mágico-religioso são modalidades, formas de conhecer; entretanto, a teoria se distingue de todas essas modalidades e tem especificidade: “o conhecimento teórico é *o conhecimento do objeto tal como ele é em si mesmo*, na sua existência real e efetiva, independentemente dos desejos, das aspirações e das representações do pesquisador” (PAULO NETTO, 2009, p. 673). Para Marx, “a *teoria é a reprodução ideal do movimento real do objeto pelo sujeito que pesquisa*: pela teoria, o sujeito reproduz em seu pensamento a estrutura e a dinâmica do objeto que pesquisa” (PAULO NETTO, 2009, p. 673). Aqui se constitui o conhecimento teórico e, por assim ser, é conhecimento científico.

A reprodução a que se refere Marx não é, no entanto, uma espécie de reflexo mecânico, com o pensamento espelhando a realidade tal como um espelho reflete a imagem que tem diante de si. Se assim fosse, como nos diz Paulo Netto (2009), o papel do sujeito que pesquisa, no processo do conhecimento, seria meramente passivo. Para Marx, o papel do sujeito é essencialmente *ativo*: precisamente para apreender não a aparência ou a forma dada do objeto, mas a sua essência, estrutura e dinâmica; de modo mais exato, para apreendê-lo como um *processo*, o sujeito deve ser capaz de mobilizar um máximo de conhecimentos, criticá-los, revisá-los, bem como ser dotado de criatividade e imaginação. Marx (apud PAULO NETTO, 2009, p. 675) entende, ainda, que o papel do sujeito é fundamental no processo de pesquisa, pois este “tem de apoderar-se da matéria, em seus pormenores, de analisar suas diferentes formas de desenvolvimento e de perquirir a conexão que há entre elas”. Por esse caminho, supera-se a aparência dos fenômenos, ao mesmo tempo em que se revela sua essência, afastando-o das visões parciais, abstratas e aproximando-se de suas especificidades, dos elementos comuns, das diferenças, das singularidades.

A visão de Marx a respeito de como chegamos ao conhecimento está aqui em oposição direta ao formalismo, tanto do empirismo quanto do racionalismo. De um lado, as posturas *empiristas* colocam todo o crédito na *experiência sensível* como única fonte verdadeira do conhecimento e, portanto, retiram da razão a possibilidade de oferecer-nos conteúdos de compreensão da realidade, uma vez que é considerada *tabula rasa* a ser preenchida pelo

conhecimento da experiência; de outro, as posturas *racionalistas* que postulam ser a *razão* o fundamento único do conhecimento verdadeiro. Ambas operam uma fratura entre a consciência e a realidade, entre o ser e a razão. Na concepção dialética, ao contrário, matéria e consciência, ser e razão são tomados em uma relação de implicância mútua e de condicionalidades histórico-sociais.

Como decorrência, na produção do conhecimento, o empírico refere-se ao fato dado na sua existência aparente e imediata; portanto é ponto de partida. Sua superação e elevação ao concreto pensado – ponto de chegada (aberto) – ou ao pensamento teórico são resultado do trabalho do pensamento, da razão, mas não de uma razão que opera apenas com a lógica formal, mas sim com a lógica dialética. Kosik (1995, p. 36) assevera:

O método da ascensão do abstrato ao concreto é o método do pensamento [...], é um movimento que atua nos conceitos, no elemento da abstração. A ascensão do abstrato ao concreto não é uma passagem de um plano (sensível) para outro plano (racional); é um movimento no pensamento e do pensamento.

Significa dizer que o conhecimento da realidade se faz pela via da negação da imediatividade e das aparências, cabendo à pesquisa a superação da abstratividade dos fenômenos. A essência dos fatos só é captada a partir do esforço “[...] direto para descobrir a estrutura da coisa e ‘a coisa em si’ [...], visto que a essência da coisa, a estrutura da realidade, ‘a coisa em si’, o ser da coisa não se manifesta direta e imediatamente” (KOSIK, 1995, p. 17-18). Trata-se aqui de entender o homem na sua historicidade, na produção de sua existência com a natureza e com os outros homens, e não como seres isolados, deslocados de seu processo real de produção da vida.

A importância da pesquisa dialética reside no fato de que o *real* não se mostra ao homem de modo direto. O trabalho do pesquisador consiste, pois, na superação da abstratividade, do imediato, do claro-escuro do objeto de investigação; no entanto, o caminho do abstrato à totalidade concreta, em geral, é sempre “[...] movimento da parte para o todo e do todo para a parte; do fenômeno para a essência e da essência para o fenômeno; da totalidade para a contradição e da contradição para a totalidade; [...] do objeto para o sujeito e do sujeito para o objeto” (KOSIK, 1995, p. 37).

Na investigação, entendemos a práxis, assim como Lefebvre (apud PENIN, 1989), coincidente com a totalidade em atos, englobando tanto a base como a superestrutura e as interações entre ambas. A práxis:

[...] abrange a totalidade da prática humana, incluindo tanto atividade objetiva do homem, transformadora da natureza e do mundo social, quanto a formação da subjetividade humana. Dessa forma, todos os momentos do homem, ou seja, todos os seus tipos de ação, reflexão e sentimentos, que se originam no trabalho, fazem parte da práxis. (LEFEBVRE apud PENIN, 1989, p. 15)

Kosik (1995) observa que Marx realiza uma análise dialética das formas de abordagens da realidade de sua contemporaneidade, fazendo uma incorporação por superação destas. Do modelo mecanicista mantém a teoria do reflexo e do modelo idealista, o papel ativo do sujeito. A teoria materialista do conhecimento, como reprodução espiritual, ideal do movimento incessante e contraditório da realidade, capta o caráter ambíguo da consciência, que escapa tanto ao positivismo quanto ao idealismo. A consciência humana é, ao mesmo tempo, reflexo e projeção; registra e constrói, toma nota e planeja, reflete e antecipa; é, simultaneamente, receptiva e ativa.

Marx entende que só é possível o conhecimento do objeto no sentido de objetivação. “O homem só conhece a realidade na medida em que ele *cria a realidade* humana e se comporta antes de tudo como ser prático” (KOSIK, 1995, p. 28). Aqui, entende-se a tese da dialética de que o homem, para conhecer as coisas em si, deve primeiro transformá-las em coisas para si, ou seja, tem de entrar em contato com elas.

O objeto não pode ser conhecido como natureza, coisa em si. Para que possa ser conhecido terá de passar pela práxis humana tornando-se, assim, objeto do conhecimento; porém, é imprescindível não esquecer que para Marx o objeto também modifica o sujeito pela própria ação.

Marx formula uma concepção do objeto como produto da atividade subjetiva, mas entendida não mais abstratamente, e sim como atividade real, objetiva, material. [...] Concebe o conhecimento em relação a essa atividade, como conhecimento de objetos produzidos por uma atividade prática, da qual a atividade pensante, da consciência – única que o idealismo levava em conta – não podia ser separada. (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 1990, p. 153)

Dessa forma, se o objeto, produto da atividade do homem, contém em si a teoria – pensada, intencionada, projetada –, o sujeito ocupa o papel principal da relação cognitiva. O sujeito, agindo como um ser prático/sensível, sob os determinantes naturais, sociais e históricos, é sempre ativo, na medida em que ao agir também conhece e sempre acrescenta algo de si no conhecimento. O conhecimento se revela, assim, simultaneamente subjetivo/objetivo. E, na análise dialética do conhecimento, é importante considerar atentamente, em especial nas questões que se referem ao conhecimento escolar, que os

determinantes sociais não agem de forma absoluta sobre o sujeito. O homem reage, pensa, recria sua realidade, e é dessa perspectiva que pensamos o aluno no seu processo de apropriação e construção do conhecimento.

Nesse entendimento, a realidade é movimento e sua objetividade não é absoluta, pois aquela é processo incessante, transformação, vir-a-ser, portanto relativa. Assim também o é seu conhecimento. A dimensão social e histórica do conhecimento garante não apenas sua provisoriade e relatividade, mas sua objetividade. O homem, na sua historicidade, ao criar e recriar a realidade e o conhecimento desta, engendra o movimento e sempre acrescenta algo de si, de pessoal, no conhecimento. Daí a importância de considerar sua individualidade ao tratarmos da construção do conhecimento, seja do aluno, seja do professor sobre sua prática.

Com efeito, na questão do conhecimento, em especial na ordem capitalista, é importante não esquecer, como nos observa o pensamento marxiano, que a questão da neutralidade ou não neutralidade é de cunho ideológico. Diz respeito ao caráter interessado ou não do conhecimento, ao passo que a objetividade ou não objetividade é uma questão gnosiológica e se refere à correspondência ou não do conhecimento com a realidade à qual alude. Percebe-se, dessa forma, que não existe conhecimento desinteressado, sendo a neutralidade impossível; porém, isso não significa de modo algum que o caráter sempre interessado do conhecimento implique a impossibilidade da objetividade.

Saviani (2007b, p. 23), com o modo que lhe é peculiar, esclarece:

No entanto, sabemos que as concepções que os homens elaboram não têm apenas um caráter gnosiológico, isto é, relativo ao conhecimento da realidade, mas também ideológico, isto é, relativo aos interesses e necessidades humanas. Em suma, o conhecimento nunca é neutro, isto é, desinteressado e imparcial. Os homens são impelidos a conhecer em função da busca dos meios de atender às suas necessidades, de satisfazer às suas carências. Se o aspecto gnosiológico, centrado no conhecimento, tende para objetividade, o aspecto ideológico, centrado na expressão dos interesses, tende para a subjetividade. Mas esses dois aspectos não se confundem, não se excluem mutuamente e também não se negam reciprocamente. Ou seja: não se trata de considerar que os interesses impedem o conhecimento objetivo nem que este exclui os interesses. Os interesses impelem os conhecimentos e, ao mesmo tempo, os circunscrevem dentro de determinados limites.

Na práxis pedagógica, é importante atentar sempre para o fato de que a relação entre prática e teoria não é direta e imediata. Ela passa por várias mediações em que pode brotar tanto uma teoria de uma prática como pode nascer uma teoria de outra teoria, mas, em última instância, a prática é sempre a finalidade da teoria. A relação se dá na articulação movente e

contraditória das mediações, nascendo daí uma relação de autonomia e dependência recíproca, mas sempre relativa, de uma e outra na esfera de sua especificidade. A finalidade, afirma Sánchez Vázquez (1997), é a determinação da teoria, assim como o critério de verdade é a prática social movida pela finalidade.

A teoria em si [...] não transforma o mundo. Pode contribuir para sua transformação, mas para isso tem que sair de si mesma, e, em primeiro lugar, tem que ser assimilada pelos que vão ocasionar, com seus atos reais, efetivos, tal transformação. Entre a teoria e a atividade prática transformadora se insere um trabalho de educação das consciências, de organização dos meios materiais e planos concretos de ação; tudo isso como passagem indispensável para desenvolver ações reais, efetivas. *Nesse sentido, uma teoria é prática na medida em que materializa, através de uma série de mediações, o que antes só existia idealmente, como conhecimento da realidade ou antecipação ideal de sua transformação.* (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 1997, p. 206-207, grifo nosso)

O homem, como ser de trabalho, pensa, interpreta, age, resiste e modifica as circunstâncias mediante a práxis. Marx, explicitando o papel da teoria e da atividade política, diz que os homens só modificam as condições exteriores modificando-se a si mesmos e reciprocamente. Deixa evidente o papel da teoria quando afirma que os filósofos apenas interpretaram a realidade de diferentes maneiras, sem, no entanto, transformá-la. É preciso, pois, que a atividade teórica, para que seja efetivamente teórica, se coloque o desafio, não apenas de conhecer a realidade como ela é, mas, em especial, como ela pode *vir a deixar de ser o que é*.

A tarefa da concepção dialética do conhecimento consiste em saber como se produz concretamente determinado fenômeno social e como ele se modifica. Marx (apud FRIGOTTO, 2006, p. 79) evidencia esse entendimento, no posfácio da 2ª edição de *O capital*, por meio de um de seus críticos, que diz:

Para Marx, só importa uma coisa: descobrir a lei do fenômeno de cuja investigação ele se ocupa. E para ele o importante não é só a lei que os rege, à medida que eles têm forma definida e estão numa relação que pode ser observada em determinado período de tempo. Para ele o mais importante é a lei de sua modificação, de seu desenvolvimento, isto é, transição de uma forma para outra, de uma ordem de relações para outra. Uma vez descoberta essa lei, ele examina detalhadamente as consequências por meio das quais ela se manifesta na vida social [...]. Por isso Marx só se preocupa com uma coisa: provar mediante escrupulosa pesquisa científica a necessidade de determinados ordenamentos de relações sociais e, tanto quanto possível, constatar de modo irrepreensível os fatos que lhe servem de ponto de partida e de apoio.

Localizamos, aqui, na esteira de Frigotto (2006), a dialética materialista, simultaneamente como uma postura, um método de investigação e uma práxis, constituindo-se, desse modo, de um tríplice movimento: de crítica, de construção de um conhecimento novo, e da nova síntese no plano do conhecimento e da ação. Kosik (1995, p. 222) afirma que:

A *praxis* na sua essência e universalidade é a revelação do segredo do homem como ser ontocriativo, como ser que *cria* a realidade (humano-social) [...]. A *praxis* do homem não é atividade prática contraposta à teoria; é determinação da existência humana como *elaboração* da realidade. (grifo do autor)

A práxis é ontológica porque é a esfera de ação específica do homem. Trata-se de atividade que se produz historicamente configurando unidade entre homem e mundo, entre sujeito e objeto. “A práxis se articula com *todo* o homem e o determina na sua totalidade” (KOSIK, 1995, p. 223).

Compreendida assim a atividade humana, destacamos a seguir algumas categorias do método dialético.

A realidade é produzida pelos homens na relação com a natureza e com os outros homens, na reprodução de sua existência; por isso, o homem ao modificar a natureza modifica-se a si próprio e, assim, a realidade está continuamente se transformando, se desenvolvendo, em movimento, em um *vir a ser* perpétuo constituído por categorias essenciais como a *contradição*, a *mediação*, a *totalidade*, a *negação*, o *movimento* e a *quantidade-qualidade*. Saviani (1991a) observa que, na análise, desenvolveremos uma atitude formalista diante do problema se acreditarmos que este será resolvido pela conciliação, soma ou justaposição da quantidade e qualidade. Esse estudioso diz que é preciso não apenas pensar a contradição, mas pensar por contradição, e agir assim é “ser capaz de pensar num só ato tanto a qualidade como a quantidade que nada mais são do que dois pólos contraditórios mutuamente inclusivos de um mesmo processo (o processo educativo) que deve ser revisto no seu todo” (SAVIANI, 1991a, p. 128).

Ou, ainda, como esclarece Cheptulin (1982, p. 346):

Em particular, o conteúdo da categoria de quantidade está longe de ser esgotado pelo conjunto das propriedades que traduzem o volume e as dimensões da coisa que figuram habitualmente nas determinações dessa categoria. Ele encerra igualmente o fato de que a categoria está organicamente ligada à qualidade, e de que em um estágio determinado de sua mudança produz-se uma mudança de qualidade e que suas características dependem das características qualitativas [...], a categoria de quantidade inclui em seu conteúdo, ao mesmo tempo, as propriedades que caracterizam a qualidade e as leis da correlação da quantidade e da qualidade.

O mesmo vale para a categoria da qualidade:

O mesmo ocorre com o que concerne à categoria de qualidade, que tem por conteúdo não somente as propriedades que indicam o que é qualidade, mas ainda as propriedades que traduzem sua correlação com a quantidade e, em particular, o fato de que suas diferenças sejam determinadas pelas mudanças quantitativas, que ela modifica sob a influência das mudanças quantitativas etc. (CHEPTULIN, 1982, p. 346)

Sinalizamos aqui para o entendimento segundo o qual a relação entre qualidade e quantidade se efetiva pelas conexões e relações recíprocas¹⁰. Elas “revelam-se inseparáveis, como dois aspectos da existência concretamente determinada” (LEFEBVRE, 1975, p. 212). A quantidade tem uma importância prática primordial, pois atua como “mediação *através da qual se ataca a qualidade a fim de modificá-la*”. (LEFEBVRE, 1975, p. 215, grifo do autor). Disso decorre um encaminhamento metodológico importante, segundo o qual “para agir sobre uma realidade, deve-se determinar seus pontos críticos de crise, de transformação em outra coisa; deve-se captar o ponto e o instante em que uma ação suplementar relativamente fraca pode produzir o resultado decisivo” (LEFEBVRE, 1975, p. 215).

Na compreensão dessa relação está o entendimento concreto de uma das mais objetivas categorias da lógica dialética: *a contradição*; contudo, aqui, ela não é entendida como algo absurdo, mas, fundamentalmente, inteligível. Lefebvre (1975, p. 178) adverte:

“*Contradição*” não significa absurdo. “Ser” e “nada” não são misturados, ou infinitamente destruídos um pelo o outro. Descobrir um termo contraditório de outro não significa destruir o primeiro, ou esquecê-lo, ou pô-lo de lado. Ao contrário, significa descobrir um complemento de determinação. A relação entre dois termos contraditórios é descoberta como algo preciso: cada um é aquele que nega o outro; e isso faz parte dele mesmo. Essa é sua ação, sua *realidade concreta*. (grifo do autor)

O sentido da contradição, em Marx, não é outro senão o de que “a contraditoriedade exprime exatamente a essência do movimento” (LUKÁCS, 2008, p. 59), revelando os processos, as tensões, os conflitos, as tendências, as regularidades, as rupturas, as continuidades de qualidade diferentes que constituem o *vir a ser* do ser social. A contradição garante a simultânea negação e afirmação do *ser*. Ele é e não é ao mesmo tempo.

¹⁰ O diálogo aqui é direto com as questões da pesquisa. Os estudos, no geral, oscilam ora de pretensas investigações de dimensão quantitativa, ora de perspectiva qualitativa, como se pudéssemos fazer uma cisão entre estas. Pensar e agir assim é, no mínimo, ingênuo. A quantidade pode se revelar em uma qualidade significativa. Como lembra Lefebvre (1975), às vezes, um gesto, uma palavra podem mudar os sentimentos de um ser humano; assim como, na pesquisa, um dado aparentemente lateral pode ser decisivo nos rumos da investigação.

A realidade humano-social é atividade de permanente recriação e criação do homem pelo trabalho na satisfação de suas necessidades e na construção das possibilidades de sua liberdade, mas essa atividade se realiza em determinado e preciso marco histórico-cultural e, no caso, da ordem burguesa, o trabalho se realiza na grande tensão e contradição de suas dimensões alienantes e humanizadoras, na qual se mostra simultaneamente, como o seu algoz e tirano, assim como aponta para as possibilidades de construção do reino da liberdade. Nesse processo é preciso ter-se o entendimento de que a realidade está em permanente movimento e desenvolvimento; o qual não é linear, mas sim contraditório e com rupturas, fazendo brotar a negação, mas também com continuidades.

O homem, pela prática social realizada na tessitura da realidade, manifesta-se em uma totalidade de dimensões articuladas, não existe sozinho, solto. A atividade humana se realiza nas e pelas esferas político-social-econômica, espiritual, artística e educacional; não há, portanto, uma hierarquia entre as esferas do ser social, pois, essas são modalidades distintas que atendem a necessidades também distintas desse ser. Essas necessidades se imbricam se articulam em uma relação de reciprocidade, alterando-se continuamente; porém não é uma ligação por justaposição, mas por mediação da práxis humano-social, que ora vai do particular ao universal, ora desse àquele, constituindo uma totalidade concreta. A totalidade a qual nos referimos é, no entanto, uma totalidade concreta, posta em movimento e movimento contraditório, objetivo e, por isso mesmo, provisório, aberto e relativo, e não como uma totalidade absoluta abstrata, rígida e fechada.

Kosik (1995, p. 44) se posiciona de modo esclarecedor sobre esse ponto:

A dialética da totalidade concreta não é um método que pretenda ingenuamente conhecer *todos* os aspectos da realidade, sem exceções, e oferecer um quadro “total” da realidade, na infinidade dos seus aspectos e propriedades; é uma teoria da realidade e do conhecimento que dela se tem como realidade. A totalidade concreta não é um método para captar e exaurir *todos* os aspectos, caracteres, propriedades, relações e processos da realidade; é a teoria da realidade como totalidade concreta. Se a realidade é entendida como concreticidade, como um todo que possui sua própria estrutura (e que, portanto, não é caótico), que se desenvolve (e, portanto, não é imutável nem dado uma vez por todas), que se vai criando (e que, portanto, não é um todo perfeito e acabado no seu conjunto e não é mutável apenas em suas partes isoladas, na maneira de ordená-las), de semelhante concepção da realidade decorrem certas conclusões metodológicas que se convertem em orientação heurística e princípio epistemológico para estudo, descrição, compreensão, ilustração e avaliação de certas seções tematizadas da realidade. (grifo do autor)

O pensamento expresso na citação dialoga com aquelas posições que, ao não visualizarem a dialética da realidade, acreditam serem arbitrárias e absolutistas as posturas investigativas que se valem dessa categoria nos seus processos de análises e estudos, atribuindo a estes uma postura arrogante diante da realidade, na medida em que buscam o entendimento completo, acabado do real. Como clarifica Kosik (1995), o pensamento da totalidade concreta é o contrário desse entendimento, portanto, nada tem a ver com a busca de uma compreensão total dos fenômenos, só aqueles a quem escapa o pensamento dialético é que podem tirar essas conclusões. No sentido marxiano, “a totalidade é um conjunto de fatos articulados ou o contexto de um objeto com suas múltiplas relações ou, ainda, um todo estruturado que se desenvolve e se cria como produção social do homem” (CIAVATTA, 2001, p. 123). Os fenômenos não existem soltos, isolados, mas se dão em um intrincado e complexo processo das mediações e objetivações humano-sociais.

Paulo Netto (2009) observa que, para Marx, a sociedade burguesa é uma *totalidade concreta* e não é um “todo” constituído por “partes” funcionalmente integradas; antes, é uma totalidade concreta inclusiva e macroscópica, de máxima complexidade, constituída por totalidades de menor complexidade.

Nenhuma dessas totalidades é “simples” – o que as distingue é o seu grau de complexidade (é a partir desta verificação que, para retomar livremente uma expressão lukacsiana, a realidade da sociedade burguesa pode ser apreendida como um complexo constituído por complexos). (PAULO NETTO, 2009, p. 690)

Vaisman e Fortes (2010, p. 22), referindo-se à expressão lukacsiana “complexo de complexos” para definir a estrutura constitutiva do ser social, dizem que o *ser* em Lukács é compreendido como totalidade concreta dialeticamente articulada em totalidades parciais. Ele o (ser social) se apresenta sempre por meio de uma intrincada interação dos elementos no interior de cada complexo; assim, o complexo no interior dessa perspectiva é compreendido e determinado como um conjunto articulado de categorias que se determinam reciprocamente, além de estruturado de forma decisiva por uma categoria que atua como momento preponderante no seu interior.

Paulo Netto observa que a totalidade concreta e articulada, que é sociedade burguesa, consiste em uma *totalidade dinâmica* – seu movimento resulta do caráter *contraditório* de *todas* as totalidades que compõem a totalidade inclusiva e macroscópica. Sem as contradições, as totalidades seriam *totalidades inertes*, mortas – e o que a análise registra é precisamente a sua contínua transformação.

Para o autor, a natureza dessas contradições, seus ritmos, as condições de seus limites, controles e soluções dependem da estrutura de cada totalidade e, novamente, não há fórmulas/formas apriorísticas para determiná-las: também cabe à pesquisa descobri-las. Uma questão crucial reside em descobrir as *relações* entre os processos ocorrentes nas totalidades constitutivas tomadas na sua diversidade e entre elas e a totalidade inclusiva que é a sociedade burguesa.

Tais relações nunca são diretas; elas são *mediadas* não apenas pelos distintos níveis de complexidade, mas, sobretudo, pela estrutura peculiar de cada totalidade. Sem os *sistemas de mediações* (internas e externas) que articulam tais totalidades, a totalidade concreta que é a sociedade burguesa seria uma totalidade *indiferenciada* – e a indiferenciação cancelaria o caráter do concreto, já determinado como “unidade do diverso”. (PAULO NETTO, 2009, p. 691)

Destacado o papel da totalidade de maior complexidade (a sociedade burguesa) e as relações, os processos e mediações entre esta e as totalidades de menor complexidade (organização jurídica, política, religiosa, ideológica, educacional etc.), mais uma vez enfatizamos o que sugnifica essa categoria no interior do pensamento marxiano.

Lukács (2007, p. 59), ao discutir as deformações sofridas por essa categoria da filosofia burguesa, se posiciona de modo esclarecedor:

A verdadeira totalidade, a totalidade do materialismo dialético, ao contrário, é uma unidade concreta de forças opostas em uma luta recíproca; isto significa que, sem causalidade, nenhuma totalidade viva é possível e, ademais, que cada totalidade é relativa; significa que, quer em face de um nível mais alto, quer em face de um nível mais baixo, ela resulta de totalidades subordinadas e, por seu turno, é função de uma totalidade e de uma ordem superiores; segue-se, pois, que esta função é igualmente relativa. Enfim, cada totalidade é relativa e mutável, mesmo historicamente: ela pode esgotar-se e destruir-se – seu caráter de totalidade subsiste apenas no marco de circunstancias históricas determinadas e concretas.

Na continuidade de nosso estudo sobre o método cientificamente correto, cabe-nos perguntar: mas como se processa esse movimento no pensamento e do pensamento? Como se dá a passagem do abstrato, da caótica representação do todo, da pseudoconcreticidade ao concreto? Como produzir o conceito do concreto?

Para a teoria dialética do conhecimento, na análise, temos de atravessar, perfurar, penetrar na camada opaca da realidade, fazendo o caminho da aparência à essência, para só depois, passada a fase da análise, o pensamento fazer o caminho da volta. Esta seria a síntese. A síntese não é uma justaposição mecânica de elementos da análise, mas uma rica totalidade de determinações e relações diversas, ou seja, a síntese é o concreto pensado, o real concreto,

o conceito: “o concreto é concreto por ser a síntese de múltiplas determinações, logo, unidade da diversidade” (MARX, 1983, p. 218).

Kosik (1995, p. 36) assim descreve esse processo unitário de espiral do pensamento entre a análise e a síntese, entre o ponto de partida e o ponto de chegada:

[...] da vital, caótica, imediata representação do todo, o pensamento chega aos conceitos, às abstratas determinações conceituais, mediante cuja formação se opera o retorno ao ponto de partida; desta vez, porém, não mais como ao vivo mas incompreendido todo da percepção imediata, mas ao conceito do todo ricamente articulado e compreendido. O caminho entre a “caótica representação do todo” e a “rica totalidade da multiplicidade das determinações e das relações” coincide com a compreensão da realidade.

É sabido que, para o pensamento marxiano, o método que consiste em elevar-se do abstrato ao concreto não é senão a maneira de proceder do pensamento para se apropriar do concreto, para reproduzi-lo como concreto pensado.

É, sem dúvida, necessário distinguir o método de exposição formalmente, do método de pesquisa. A pesquisa tem de captar detalhadamente a matéria, analisar suas várias formas de evolução e rastrear sua conexão íntima. Só depois de concluído esse trabalho é que se pode expor adequadamente o movimento real. Caso se consiga isso, e espelhada idealmente agora a vida da matéria, talvez possa parecer que se esteja tratando de uma construção *a priori*. (MARX, 1988a, p. 26)

O que significa, no entanto, para quem se coloca no trabalho de entendimento da realidade, essa distinção de método? Nas palavras de Frigotto (2006), é na investigação que o pesquisador tem de recolher a matéria em suas múltiplas dimensões; apreender o específico, o singular, a parte de seus liames imediatos ou mediatos com a totalidade mais ampla; as contradições, as leis fundamentais que estruturam o fenômeno pesquisado, enquanto o método de exposição busca ordenar de forma lógica e coerente a apreensão que se fez da realidade estudada.

Kosik (1995, p. 37), ao referir-se à distinção que Marx faz dos dois métodos, chama atenção para o fato de que “apesar disso, passa-se por cima do método da investigação [...] equipara-se o método de exposição à forma de apresentação, não se percebendo [...] que ele é o método da explicitação, graças ao qual o fenômeno se torna transparente, racional, compreensível”.

Para o autor, o método de investigação compreende três graus:

(1) minuciosa apropriação da matéria, pleno domínio do material, nele incluídos todos os detalhes históricos aplicáveis, disponíveis; (2) análise de cada forma de desenvolvimento do próprio material; (3) investigação da coerência interna, isto é, determinação da unidade das várias formas de desenvolvimento. (KOSIK, 1995, p. 37)

Para que se evitem mal-entendidos ou interpretações unilaterais e superficiais do método dialético, da teoria do conhecimento em Marx, é preciso que, na análise, não se descole a dialética presente nas formulações desse pensador de seu modo de ver da materialidade histórica. Por essa razão, antes mesmo de explicitarmos os caminhos percorridos nesta pesquisa – as tensões, dificuldades, angústias e procedimentos no processo de rastrear o movimento adequado do objeto, sua evolução e conexões –, vemos como premente a necessidade de voltarmos panoramicamente para algumas das teses de Marx, nas suas próprias palavras.

Surge, no entanto, ao mesmo tempo, a indagação: por que esse esforço uma vez que o foco da pesquisa não é outro senão discutir se o pensamento didático está se metamorfoseando de uma didática crítica em uma didática pós-moderna? Não estaria na hora de direcionarmos a investigação para sua especificidade, a pesquisa pedagógico-didática? A resposta é afirmativa, assim como é pertinente que ela se faça na radicalidade de suas bases teóricas.

Vislumbramos alguns motivos que apontam a necessidade desse estudo: 1) ele se constitui num momento de superação das carências teóricas do investigador; 2) a necessidade de ir à fonte, de voltar-se ao clássico, pois mesmo com as ricas produções do campo pedagógico não é raro encontrarmos posições que veem Marx como o economicista e determinista, e que, assim, afastam a possibilidade de uma compreensão e intervenção teórico-prática na realidade educacional; por outro, apontamos desde já, ao trazer as teses desse pensador, o olhar, a interpretação que temos quando nos voltamos às ideias pós-modernas; 3) a oportunidade de mostrar aos leitores, alunos e professores, nosso modo de ver a teoria que fundamenta nossas análises no pensamento pedagógico-didático. Com o objetivo de pôr em evidência as teses que consideramos centrais no pensamento de Marx e nelas o seu método dialético e sua compreensão nesta pesquisa, fazemos a seguir um primeiro exercício nesse sentido.

1.1.4 A necessária relação entre o método dialético e a história¹¹

Marx, quase sempre em colaboração com seu amigo Engels, pensa sobre a produção da existência humana. Logo nas primeiras linhas da Introdução À Crítica da Economia Política, quando trata da produção, o pensador nos diz: “O objeto deste estudo é, em primeiro lugar, a

¹¹ Moraes (2000) diz que dos estudos de Marx podemos extrair uma compreensão da história como solo ontológico, como horizonte de inteligibilidade do ser. Ela é a forja do especificamente humano mediante o trabalho, o devir da natureza para o homem.

produção material. Indivíduos produzindo em sociedade, portanto a produção dos indivíduos determinada socialmente, é por certo o ponto de partida” (MARX, 1996, p. 25). Para ele, a premissa de toda história humana é a existência de indivíduos humanos viventes e, nesse fato, funda-se o materialismo histórico: “O que distingue os indivíduos humanos é que produzem seus meios de vida, condicionados por sua organização corpórea e associados em agrupamentos. Os indivíduos humanos são tais como manifestam a sua vida” (MARX; ENGELS, 1989, p. XXI).

Contudo, “os homens fazem sua própria história, mas não a fazem como querem; não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado” (MARX, 1978, p. 329). Mas, é preciso destacar, para que não haja mal-entendidos, que para esse pensador, apesar dos limites históricos, *são os homens que fazem a história*. “É o homem, o homem real, o homem vivo, que faz, que possui, que luta; não é a história que utiliza o homem para realizar os seus fins – como se fosse uma entidade independente –, ela nada mais é do que actividade do homem perseguindo os seus fins” (MARX 1975, p. 51).

Com efeito, não conseguiremos conhecer o que pensa Marx sobre a sociedade, sem antes compreendermos um pouco o seu método de análise: o método dialético. Marx (apud SANFELICE, 2005, p. 72) entende que “a dialética de Hegel é a forma básica de toda dialética”. Assim, o propósito de estudarmos a questão do método no interior do pensamento marxiano impõe a necessidade de partirmos da própria definição de Marx acerca do que vem a ser a dialética para, em melhores condições, percebermos os avanços colocados por ele em relação à dialética de Hegel.

Na obra *A miséria da filosofia*, Marx (1989, p. 105) indaga sobre o movimento da razão pura e ele mesmo responde que “consiste em se pôr, se opor, se compor, formular-se como tese, antítese, síntese, ou ainda, afirmar-se, negar-se, negar sua negação”.

Marx (1988, v. I, p. 26) estabelece sua oposição à dialética de Hegel, ao escrever no posfácio à segunda edição de *O capital*:

Por sua fundamentação, meu método dialético não só difere do hegeliano, mas é também a sua antítese direta. Para Hegel, o processo do pensamento, que ele, sob o nome de idéia, transforma num sujeito autônomo, é o demiurgo do real, real que constitui apenas a sua manifestação externa. Para mim, pelo contrário, o elemento ideal não é nada mais que o elemento material, transposto e traduzido na cabeça do homem.

Marx (1988, v. I, p. 26-27), no entanto, não deixa de afirmar sua admiração por Hegel, e assim a expressa escrevendo o posfácio da segunda edição:

A mistificação que a dialética sofre nas mãos de Hegel não impede, de modo algum, que ele tenha sido o primeiro a expor as suas formas gerais do movimento, de maneira ampla e consciente. É necessário invertê-la, para descobrir o cerne racional dentro do invólucro místico. Em sua forma mistificada, a dialética foi a moda alemã porque ela parecia tornar sublime o existente. Em sua configuração racional, é um incômodo e um horror para a burguesia e para seus porta-vozes doutrinários, porque, no entendimento positivo do existente, ela inclui ao mesmo tempo o entendimento da sua negação, da sua desapareição inevitável; porque apreende cada forma existente no fluxo do movimento, portanto com seu lado transitório; não se deixa impressionar por nada e é, em sua essência, crítica e revolucionária.

A dialética permite a Marx, portanto, compreender o movimento real da história, transportando-a das ideias para a história, para a realidade social em contradição. Por esse caminho é que Marx avança em relação a Hegel, ao incorporar ainda a teoria das lutas de classes ao princípio da contradição na análise do mundo material e social. Com efeito, é preciso não esquecer que esse avanço de Marx se fez numa linha de rupturas e continuidades com as principais conquistas teórico-culturais que o precederam. O amadurecimento teórico de Marx se faz num franco, direto e crítico diálogo com a Filosofia clássica alemã (em especial com Hegel), com a economia política desenvolvida na Inglaterra (particularmente, Smith e Ricardo) e com o socialismo utópico-reformista (Saint-Simon, Owen e Fourier).

Marx (1983) entende que a história, a vida dos homens em sociedade, é movimento, é processo que se realiza a partir da produção social de sua existência e não como desdobramento de uma razão idealista. O autor assim afirma no prefácio da *Contribuição à crítica da economia política*:

Na produção social da sua existência, os homens estabelecem relações determinadas, necessárias, independentes da sua vontade, relações de produção que correspondem a um determinado grau de desenvolvimento das forças produtivas materiais. [...] o modo de produção da vida material condiciona o desenvolvimento da vida social, política e intelectual em geral. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser; é o seu ser que, inversamente, determina a sua consciência. (MARX, 1983, p. 24)

Com o propósito de afastar dessa relação qualquer mal-entendido, que muitas vezes sofre a teoria de Marx, seja pelas vulgares análises fatorialistas, do econômico, do político, do social, do cultural etc., seja pelas análises deterministas, Lukács (1979, p. 83) assevera:

Os muitos mal-entendidos acerca do ser social nascem, em sua maioria, porque um dos dois componentes – que só são reais em sua interação recíproca – é considerado ou como o único existente ou como o que possui predomínio absoluto.

A questão do ser social e a consciência só pode ser entendida, portanto, a partir das articulações do pensamento dialético, “a simultânea dependência e independência dos seus produtos e processos específicos em relação aos atos individuais que, imediatamente, os fazem surgir e prosseguir” (LUKÁCS, 1979, p. 83). Marx e Engels (1989, p. 21), insistindo em suas críticas aos idealistas alemães, dizem que:

Ao contrário da filosofia alemã, que desce do céu para a terra, aqui é da terra que se sobe ao céu. [...] não partimos do que os homens dizem, imaginam e representam, tampouco do que eles são nas palavras, no pensamento, na imaginação e na representação dos outros, para depois se chegar aos homens de carne e osso; mas partimos dos homens em sua atividade real, é a partir de seu processo de vida real que representamos também o desenvolvimento dos reflexos e das repercussões ideológicas desse processo vital. (MARX; ENGELS, 1989, p. 21)

A esse propósito, Marx e Engels (1989, p. 20) afirmam que “a consciência nunca pode ser mais do que o ser consciente; e o ser dos homens é o seu processo de vida real”.

Mas o que significa essa formulação de Marx? Com ele novamente esclarecemos que

A produção de idéias, de representações, da consciência, está, em princípio, imediatamente entrelaçada com a atividade material e com o intercâmbio material dos homens, com a linguagem da vida real. O representar, o pensar, o intercâmbio espiritual dos homens ainda aparecem aqui, como emanção direta de seu comportamento material. (MARX; ENGELS, 2007, p. 93)

Barata-Moura (1998), discutindo a dialética materialista dessa tese de Marx, adverte que não se trata apenas de chamar atenção para o enquadramento histórico-cultural, sociológico ou ideológico de qualquer representação; estamos igual e verdadeiramente em presença de uma perspectiva com um largo alcance estritamente gnosiológico ou ontognosiológico, pois, ao nível das relações entre o ser e o pensar, este último é determinado pelo primeiro, e em termos de reflexo. Sua relevância se mostra em termos de saber científico, uma vez que, em termos de resultado a que sua atividade conduz, necessariamente tem de medir com a realidade objetiva, a partir da qual se constitui, pela qual pergunta e para a qual procura inteligibilidade.

É preciso, no entanto, ter atenção ao fato de que, para Marx, as representações não refletem de pronto, correto e adequadamente o movimento real, a vida dos processos, pois “o conhecer é ele próprio um processo de apropriação, em cujo decorrer transformações diversas intervêm” (BARATA-MOURA, 1998, p. 95). Na base desse entendimento está a ideia de que “toda ciência seria supérflua se a forma de manifestação e a essência das coisas coincidissem imediatamente” (MARX, 1988b, p. 253).

Aqui, para a história do pensamento científico, coloca-se de modo visceral a indispensabilidade de a crítica assumir seu lugar de destaque na elucidação e clarificação das formas de produção do conhecimento.

Antes, no entanto, que as posturas da determinação absoluta encontrem em Marx um sujeito morto e acorrentado, lembremos que, para esse pensador, os homens não são homens isolados e atomizados, deslocados do modo como produzem a vida, mas sim homens reais ativos e atuantes que, pela práxis social e por teleológico, transformam a realidade e a si mesmos. Desse modo, a clássica afirmação de Marx e Engels (2007, p. 535) de que “os filósofos apenas *interpretaram* o mundo de diferentes maneiras; o que importa é transformá-lo”, não pode ser entendida de modo unilateral, como uma rejeição à filosofia ou à teoria; ao contrário, para Marx é só na interação recíproca, dialética da filosofia e do proletariado que a emancipação pode ocorrer, pois “Assim como a filosofia encontra no proletariado suas armas materiais, o proletariado encontra na filosofia suas armas espirituais” (MARX apud MÉSZÁROS, 1983, p. 158).

E é exatamente por esse entendimento que Frigotto (2006) nos diz que, na teoria materialista dialética, o que importa fundamentalmente não é a crítica pela crítica, o conhecimento pelo conhecimento, mas a crítica e o conhecimento crítico para uma prática que altere e transforme a realidade anterior no plano do conhecimento e no plano histórico-social.

1.2 A pedagogia e a didática na perspectiva do materialismo histórico-dialético

Com entendimento semelhante, esta pesquisa tem como pressuposto a premissa básica de que a pedagogia é a ciência da e para a educação, assim como propunham Suchodolski (1984, 1976), Schmied-Kowarzik (1983), Saviani (2005b, 2006, 2008b, 2008a), Libâneo (1990, 1998b, 2000a) e Pimenta (1988, 2000, 2001).

Assumimos aqui os fundamentos epistemológicos e pedagógico-didáticos da pedagogia histórico-crítica, tal como explicitados por Saviani (2005b, 2006, 2007b, 2008a, 2008b), pois é tributária da concepção dialética, especificamente na versão do materialismo histórico, tendo fortes afinidades, no que se refere às suas bases psicológicas, com a psicologia histórico-cultural desenvolvida pela Escola de Vigotski.

Para Saviani (2005b, p. 13), a educação ou o trabalho educativo é entendido como o “ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”. Isso significa que a educação

é entendida como mediação no seio da prática social global. A *prática social* põe-se, portanto, como *o ponto de partida e o ponto de chegada da prática educativa*. O trabalho aqui consiste, de um lado, na “identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo” (SAVIANI, 2005b, p. 13). Daí decorre um método pedagógico que parte da prática social em que professor e aluno se encontram igualmente inseridos, ocupando, porém, posições distintas, condição para que travem uma relação fecunda na compreensão e no encaminhamento da solução dos problemas postos pela prática social. Aos momentos intermediários do método cabe identificar as questões suscitadas pela prática social (problematização), dispor os instrumentos teóricos e práticos para a sua compreensão e solução (instrumentação) e viabilizar sua incorporação como elementos integrantes da própria vida dos alunos (catarse). O interesse é colocar a escola a serviço das necessidades da classe trabalhadora e, assim, empenha-se em por em ação métodos de ensino eficazes (SAVIANI, 2008a, 2008b). Esses métodos vão além daqueles tradicionais (pedagogia tradicional) e de novos (pedagogia nova) com o objetivo de superar por incorporação às contribuições dessas duas concepções pedagógicas. Portanto, ele esclarece:

Serão métodos que estimularão a atividade e iniciativa dos alunos sem abrir mão, porém, da iniciativa do professor; favorecerão o diálogo dos alunos entre si e com o professor, mas sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente; levarão em conta os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e desenvolvimento psicológico, mas sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e gradação para efeitos do processo de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos. (SAVIANI, 2008b, p. 56)

Na base dessa concepção está o entendimento que os indivíduos, para se tornarem homens, precisam se apropriar das objetivações humanas resultantes da produção da existência humana ao longo da história, precisam se inserir na história e pela história, no seu modo de existir, na cultura em sentido amplo e objetivo, ou seja, como um conjunto de valores, crenças, tecnologia, arte, filosofia, ética, estética, política e ciência. Enfim, trata-se de colocar os indivíduos em contato com aquilo que de mais avançado a humanidade conquistou. Avançados¹² enquanto instrumentos, ferramentas, processos, relações, ações que estejam em

¹² Tratamos como avançado todo artefato humano que viabiliza, oportuniza, possibilita o desencadeamento de processos criadores, forjadores do pleno desenvolvimento, aguçamento da sensibilidade dos sentidos do homem e aperfeiçoamento das qualidades humanas. Evidente que a cultura – em especial na ordem burguesa – carrega no seu seio, no seu modo contraditório de existir, elementos de alienação e fetichização, uma vez que certos fenômenos culturais tornam-se campo de especulação e de investimento do grande capital, do que deriva sua

sintonia com seu processo humanização e emancipação. Os indivíduos, para se constituírem enquanto seres singulares, precisam se apropriar dos resultados da história.

1.2.1 A pedagogia: a centralidade do processo educativo

A pedagogia propriamente dita é campo teórico-científico de estudos sistemáticos da problemática concreta da realidade educacional na sua totalidade. Essa se diferencia das demais ciências da educação (sociologia da educação, psicologia da educação, economia da educação, biologia educacional, antropologia educacional), pois, na esteira de Saviani (2008a), entendemos que estas são ciências já constituídas com um objeto próprio, externo à educação, constituindo em seu interior um ramo específico que considera a educação pelo aspecto de seu próprio objeto, recortando, no conjunto do fenômeno educativo, aquela faceta que lhe corresponde.

O ponto de partida e o ponto de chegada dessas ciências estão, assim, fora da educação – esta é ponto de passagem. O processo educativo é encarado como ponto de teste das hipóteses que, uma vez verificadas, redundaram no enriquecimento do acervo teórico da disciplina sociológica, econômica etc., ao passo que a pedagogia toma educação como ponto de partida e ponto de chegada, tornando-se o ato educativo o centro das preocupações (SAVIANI, 2008a).

Aqui há uma inversão completa do modo de operar com a educação. Essa não será mais avaliada por critérios sociológicos, psicológicos, econômicos etc., mas, sim, as contribuições das diferentes áreas é que serão avaliadas a partir da problemática educacional. Daí que “o processo educativo erige-se, assim, em critério, o que significa dizer que a incorporação desse ou daquele aspecto do acervo teórico que compõe o conhecimento científico em geral dependerá da natureza das questões postas pelo próprio processo educativo” (SAVIANI, 2008a, p. 140).

Saviani (2006) assume que “a relação entre teoria e prática é a mais fundamental da pedagogia” (SCHMIED-KOWARZIK, 1983, p. 10). A pedagogia é entendida como teoria da educação. Trata-se de uma teoria da prática: a teoria da prática educativa. Para o autor, não

possibilidade de manipulação, como ocorre sobretudo no cinema, nas artes figurativas etc. (LUKÁCS, 2008). Atenção, no entanto, não é a dimensão alienante dessa cultura que vai forjar processos emancipadores. Não estamos nos referindo a uma cultura qualquer. A tarefa da educação, dos educadores, é, assim, extrair da vida social – mediante o pensamento teórico – os momentos, as práticas, os conhecimentos, as relações, os processos, as técnicas etc. que se revelem libertadores e humanizadores das gerações.

podemos perder de vista, porém, que se toda pedagogia é teoria da educação, nem toda teoria da educação é pedagogia. O conceito de pedagogia se reporta a uma teoria que se estrutura a partir e em função da prática educativa.

A pedagogia, como teoria da educação, busca equacionar, de alguma maneira, o problema da relação educador-educando, de modo geral, ou, no caso específico da escola, a relação professor-aluno, orientando o processo de ensino e aprendizagem. (SAVIANI, 2006, p. 1)

O autor entende, portanto, que não se constituem como pedagogia aquelas teorias que analisam a educação pelo aspecto de sua relação com a sociedade sem o objetivo de formular diretrizes que orientem a atividade educativa, como é o caso das teorias crítico-reprodutivistas.

1.2.2 Teoria e prática: dimensões distintas, mas inseparáveis

Nessa concepção de educação, a relação teoria e prática se coloca de modo vital, contudo, é preciso que se supere o formalismo tanto da pedagogia tradicional que coloca o acento na teoria, como também o da pedagogia nova com a determinação da prática. Para esse modo de pensar, teoria e prática se opõem, são excludentes. Saviani (2008a) indaga-se se existiria outro caminho, outra tendência pedagógica que permita a superação do dilema no qual estão enredadas as pedagogias contemporâneas para então ele mesmo responder afirmando que o encaminhamento da resposta a essa questão implica considerar que a validade da lógica formal se limita às formas. Ela se constrói a partir da linguagem e, portanto, regula os modos de expressão do pensamento e não propriamente o modo como pensamos. A lógica formal, enquanto tal, incide sobre o momento analítico, portanto abstrato.

O pensador expõe sua posição sobre a produção do conhecimento e a explicita dizendo-nos que quando o pensamento busca se apropriar da realidade concreta que, sendo síntese de múltiplas determinações, é unidade da diversidade, portanto, algo complexo que articula elementos opostos. De acordo com Saviani (2005a, p. 261), para apreendermos o concreto “precisamos identificar os seus elementos e, para isso, nós os destacamos, os isolamos, separamos uns dos outros pelo processo de abstração, procedimento este que é denominado de análise”. Com efeito, esse procedimento ainda não é suficiente para acessarmos a essência do objeto, sua concretude. Para o pensamento ascender ao concreto,

[...] nós precisamos fazer o caminho inverso, isto é, recompor os elementos identificados rearticulando-os no todo de que fazem parte de modo a

perceber suas relações. Com isto passamos de uma visão confusa, caótica, sincrética do fenômeno estudado chegando, pela mediação da análise, da abstração, a uma visão sintética, articulada, concreta. (SAVIANI, 2005a, p. 261)

O entendimento de Saviani sobre a lógica dialética é clarificado quando afirma que esse procedimento nos permite captar a realidade como um todo articulado composto de elementos que se contrapõem entre si, agindo e reagindo uns sobre os outros, num processo dinâmico, é o que, na história do pensamento humano foi explicitado pelo nome de lógica dialética formulada a partir de Hegel, no início do século XIX. Argumenta ainda o pensador que se a lógica formal é a lógica das formas, portanto, abstrata, a lógica dialética é a lógica dos conteúdos, logo, uma lógica concreta que incorpora a lógica formal como um momento necessário do processo de conhecimento. O problema da relação entre teoria e prática é, portanto, posto tendo presente esse entendimento dialético (SAVIANI, 2005a).

Para o autor, teoria e prática são aspectos distintos e fundamentais da experiência humana. Nessa condição, elas podem, e devem, ser consideradas na especificidade que as diferencia uma da outra. Saviani (2008a, p. 126), no entanto, adverte que, “ainda que distintos, esses aspectos são inseparáveis, definindo-se e caracterizando-se sempre um em relação ao outro”. Por esse entendimento, “a prática é a razão de ser da teoria, o que significa que a teoria só se constituiu e se desenvolveu em função da prática que opera, ao mesmo tempo, como seu fundamento, finalidade e critério de verdade” (SAVIANI, 2008a, p. 126). Com esse pensamento o teórico clarifica a concepção da relação teoria e prática que está na base da pedagogia histórico-crítica, ao mesmo tempo em que evidencia o caráter estéril das posições que teimam em colocar o acento em um dos aspectos, tentando com isso retirar-lhes o conteúdo crítico e criativo.

Saviani aponta para uma questão central no entendimento objetivo dessa relação: seu caráter de autonomia e dependência mútua, porém relativa, ao afirmar que “A teoria depende, pois, radicalmente da prática. Os problemas de que ela trata são postos pela prática e ela só faz sentido enquanto é acionada pelo homem como tentativa de resolver os problemas postos pela prática” (SAVIANI, 2008a, p. 126). Ao pensamento teórico cumpre a tarefa de “esclarecer a prática, tornando-a coerente, consistente, conseqüente e eficaz. Portanto, a prática igualmente depende da teoria, já que sua consistência é determinada pela teoria” (SAVIANI, 2008a, p. 126). A importância da teoria reside no entendimento de que sem ela a prática resulta cega, tateante, perdendo sua característica específica de atividade humana, uma

vez que a ação humana é uma atividade adequada a finalidades, orientada por um objetivo que se procura atingir (SAVIANI, 2008a).

Para que não haja mal-entendidos dessa relação, Saviani (2005b, p. 108) adverte:

[...] como as condições de desenvolvimento da prática são precárias, também se criam óbices, criam-se desafios ao desenvolvimento da teoria, e isto num duplo sentido: num primeiro sentido, na medida em que, se a prática que fundamenta a teoria e que opera como seu critério de verdade e sua finalidade tem um desenvolvimento precário, enfrentando no âmbito de sua materialidade entraves complexos, ela coloca limites a teoria, dificultando o seu avanço; num segundo sentido, na medida em que as condições precárias da prática provocam a teoria a encontrar as formas de compreender esses entraves e, ao compreendê-los, buscar os mecanismos efetivos e, portanto, também práticos, formulando-os com a clareza que a teoria exige, tendo em vista a sua mobilização para a transformação efetiva dessas mesmas condições.

A teoria pedagógica, a ciência *da e para* a práxis educativa, parte da prática e a ela retorna, sinalizando, indicando, afirmando, negando e redirecionando o pensar, sentir e agir dos educadores. A pedagogia define, indica os *rumos*, os *caminhos*, as finalidades da prática educativa. Pergunta-se: Qual é o sentido do nosso existir? Que relações sociais temos? Elas favorecem as potencialidades humanas? Se não, quais favorecem? Que educação realizamos? Quais são as condições materiais em que realizamos a atividade educativa? Elas oferecem bases firmes para a realização da proposta educativa que pela qual lutamos? Qual é a nossa concepção de homem? De educador? De educando? Qual é a nossa concepção de ensino? De aprendizagem? Qual é a nossa visão de sociedade, de educação, de ciência, de conhecimento?

A pedagogia como ciência da educação investiga, pesquisa, compreende os problemas educativos no grande movimento histórico-social, que materializa o intrincado e complexo processo das mediações entre o particular e o universal. Essa relação é inteligível em Moraes (2000, p. 35), pois clarifica ao asseverar:

Se a particularidade é o itinerário complexo que vai da abstração ao concreto, ela se configura, nesse caso, como instrumento de determinação do universal. O particular recorta, é campo, é especificação da universalidade e, nesse sentido, ele é uma universalidade limitada: não é negação externa, não se contrapõe, mas é particularidade de uma mesma universalidade.

A pedagogia apreende os fenômenos educativos no seu movimento contraditório e mediado pelos sujeitos historicamente situados e ativos e extrai daí sua especificidade e suas propriedades, indicando não apenas as questões regressivas da forma de ser da prática educativa (nas dimensões políticas, econômicas, sociais, ideoculturais), como também os

elementos potencializadores da mudança. É, portanto, conhecimento sistemático, objetivo, intencional.

Pimenta (2000) compreende que a pedagogia, ciência da educação, diferentemente das demais ciências da educação, toma a prática social da educação como ponto de partida e de chegada de suas investigações. Nesse sentido, é ciência da *prática*. A pedagogia, portanto, como ciência da prática da educação, é, ao mesmo tempo, constituída pelo fenômeno que estuda e o constitui. Isso aponta para uma inversão epistemológica, pois até então a pedagogia tem sido considerada um campo aplicado de discursos alheios à educação enquanto prática social. A ressignificação epistemológica da pedagogia se dá na medida em que toma a prática dos educadores como referência e para a qual significa.

A autora adverte que, diferente das demais ciências, o objeto/problema da pedagogia é a educação como prática social, residindo aí seu caráter específico: o de uma *ciência da prática*, que parte da prática e a ela se dirige. “A problemática educativa e sua superação constitui o ponto de referência para a investigação” (PIMENTA, 2000, p. 70).

Sobre a tarefa da pedagogia, Pimenta (2000, p. 70) afirma: “Compete à pedagogia articular os diferentes aportes/discursos das ciências da educação, de significá-los no confronto com a prática da educação e frente aos problemas colocados pela prática social da educação”.

A tarefa da pedagogia consiste na luta pela formação humana de base histórico-ontológica; uma formação que tenha como pressuposto a tese de que a realidade é produzida “pelos próprios homens, a partir do processo de trabalho, ou seja, da produção das condições materiais ao longo do tempo” (SAVIANI, 2005b, p. 103). À tarefa da educação, portanto, “na medida em que é uma mediação no seio da prática social global, cabe possibilitar que as novas gerações incorporem os elementos herdados de modo que se tornem agentes ativos no processo de desenvolvimento e transformação das relações sociais” (SAVIANI, 2005b, p. 143).

1.2.3 A didática: a teoria do ensino enquanto totalidade concreta

Aqui se coloca de modo central às questões do processo ensino-aprendizagem, portanto, as questões da didática como teoria do ensino. E é para esta que nos voltamos agora e para a sua relação com a pedagogia.

Segundo Oliveira (1991, p. 45), compreender o ensino como totalidade concreta significa entender:

[...] o fenômeno do ensino em seu caráter *antropológico* de trabalho didático, produzido socialmente pelo homem, como práxis, articulado às bases materiais da sociedade que se pretende transformar e que possui sua expressão nuclear na situação da sala de aula [...] implica o seu tratamento como uma realidade inteira em movimento, e que se sabe inexaurível ao conhecimento. Implica entender o fenômeno do ensino como uma *prática social/histórica*, [...] procurando-se desvelar o seu relacionamento em correspondência e, ao mesmo tempo, em contradição com outras práticas [...]. Implica revelar os *mecanismos ideológicos* desse fenômeno enquanto viabilizador do sistema sócio-econômico[...]. Implica, [...] descortinar a especificidade das contradições internas do ensino, em torno de seus elementos e subprocessos (conteúdo/método, professor/aluno, planejamento/execução, fins e controle). (grifo do autor)

A didática de inspiração materialista-dialética é campo teórico-científico de estudos sistemáticos da problemática concreta que envolve o processo ensino-aprendizagem; portanto, a didática é teoria do ensino e tem como objeto o processo de ensino na sua totalidade e no seu movimento. Enquanto teoria, ela reconstitui idealmente, capta as mediações constituintes do modo de ser do ensino, mas não nos referimos ao seu modo de ser na sua aparência, no seu imediato e, sim, na sua essência, tal como ele é objetivamente; por isso, a didática é campo teórico-científico, que mobiliza, reúne e sistematiza, sempre por aproximação, as determinações que implicam o ensino enquanto processo de apropriação crítica pelos estudantes dos conhecimentos mais elevados, produzidos pelos homens no seu processo de objetivação no mundo físico e social, notadamente os científico-tecnológicos, artísticos e filosóficos.

Nessas determinações, destacamos o papel de adulto do professor. Um profissional que, pela relação interpessoal com o aluno – ambos mediados pelo conhecimento e pela prática social –, age intencionalmente, coloca-se em atividade teórico-prática, com a tarefa de conduzir, organizar e sistematizar as condições didáticas que promovam a elevação cultural dos estudantes. A ascensão do pensamento empírico ao conhecimento teórico pelo aluno far-se-á cada vez melhor, quanto mais o professor avançar de uma visão sincrética a uma visão de síntese do processo de ensino no seu conjunto.

Libâneo (2000a), ao discutir a especificidade da didática e sua relação com a pedagogia, define a ação educativa pelo seu caráter intencional e, desse modo, a ação docente se caracteriza como direção consciente e intencional do ensino, tendo em vista a instrução e a

educação dos indivíduos, de maneira a dominarem instrumentos cognitivos e operativos de assimilação da experiência social culturalmente organizada. Para o autor:

A didática tem como objeto de estudo o processo de ensino na sua globalidade, [...] suas finalidades sociopedagógicas, princípios, condições e meios de direção e organização do ensino e da aprendizagem, pelos quais se assegura a mediação docente de objetivos, conteúdos, métodos, em vista da efetivação da assimilação consciente de conhecimentos. (LIBÂNEO, 2000a, p. 116)

Nas relações com a pedagogia, entendendo esta como ciência *da e para* a práxis educativa, como direção de sentido, como esclarecimento racional da prática educativa a partir da investigação dessa mesma prática em situações concretas, Libâneo (2000a) afirma que a didática se coloca de modo dependente em relação à ciência da educação. Ao argumentar sobre como se manifesta essa relação, observa que:

A dependência da didática em relação à pedagogia se verifica na impossibilidade de se especificar objetivos imediatos da instrução, das matérias e dos métodos, fora de uma concepção de mundo, de uma opção metodológica geral e uma concepção de práxis pedagógica, uma vez que essas tarefas pertencem ao campo do pedagógico. (LIBÂNEO, 2000a, p. 117)

Localizamos em Pimenta (2001) o entendimento da didática como área de estudos da ciência da educação (pedagogia) do mesmo modo que esta possui um caráter prático. Ao se reportar ao objeto de estudo da didática, clarifica que

[...] a problemática de ensino, enquanto prática de educação, é o estudo do ensino em situação, ou seja, no qual a aprendizagem é a intencionalidade almejada, no qual os sujeitos imediatamente envolvidos (professor e aluno) e suas ações (o trabalho com o conhecimento) são estudados nas suas determinações histórico-sociais.[...] Por isso, o objeto de estudo da Didática não é nem o ensino, nem a aprendizagem; mas o ensino e sua intencionalidade é que a aprendizagem, tomados em *situação*. (PIMENTA, 2001, p. 63)

Observadas as questões e preocupações teórico-metodológicas que nos acompanham na pesquisa, destacamos e esclarecemos que, ao longo do texto, usaremos tanto a expressão *pedagógico-didático* quanto *didático-pedagógica* para expressar nossa compreensão da relação entre esses aspectos da prática educativa: o pedagógico refere-se aos rumos, às finalidades e objetivos da prática educativa. “O que define algo – um conceito, uma ação, uma prática – como *pedagógico* é, portanto, a direção de sentido, o rumo que se dá às práticas educativas” (LIBÂNEO, 2000a, p. 115).

O didático, em sintonia com os direcionamentos da prática educativa, organiza, sistematiza os meios, os princípios, as condições pelas quais se efetiva a apropriação crítica

pelos educandos dos conhecimentos científicos, artísticos, tecnológicos e filosóficos, ao passo que a didática “[...] se ocupa dos processos de ensino e aprendizagem *em sua relação com finalidades educativas*” (LIBÂNEO, 2000a, p. 116). Por isso mesmo, não podemos pensar a didática deslocada de uma concepção de pedagogia; contudo, essa relação não é unilateral. Não há aqui uma obediência cega das questões didáticas às orientações pedagógicas, mas, sim, uma relação de reciprocidade, em que os problemas, as questões colocadas pelo ensino e a aprendizagem podem fertilizar e reorientar as reflexões pedagógicas. Desse modo, a expressão *didático-pedagógica* pode também ser usada, uma vez que se refere ao ensino, mas sempre orientado por intencionalidades. O que se quer destacar é o caráter simultâneo e recíproco do didático e do pedagógico.

Explicitadas as nossas bases teóricas, trataremos a seguir dos caminhos percorridos nesta pesquisa.

1.3 Desenvolvimento da pesquisa

Para representar a dialética objetiva de modo pleno e profundo, as formas de pensamento devem, por si mesmas, ser dialéticas – móveis, flexíveis, inter-relacionadas. A dialética estuda a relação entre as formas de pensamento, a subordinação destas no processo de movimento do conhecimento no sentido da verdade. (KOPNIN, 1978, p. 84)

Na busca da minuciosa apropriação da matéria, do domínio, da apoderação ou apropriação do material da pesquisa, incluindo os detalhes históricos disponíveis, em geral caracterizada por claros-escuros, dúvidas e permanentes vaivéns, investigamos na pergunta medular da pesquisa as definições que nos levassem ao rastreamento do objeto. Então, diante da questão – *Como os estudiosos que constituíram o movimento da didática crítica, e que tinham suas bases epistemológicas assentadas na dialética marxiana, estão tratando as questões colocadas pela pós-modernidade, uma vez que as proposições desse modo de pensar questionam as principais teses do materialismo histórico-dialético, com implicações epistemológicas e praxiológicas diretas para o campo da pedagogia e da didática?* – e do foco – *Há um deslocamento de uma didática crítica para uma didática crítica pós-moderna?* –, foi-nos possível inferir os primeiros passos, a saber: definição dos sujeitos da pesquisa e procedimentos técnico-operativos como entrevistas e pesquisa bibliográfica.

1.3.1 Os sujeitos da pesquisa

Os sujeitos¹³ foram definidos entre os intelectuais que se envolveram com o campo da didática desde o momento do debate sobre seus rumos nos anos finais da década de 1970. A primeira dificuldade reside na riqueza dos inúmeros e significativos educadores que constituíram o movimento da didática crítica, que colocaram a didática em questão. Desse amplo universo, e com o recorte necessário imposto pela pergunta medular da pesquisa, foi colocado o difícil desafio de optar por alguns desses. Foram então selecionados os que apresentavam suas produções em didática ancoradas nos fundamentos epistemológicos do materialismo histórico-dialético como Luiz Carlos de Freitas, José Carlos Libâneo, Maria Rita de Oliveira, Selma Garrido Pimenta, Lilian Wachowicz e Vera Maria Candau. Essa última, muito mais em função de sua expressão reconhecida na história do movimento por uma nova didática. Diante do desafio de trabalhar com autores de densidade teórica tão rica e variada, foi necessário recorrer à prudência de limitar mais ainda o universo da pesquisa. Mas como fazer? Não podíamos eleger uns e excluir outros, à mercê de preferências por A ou por B.

Na questão, perguntamos sobre as implicações para a pedagogia e a didática na visão dos estudiosos da didática – daqueles elencados, quais continuam investigando e produzindo de modo mais direto sobre a didática, cujos estudos se relacionam com as questões da pesquisa. A direção estabelecida fez que permanecêssemos com Candau, Libâneo, Oliveira e Pimenta. O número de estudiosos é significativo por se tratar daqueles que, no campo da pedagogia e da didática, são reconhecidos pela comunidade científica e pelos envolvidos com as questões pedagógicas como expoentes, autoridades, profissionais influentes, qualificados na área e que ocupam posições estratégicas no cenário acadêmico-educacional.

Com base no exposto, restou identificado que os sujeitos da pesquisa são estudiosos da didática que, em suas trajetórias intelectuais e profissionais, vinculam-se de modo direto às questões da pesquisa.

Mas por que os estudiosos? A questão norteadora do estudo e a sua intencionalidade constituinte nos remeteram a aproximações com as considerações de Bourdieu (2004, p. 40), ao indagar sobre como extrairmos uma amostra de um campo:

Como obter uma amostra num campo? Se, num estudo de campo da magistratura, não se considerar o presidente do Supremo Tribunal da Justiça ou se, num estudo intelectual em França em 1950, não se considerar Jean-

¹³ Explicitamos nossa concepção de sujeito adiante, no Capítulo 3; contudo, algumas pistas já foram apresentadas ao tratarmos da postura teórico-metodológica com a qual se pretende trabalhar na pesquisa.

Paul Sartre, o campo fica destruído, porque estas personagens marcam, só por si, uma posição.

Com esse entendimento e objetivando garantir a lógica que se impunha pela questão de estudo, procuramos, intencional e criteriosamente, definir os sujeitos que sinalizassem na direção do esclarecimento dos questionamentos da investigação. A pesquisa aborda questões centrais do debate presente nas ciências humanas e sociais, como na pedagogia e na didática, em particular. Trata de concepções, de posturas epistemológicas; de questionamentos da e para a área da didática, da produção do conhecimento didático e de seu objeto de estudo. Entendemos que a seleção dos sujeitos já se impôs pela própria manifestação do objeto.

Não é por demais observar que as condições de elaboração, sistematização das ideias, expressas pelos sujeitos nas entrevistas, têm caráter, substancialmente, diferente daquelas realizadas no âmbito da produção escrita.

Este entendimento se fundamenta tanto na concepção de sujeito com a qual trabalhamos quanto nas condições e modos de conhecer dessa teoria.

Observamos que, pelos pressupostos teóricos que fundamentam nossos estudos, o homem, o sujeito é entendido como conjunto de ricas e complexas relações sociais. Suas ideias, seus valores, suas práticas, seu modo de pensar, sentir e agir no mundo, são reproduções e reelaborações ativas da experiência social acumulada pelas gerações anteriores, em confronto com as forças sociais de sua contemporaneidade. Ele, o sujeito, entra em contato com os condicionalismos histórico-sociais que, simultaneamente, funcionam como potencializadores e limitadores do pensamento e da ação do homem no mundo e com o mundo. Frisamos que esse contato não é uma relação de passividade, mas de atividade, de recriação e criação no seu processo de humanização, “processo através do qual as determinações naturais, sem deixar de existir, jogam um papel cada vez menos relevante na vida humana” (PAULO NETTO; BRAZ, 2006, p. 39). Assim como apontamos no item 1.3, os homens fazem sua própria história, de acordo com Marx, mas não a fazem como querem; não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim com o legado histórico-cultural com o qual se defrontam, transmitido pelas gerações anteriores; contudo, insistimos, *eles, os homens, a fazem*. O sujeito – homens e mulheres – são, portanto, indivíduos sociais, ativos, participantes, imaginativos, criativos e não um ser acorrentado, determinado de modo absoluto, inerte, passivo no processo de constituição social.

Significa que o homem, seu modo de ser e pensar, carrega, encarna as marcas de seu tempo, mas, precisamente, do desenvolvimento social, científico, artístico, filosófico e

tecnológico e, desse modo, não apenas opera no presente, mas por meio dele projeta novas possibilidades e necessidades: antecipa, projeta, cria. Em especial, quando se trata dos processos científicos, da reconstituição da estrutura do objeto, no caminho que vai da *aparência à essência*; quando por meio da investigação, da análise, o sujeito for capaz de “penetrar na dialética do processo, na dinâmica que leva os diferentes momentos, aspectos e elementos, através e apesar da contradição que os perpassa e empapa, a constituírem um devir uno, simultaneamente, idêntico e diverso” (BARATA-MOURA, 1998, p. 92). Sem deixar de atentar para o fato de que “O conhecer é ele próprio um processo de apropriação, em cujo decorrer transformações diversas intervêm” (BARATA-MOURA, 1998, p. 95). Daí a necessidade, entre outras coisas, da “indispensabilidade de *a crítica* assumir em toda a operação do saber *científico* um papel do maior destaque” (BARATA-MOURA, 1998, p. 95).

Significa que entendemos e tomamos, nessa investigação, o pensamento, as ideias dos pensadores da didática como situadas e datadas historicamente, desse modo, em movimento, num processo de permanente reelaboração diante dos novos problemas e necessidades postos pela problemática educacional nas suas relações e mediações com contexto histórico-cultural mais amplo. A produção das ideias não é, assim, nem linear e nem evolucionista, mas marcada por continuidades e rupturas e por novas sínteses, o que garante ao sujeito a possibilidade de rever, refazer suas posições anteriores, assim como de reafirmar a validade de ideias apresentadas em determinadas circunstâncias e que continuam fecundas no contexto atual. Nem sempre o novo é avançado, assim como nem sempre o velho é conservador.

1.3.2 Os desafios

A despeito da clareza da pertinência dos sujeitos da pesquisa – os estudiosos da didática –, algumas indagações se impuseram e não de maneira tão tranquila:

- 1) Além de sujeitos da pesquisa, eles, os estudiosos da didática, são, ao mesmo tempo, fontes bibliográficas, referenciais teóricos. Não estaríamos, como investigadores, tráfegando no campo confortável ou desconfortável das aproximações teóricas com seus interlocutores? A busca pelo rigor e objetividade do conhecimento levou-nos a Löwy (1994), que discute a pretensa neutralidade do cientista social requerida pelo positivismo e a busca da verdade pela autonomia relativa da ciência. Isso nos ajudou a clarificar o caminho pretendido. Sobre o ponto de partida da crítica na pesquisa, ele diz:

[...] a obra de Marx não resulta de uma “observação direta” do funcionamento das fábricas capitalistas, mas sobretudo de uma leitura e análise crítica dos principais escritos econômicos [...]; ela é ao mesmo tempo uma ruptura profunda e continuidade com a tradição científica anterior [...]. Como o enfatiza Bourdieu, nenhuma inovação e nenhuma estratégia de subversão ou crítica no conhecimento social é eficaz se não mobiliza “o capital do saber acumulado”. (LÖWY, 1994, p. 215-216)

Da referência à obra de Marx, de seu ponto de partida, a tradição científica anterior, do capital do saber acumulado de Bourdieu e do método assumido neste estudo, entendemos que recorrer aos sujeitos como referências teóricas é uma necessidade, uma vez que é da produção destes que se constitui boa parte do saber acumulado em didática.

- 2) A consciência da responsabilidade de estudar sujeitos ricos de sentidos não apenas do ponto de vista científico, mas também humano, intelectual, cultural e profissional, colocou desafios libertadores, pois nos incumbiu de, no trato com suas ideias, na historicidade que nos é possível, zelar na interpretação pelo rigor da correspondência entre o dito e o escrito, como também do contexto histórico no qual suas ideias foram produzidas.
- 3) A postura da pesquisadora, como sujeito historicamente datado e situado em face dos intelectuais estudados na pesquisa, uma vez que estes também foram e são mestres, que, com suas ideias, contribuíram na formação intelectual e profissional daquela que investiga. Quais seus limites e possibilidades? A necessidade e a intencionalidade constituinte do problema de investigação são a motivação para não apenas reconhecer os limites e enfrentá-los, como também fazer das possibilidades processos criativos de contribuição para o conhecimento pedagógico-didático.

1.3.3 Por onde começar, como rastrear empiricamente o objeto e suas conexões? Alguns movimentos se fizeram necessários

- 1) Identificar na produção dos sujeitos as que se posicionam com base no materialismo histórico-dialético, como também os momentos de manifestações sobre o movimento pós-moderno. No desenvolvimento desse trabalho, duas importantes questões se colocaram: a primeira, referente ao acompanhamento de suas produções, o que se fez como necessidade de formação acadêmica e profissional da pesquisadora e ocorreu com certa facilidade; a segunda aquisição e localização do material selecionado que,

por se encontrar disperso em inúmeras publicações de diferentes naturezas, exigiu maior investimento no tempo.

- 2) Realização de entrevistas, uma vez que a temática da pós-modernidade é relativamente recente na educação e, salvo algumas exceções, por não se constituir em questão de interesse direto nas pesquisas dos sujeitos. Percebemos, então, a necessidade de saber o que pensam, o que vem sendo acumulado a respeito dessa temática, quais suas suspeitas, impressões e análises.

1.3.4 Da definição de eixos das entrevistas, da elaboração do roteiro e da sua realização

Com a intencionalidade norteadora da pesquisa sempre à frente, começamos o exercício de elaboração das questões das entrevistas de caráter semiestruturado, todavia conscientes da impossibilidade de explorar o fenômeno na sua globalidade. O desafio era garantir que as questões da pesquisa fossem contempladas pelo conteúdo das perguntas, do roteiro das entrevistas e, ao mesmo tempo, oportunizar, em particular ao entrevistado, um ambiente no qual pudesse manifestar suas análises, compreensões, sentimentos, impressões, suspeitas; enfim, o seu pensar, de maneira relativamente livre, deixando brotar na conversa a riqueza cultural própria desses sujeitos. Aqui, a preocupação de não tomarmos o sujeito como simples informante, ou que impuséssemos nosso modo de pensar, tornou-se quase dispensável, uma vez que se trata de intelectuais autônomos e cientes tanto do conhecimento em pauta como dos processos que envolvem uma entrevista. Por essa razão, procuramos elaborar perguntas que permitissem certo grau de reflexão.

É oportuno trazermos o pensamento de Lüdke e André (1986) a respeito do recurso das entrevistas abertas, alargadas, não totalmente estruturadas, nas quais a ordem rígida das questões não é fator primordial, mas, em especial, a relação que se cria entre entrevistador e entrevistado, possibilitando que este discorra sobre o tema proposto a partir das experiências, dos conhecimentos e das informações que possui. Para as autoras, as entrevistas facilitam a captação imediata da informação desejada, favorecendo, pelo diálogo que se estabelece, correções, esclarecimentos e aprofundamentos necessários.

O roteiro¹⁴ das entrevistas foi organizado de forma que a questão da pesquisa fosse abarcada pelo olhar dos sujeitos a partir do movimento relacional entre grandes eixos:

- 1) a trajetória acadêmica e profissional;
- 2) a inserção e movimento intelectual geral na área da didática;
- 3) a produção intelectual específica na área.

Para dar conta do objetivo da entrevista e do foco da pesquisa, foram elaborados dois roteiros de perguntas: o primeiro, constituído de onze questões comuns aos entrevistados, tem o objetivo de contemplar os dois primeiros eixos; o segundo, voltado para questões específicas da produção do estudioso, teve entre três e sete questões. Salientamos que, para garantir a oportunidade dos entrevistados pensarem sobre as perguntas e, assim, obtermos maior eficácia no trabalho, o roteiro sempre fora enviado com antecedência.

1.3.5 Detalhando a experiência das entrevistas

O contato inicial foi realizado via *e-mail* pela Orientadora, que, de modo sucinto, apresentou-me como Orientanda e a intenção de pesquisa, especialmente o objeto e a questão norteadora, destacando a importância e, ao mesmo tempo, agradecendo a contribuição do estudioso para o êxito da pesquisa. Passado esse momento, os contatos foram realizados diretamente por mim, confirmando e detalhando as informações iniciais, além dos encaminhamentos e procedimentos de realização das entrevistas como local, data e horário, que se faziam por *e-mails* ou por telefonemas.

A experiência das entrevistas foi única, singular, pois se tratava de chegar perto, de conversar, de ter algumas horas com aqueles que, com suas produções, fizeram parte da minha própria formação. Era também um encontro com Mestres. As expectativas e ansiedades foram inevitáveis, assim como a vigilância pela condição na qual me encontrava ali.

1.3.6 Da realização das entrevistas

Os entrevistados moram em Estados diferentes do País, implicando deslocamentos e investimentos com passagens aéreas, hospedagem, alimentação e transporte. Das quatro entrevistas realizadas, três foram sediadas nas instituições de trabalho dos entrevistados, em

¹⁴ Roteiro anexo.

geral, as universidades, e uma na residência do entrevistado. As entrevistas com os professores José Carlos Libâneo e Maria Rita Neto Sales Oliveira tiveram durações semelhantes: começamos por volta das 9 horas da manhã, estendendo o trabalho até as 12h30 ou 13 horas, com intervalos para o almoço e retorno próximo das 14 horas, perdurando aproximadamente até as 17 horas; com a Professora Selma Garrido Pimenta, em decorrência de sua situação funcional¹⁵ naquele momento, realizamos a entrevista em dois encontros, em datas diferentes, ambos no período da manhã; a última, com Vera Maria Ferrão Candau, foi realizada, a contento, em um período do dia. Sem interrupções, e com a experiência das entrevistas anteriores, a conversa fluiu de modo objetivo.

De início, ainda nos cumprimentos, foi possível perceber um acolhimento que ia desde o abraço, o interesse de saber da viagem, da família, da vida profissional, até a pesquisa e os objetivos. Na apresentação procurava destacar o sentimento de entrevistar pessoas tão caras para minha formação; os momentos-síntese desse processo, como a Graduação e o Mestrado, assim como o ambiente acadêmico profissional e intelectual de onde brotaram as motivações da pesquisa. A ideia era dizer um pouco de quem sou, num entrelaçamento da vida nas suas várias esferas; da parte dos entrevistados, identificava um especial interesse em compreenderem as razões, o objeto e questões do estudo, de forma a dialogarem de modo objetivo com as questões de interesse da pesquisa.

A entrevista transcorria num tom de conversa mesmo, com interrupções, risos, expressões, gestos, mas uma conversa que, ao mesmo tempo, exigia do entrevistado concentração, análises, elaborações, constituindo-se em um momento de intensa atividade intelectual, no processar-se; e, a certa altura, era visível o cansaço do investimento mental. Com a percepção desse estado, falando-nos no silêncio, parecia haver de ambas as partes a consciência da necessidade de pausas; contudo, não raros foram os momentos em que algumas investidas tímidas de minha parte no tocante à necessidade da interrupção da entrevista foram acolhidas pelo entrevistado com a sensibilidade da importância daquele momento; assim que, seja pela construção do pensamento já em ação, como pelas limitadas condições, tanto do entrevistado quanto do entrevistador, de organizarem uma nova oportunidade, seja pela contribuição à pesquisa, a entrevista continuava com o fôlego característico desses sujeitos no compromisso com o pedagógico.

¹⁵ À época, a Professora Selma Garrido Pimenta desempenhava funções de Pró-Reitora de graduação da USP, na gestão 2006-2009.

Ainda assim, atenta à natureza da atividade, procurava deixar que suas ideias fluíssem, intervindo apenas quando percebia e sentia a necessidade de entender melhor o que realmente estavam dizendo; ou quando aparecia um dado, uma ideia, que se vinculava ao enriquecimento do estudo e da qual não havia atentado na elaboração das questões.

No transcorrer do período de realização das entrevistas, iniciado em outubro de 2008, fui sentindo a responsabilidade, as angústias como doutoranda, num momento ainda bastante inicial de minha formação no exercício da pesquisa, de lidar teoricamente – análises, abstrações e sínteses – com a complexidade e riqueza científico-cultural do material que tinha em mãos e que a mim fora confiado.

1.3.7 O trato com o material: da transcrição, revisão e estudo do conteúdo das entrevistas

O caminho não era outro senão o de primeiro garantir a fidedignidade do conteúdo das entrevistas. Para tanto, algumas escutas atentas do material foram feitas, para só depois passar à fase da transcrição. Transcritas na íntegra, com a ajuda de duas colaboradoras, o resultado foi enviado aos entrevistados para conhecimento e apreciações. Com efeito, para os objetivos desta pesquisa, com a condição de que garantíssemos o sentido das ideias apresentadas pelo entrevistado, consideramos pertinente que a revisão incluísse também, nos excertos trabalhados, ajustes da forma oral para a forma escrita da língua.

A última fase, já antecipada, de certo modo, desde o momento da realização, transcrição e revisão, constitui-se na atividade central de tratar teoricamente o material empírico levantado. Essa atividade consiste na apropriação cognitiva do material, exigindo o trabalho de interpretação, análise, deduções, descrições, reelaborações e sínteses.

O objetivo é rastrear o movimento, as mediações e conexões do objeto em estudo, abrindo janelas, extraíndo categorias que iluminem o movimento concreto do fenômeno e sua reprodução no e pelo pensamento. Esta não é tarefa fácil; é trabalho mental, para o qual mobilizamos boa parte dos recursos heurísticos da teoria do conhecimento e do conhecimento pedagógico-didático disponível e possível.

1.3.8 A pesquisa bibliográfica

A identificação e seleção da bibliografia pertinente aos estudos desta investigação foram feitas simultaneamente ao conjunto das atividades do doutoramento e na continuidade da pesquisa bibliográfica, iniciada na fase da elaboração do projeto; contudo, de modo efetivo, só foi possível maior direcionamento a partir das reorientações e redefinição do objeto. Então, uma vez que o objeto está centrado no estudo das *orientações educativas contra-hegemônicas das décadas de 1980 e 1990 e os rebatimentos pós-modernos na didática a partir da visão de estudiosos da didática*, identificamos a necessidade de atuar em quatro frentes, buscando tanto o adensamento e o aprofundamento teórico das temáticas envolvidas na materialidade do objeto como de suas possíveis relações. Desse modo, o levantamento e a seleção bibliográfica pautaram-se pelos seguintes movimentos:

- a) estudo dos ensaios pedagógicos contra-hegemônicos e suas articulações com o movimento da didática em questão, os seminários de didática e a constituição do Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (Endipe);
- b) estudo e localização das produções em didática que se colocam no ângulo da dialética marxiana, como também das produções mais recentes sobre o objeto da didática;
- c) identificação e estudo de obras de referência sobre o movimento pós-moderno, de autores tanto estrangeiros como nacionais;
- d) estudos referentes à pedagogia histórico-crítica e à teoria histórico-cultural, com estudos simultâneos de suas bases teóricas, a teoria do ser social de Marx.

1.3.9 Dos objetivos da pesquisa

A definição dos objetivos da pesquisa constitui-se em momento decisivo no trabalho de investigação. Por essa compreensão, faremos uma breve referência de como os objetivos são entendidos no interior desta pesquisa, ou seja, a base teórica na qual apoiamos o nosso entendimento.

O trabalho diferencia os homens dos outros animais, e somente o homem tem a capacidade de antecipar idealmente o percurso e os resultados de sua ação. Essa ideia é posta por Marx quando distingue o pior arquiteto da melhor abelha:

Pressupomos o trabalho numa forma em que pertence exclusivamente ao homem. Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha envergonha mais de um arquiteto humano com a construção dos favos de suas colmeias. Mas o que distingue, de antemão, o pior arquiteto da melhor abelha é que ele construiu o favo em sua cabeça, antes de construí-los em cera. No fim do processo de trabalho obtém-se um resultado que já no início deste existiu na imaginação do trabalhador, e portanto idealmente. Ele não apenas efetua uma transformação da forma da matéria natural; realiza, ao mesmo tempo, na matéria natural seu objetivo [...]. Além do esforço dos órgãos que trabalham, é exigida a vontade orientada a um fim, que se manifesta como atenção durante todo o tempo de trabalho. (MARX, 1988a, p. 142-143)

Paulo Netto e Braz (2006), discutindo o trabalho na constituição do ser social, problematizam essa tese explicitando que *o fim, a finalidade* é como que *antecipado* nas representações do sujeito: idealmente (mentalmente, no seu cérebro), *antes* de efetivar a atividade do trabalho, o sujeito *prefigura* o resultado de sua ação; contudo, ele observa que não é importante saber em que medida o fim a ser alcançado corresponderá mais ou menos à ideiação inicial do sujeito, mas

[...] importante é destacar que sua atividade parte de uma finalidade que é antecipada idealmente [...], tem como ponto de partida uma intencionalidade prévia [...] que o trabalho é uma atividade projetada, *teleologicamente direcionada*, ou seja: conduzida a partir de um fim proposto pelo sujeito. (PAULO NETTO; BRAZ, 2006, p. 32)

Paulo Netto e Braz (2006) entendem, na mesma linha de Lukács, esse momento como *prévia ideiação* e insistem numa questão central para um entendimento correto da dinâmica do trabalho, afirmando que, “*se essa prefiguração [...] é indispensável à efetivação do trabalho, ela em absoluto o realiza*” (PAULO NETTO; BRAZ, 2006, p. 32, grifo nosso).

No curso da investigação, a prévia ideiação foi por várias vezes recolocada, revista em face do desenvolvimento da pesquisa. Dessa maneira, pelo caminho percorrido – que teve sempre a problemática e as questões ontognosiológicas no centro das preocupações –, depreendemos que a pesquisa segue rumo a sua finalidade social e acadêmica, a partir de seu *objetivo geral*, qual seja, *analisar a validade científica do ideário pedagógico-didático contra-hegemônico desenvolvido na década de 1980 em face das contestações do modo pós-moderno de pensar*. Com efeito, na busca da garantia da viabilidade deste, vemos como necessária a definição de objetivos que deem conta de explicitar os vínculos, as conexões da estrutura do objeto. Tais objetivos, *específicos*, são arrolados a seguir:

- 6) mapear o movimento das proposições contra-hegemônicas da didática e o surgimento do modo pós-moderno de pensar no ideário pedagógico-didático brasileiro;

- 7) conhecer as principais ideias do modo pós-moderno de pensar e sua relação com a materialidade social;
- 8) identificar, na visão dos estudiosos da didática, substratos teóricos que problematizem as implicações do modo pós-moderno de pensar para o conhecimento e a práxis pedagógico-didática, a partir de uma perspectiva dialética de educação;
- 9) localizar e problematizar os recentes debates acerca do objeto de estudo da didática, destacando os avanços e seus desafios;
- 10) propor, a partir dos estudos de uma concepção dialética de educação e de didática, possíveis saídas teórico-práticas para o enfrentamento dos desafios contemporâneos de uma didática comprometida com os processos de humanização, emancipação e formação onilateral do homem.

O trabalho se organiza basicamente em duas partes articuladas: a primeira tem a intenção de evidenciar os pressupostos teóricos da pesquisa, assim como o movimento das proposições contra-hegemônicas da didática e o surgimento do modo pós-moderno de pensar no ideário pedagógico-didático brasileiro – para tanto, os três primeiros capítulos estão direcionados ao cumprimento dessa tarefa; a segunda se traduz no esforço tanto de conhecer as posições dos estudiosos diante dos avanços e dos desafios do campo da didática, quanto de, a partir da tese defendida nesta pesquisa, qual seja, *se é válida, fundamentada cientificamente, a posição contra-hegemônica lançada na década de 1980 e que ao longo da década de 1990 tendeu a ser contestada pela visão pós-moderna*, propor caminhos para uma didática comprometida com os processos de humanização e emancipação humana, mediante a valorização da apropriação crítica, pelos educandos, dos conhecimentos essenciais do mundo físico e social, acumulados e reelaborados pela humanidade em seu processo de reprodução, imprescindíveis para que os estudantes disponham de condições para intervir com ideias, ações e valores desencadeadores de processos emancipadores.

CAPÍTULO 2

O movimento da realidade: a reorganização da sociedade civil e o adensamento teórico-crítico do pensamento pedagógico-didático brasileiro na década de 1980

2.1 Bases históricas e teóricas do surgimento do ideário pedagógico contra-hegemônico

O objetivo do capítulo é mapear o movimento das proposições contra-hegemônicas e o surgimento do modo pós-moderno de pensar no ideário pedagógico-didático brasileiro, com foco no contexto de organização e mobilização do campo educacional, notadamente na década de 1980, pois é aí que se manifesta a exigência de reorientação da prática educativa, a partir de proposições contra-hegemônicas. Saviani (2007a, p. 400) assevera que:

Uma particularidade da década de 1980 foi precisamente a busca de teorias que não apenas se constituíssem como alternativas à pedagogia oficial, mas que a ela se contrapusessem. Eis o problema que emergiu naquele momento: a necessidade de construir pedagogias contra-hegemônicas, isto é, que em lugar de servir aos interesses dominantes se articulassem com os interesses dominados.

Candau (1992, p. 10), ao se referir à gênese do movimento de revisão da didática no Brasil, destaca:

A década de oitenta representou uma verdadeira revolução do pensamento em Didática no país. Foi uma etapa de ruptura de paradigmas, de negação, de buscas, de reconstrução. Atrevo-me a afirmar que foi a década mais fecunda na produção intelectual brasileira sobre a prática pedagógica e seus determinantes.

As condições do surgimento do pensamento contra-hegemônico se deram, em termos, do seguinte modo: fracassadas as promessas do milagre brasileiro e diante de uma crise econômico-social, bem como da forte repressão exercida pelos militares, vivenciamos, no final da década de 1970 e por toda a década de 1980, um período no qual homens ativos, autores, atores e produtores promovem intensas mobilizações do campo às cidades, com o objetivo de fomentar e criar as condições políticas necessárias ao soerguimento da sociedade civil organizada, ao mesmo tempo em que combatem a permanência do regime militar.

As rearticulações da União Nacional dos Estudantes (UNE), em 1979, a Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), as entidades de jornalistas, os intelectuais e a Igreja progressista

ampliam a onda de reivindicações pela redemocratização, levando a burguesia a apostar na via democrática, uma vez que objetivava abandonar os parceiros indesejáveis do comando do Estado. É assim que, pela via do Colégio Eleitoral, elegem-se Tancredo Neves e José Sarney, pondo fim ao regime militar.

Nesse clima fervoroso, forças reacionárias e progressistas travam os embates econômicos, ideopolíticos e sociais. Embates esses permeados por avanços e recuos: a luta pelas eleições diretas esbarra no rearranjo das forças políticas de centro e de direita com a saída pela via indireta. As principais conquistas na luta pela democratização da sociedade brasileira, efetivamente, expressam-se no fim da censura à imprensa, na extinção do Ato Institucional nº 5 (AI-5), na anistia política, 1979, e nas eleições diretas para governador, 1982.

Acontecimentos tão significativos vão promover um clima de liberdade e uma crescente produção teórica, criando oportunidade à resolução e saída de vários impasses teóricos e metodológicos no campo educacional.

Os cursos de Pós-graduação, surgidos em diversas áreas do saber, no início da década de 1970, com o objetivo de selecionar e hierarquizar elites de pesquisadores e professores, serviram para fortalecer uma concepção crítica de educação. Esse tipo de ensino oferecia melhores condições de trabalho, fomentando a realização de uma reflexão sistemática carente nos primeiros níveis de ensino. Começa-se a perceber que a comunidade acadêmica, já nos anos 1970, reorganiza-se no interior da sociedade civil a partir do momento que os debates internos anuais da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) passaram a encampar a discussão do sentido propriamente político da produção científica.

No processo de redemocratização em que se tornara insustentável a permanência do regime militar, foi criada uma entidade não corporativa que se reivindicava herdeira da luta dos educadores progressistas em defesa do ensino público, gratuito, obrigatório, universal, laico e de boa qualidade: a Associação Nacional de Educação (Ande), em 1979, como também, em 1977, a Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (Anped), com a missão de retomar, em esfera nacional e no âmbito da sociedade civil, um crescente espaço de discussões, produção e socialização teórica no campo educacional. Em Campinas, cria-se, no ano de 1979, o Centro de Estudos, Educação e Sociedade (Cedes).

Assim, num esforço conjunto dessas três entidades é que, no início da década de 1980, realizam-se as Conferências Brasileiras de Educação (CBEs); sendo a primeira em São Paulo, 1980, a segunda em Belo Horizonte, 1982, e a terceira em Niterói, em 1984, seguidas das de

1986, 1988 e 1991. As temáticas centrais das CBEs, indicavam, respectivamente, os rumos e as preocupações dos educadores brasileiros: A política educacional; Educação: perspectiva na democratização da sociedade; Da crítica às propostas de ação; Educação e constituinte; A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Saviani (2007a) salienta que a organização dos educadores na década de 1980 pode ser caracterizada por meio de dois vetores distintos: o primeiro era marcado pela preocupação com o significado social e político da educação, do qual decorre a busca de uma escola pública de qualidade, aberta a toda a população e direcionada precipuamente para as necessidades da maioria: a classe trabalhadora; o segundo, pautado pela preocupação com o aspecto econômico-corporativo e, por isso mesmo, de caráter reivindicativo, manifestando-se de modo mais saliente pelas greves que eclodiram no final dos anos 1970 e se repetiram em ritmo, frequência e duração crescentes ao longo da década de 1980.

No campo teórico-político, a preocupação com a escola pública de qualidade, dirigida particularmente para as classes trabalhadoras foi aos poucos, ao longo das CBEs, ganhando consistência, permitindo-se ir além do diagnóstico e da denúncia. Nesse sentido, a respeito da I CBE, Saviani (2007a, p. 403) entende que:

Agora, em lugar da denúncia, a preocupação principal passa a girar em torno da busca de propostas alternativas para encaminhar os problemas da educação brasileira [...]. Essa nova tendência irá acentuar-se progressivamente nas CBEs seguintes [...]. Preocupada com as novas propostas pedagógicas, essa fase abriu espaço para a emergência de concepções contra-hegemônicas.

Na mesma direção, SAVIANI (apud VEIGA, 1992, p. 65) refere-se a esse momento destacando que:

A I CBE foi um marco importante na história da educação brasileira, passando a constituir um espaço de discussão, de luta e conquista, do direito e do dever dos educadores de participarem na definição de política educacional e na recuperação da escola pública. [...] um primeiro momento, os educadores se empenharam na denúncia da utilização da educação por parte da classe dominante como forma de inculcação ideológica e reprodução da estrutura social capitalista [...]. [...] em um segundo momento [...], “a preocupação com a perspectiva dialética ultrapassa, na filosofia da educação, aquele empenho individual de sistematização e se torna objeto de um esforço coletivo”.

Saviani (2006) destaca como marco na década de 1980, na superação dos limites da crítica na compreensão da relação escola e sociedade capitalista, as sistematizações de Frigotto (1989). Após reconstituir a lógica interna e a gênese histórica da *teoria do capital humano*, o autor mostra que a escola não é produtiva a serviço dos indivíduos indistintamente,

no seio de uma sociedade sem antagonismos, como supunham os adeptos da teoria do capital humano. Também não é ela produtiva a serviço exclusivo do capital como pretendiam os críticos (reprodutivistas) da referida teoria. E nem mesmo é ela simplesmente improdutiva como pretenderam os críticos da crítica à teoria do capital humano. O que Frigotto (1989) procura fazer é captar a existência do vínculo entre escola e trabalho, porém percebendo, ao mesmo tempo, que não se trata de um vínculo direto e imediato, mas indireto e mediato. A expressão “produtividade da escola improdutiva”, que dá título ao livro de Frigotto, quer sintetizar essa tese. A escola (imediatamente) improdutiva é (mediatamente) produtiva.

As proposições contra-hegemônicas são entendidas por Saviani (2008a, p. 170) como aquelas “orientações que não apenas não conseguiram tornar-se dominantes, mas que buscam intencional e sistematicamente colocar a educação a serviço das forças que lutam para transformar a ordem vigente visando a instaurar uma nova forma de sociedade”.

Para o pensador, no entanto, as ideias pedagógicas contra-hegemônicas apresentavam características de ambiguidades e heterogeneidade ao comportar desde os liberais progressistas até os radicais anarquistas, passando pela concepção libertadora e por uma preocupação com uma fundamentação marxista. Entende que, por essas características, pensando com Snyders (apud SAVIANI, 2007a, p. 412), a denominação que poderia abranger o conjunto das propostas contra-hegemônicas, seria a expressão pedagogias de esquerda e não pedagogia marxista ou revolucionária: uma pedagogia de esquerda, com toda a vagueza “que o termo comporta, e também com todas as esperanças de entendimento, de união de que o termo está carregado”.

O autor, *grosso modo*, organiza as propostas em duas modalidades: uma, centrada no saber do povo e na autonomia de suas organizações, preconizava uma educação autônoma e, até certo ponto, à margem da estrutura escolar e, quando dirigida às escolas propriamente ditas, buscava transformá-las em espaços de expressão das ideias populares de exercício da autonomia popular; outra, pautada pela centralidade da educação escolar, valorizava o acesso das camadas populares ao conhecimento sistematizado.

A primeira tendência fundamentava-se na concepção libertadora pensada, elaborada e difundida por Paulo Freire, estando próxima à Igreja em afinidade com a teologia da libertação e, secundariamente, nas ideias libertárias constitutivas da tradição anarquista. Em termos da conjuntura política, a referência principal era dada pelo Partido dos Trabalhadores (PT). Sua relação com a educação pública era marcada por ambiguidades, introduzindo-se a distinção entre público e estatal.

A segunda tendência, que teve a *Revista da Ande* como um canal de expressão e comunicação, aglutinou representantes cuja orientação teórica predominante se inspirava no marxismo. Saviani chama atenção para o fato de que este deve ser entendido, no entanto, com diferentes aproximações: uns mantinham como referência a visão liberal, interpretando o marxismo apenas pelo ângulo da crítica às desigualdades sociais e da busca de igualdade de acesso e permanência nas escolas organizadas com o mesmo padrão de qualidade; outros se empenhavam em compreender os fundamentos do materialismo histórico, buscando articular a educação com uma concepção que se contrapunha à visão liberal. No tocante à conjuntura política do País, a proximidade dava-se em especial com o Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB) e os partidos comunistas e, secundariamente, com o PT. A defesa intransigente da escola pública foi marca distintiva dessa corrente.

Em termos teórico-pedagógicos, surgiram tentativas de elaborar propostas suscetíveis de orientar a prática educativa numa perspectiva de transformação social. As duas primeiras serão abordadas panoramicamente e as demais serão analisadas com mais vagar, por se voltarem de modo mais direto à educação escolar.

- a) pedagogias da educação popular;
- b) pedagogias da prática;
- c) pedagogia crítico-social dos conteúdos;
- d) pedagogia histórico-crítica.

No interior da primeira tendência, as “propostas inspiradas na concepção libertadora geralmente se assumiam no âmbito da expressão ‘educação popular’ e advogavam a organização, no seio dos movimentos populares, de uma educação do povo e pelo povo, para o povo e com o povo” (SAVIANI, 2007a, p. 413). Tal posicionamento se contrapunha diretamente “àquela dominante caracterizada como da elite e pela elite, para o povo, mas contra o povo”. Ainda “no âmbito da primeira tendência, surgiram propostas de inspiração libertária, portanto em consonância com os princípios anarquistas. Estas geralmente se assumiam como ‘pedagogia da prática’ e, diferentemente dos adeptos da visão libertadora, trabalhavam com o conceito de classe” (SAVIANI, 2007a, p. 414).

O seu principal expoente, Santos (apud SAVIANI, 2007a, p. 414), adverte que “o saber ‘gerado na prática social’ é relegado pela escola, mas é exatamente esse saber que ‘deve ser valorizado e constituir a matéria-prima do processo de ensino’”. Num primeiro momento, esse saber se manifesta de forma imediata como prática individual. “Cabe, pois, num segundo

momento, ultrapassar essa aparência e captar sua natureza própria como ‘síntese de múltiplas determinações’ que, ‘em última instância, é social, é de classe’” (SANTOS apud SAVIANI, 2007a, p. 414). “Essa mesma perspectiva foi adotada também por Miguel Gonzalez Arroyo e por Maurício Tragtenberg”, afirma Saviani (2007a, p. 415).

2.1.1 Pedagogia crítico-social dos conteúdos

No interior da segunda tendência, situa-se a proposta designada pedagogia crítico-social dos conteúdos, formulada e apresentada por Libâneo (1985), no livro *Democratização da escola pública*, que reuniu artigos publicados entre 1982 e 1984. Nele, o autor diz que:

A democratização da escola pública, portanto, deve ser entendida aqui como ampliação das oportunidades educacionais, difusão de conhecimentos e sua reelaboração crítica, aprimoramento da prática educativa escolar visando à elevação cultural e científica das camadas populares [...]. (LIBÂNEO, 1985, p. 12)

Para o pensador, desse modo, a escola contribuiria simultaneamente com as classes populares satisfazendo às necessidades imediatas com sua melhoria de vida e inserindo-as num projeto coletivo de mudança social; contudo, “é imperioso buscar uma pedagogia e uma didática que, partindo da compreensão da educação na prática social histórica e concreta, ajudem os professores no trabalho docente com as camadas populares” (LIBÂNEO, 1985, p. 12).

Assim mesmo, o autor se questiona a respeito do porquê da pedagogia-crítico-social dos conteúdos, ao mesmo tempo em que responde no que consiste esse modo pedagógico de pensar explicitando:

Trata-se de uma pedagogia que leva em conta os determinantes sociais e que propicia a crítica dos mecanismos e imposições resultantes da organização da sociedade em classes sociais antagônicas; [...] que vai buscar, no interior da escola, respostas pedagógico-didáticas que permitam o exercício dessa crítica, a partir das próprias determinações sociais das situações pedagógicas concretas. (LIBÂNEO, 1985, p. 12)

Ao referir-se à pedagogia crítico-social dos conteúdos Saviani (2007a) comenta que:

A denominação “pedagogia crítico-social dos conteúdos” inspira-se diretamente em Snyders, que sustenta a “primazia dos conteúdos” como critério para distinguir as pedagogias entre si e, mais especificamente, para distinguir uma pedagogia progressista ou de esquerda de uma pedagogia conservadora, reacionária ou fascista. (SAVIANI, 2007a, p. 416)

A dimensão crítico-social dos conteúdos, de modo geral, é pensada por Libâneo (1994, p. 138) nestes termos:

[...] a dimensão crítico-social dos conteúdos corresponde à abordagem metodológica dos conteúdos na qual os objetos de conhecimento (fatos, conceitos, leis, habilidades, métodos etc.) são apreendidos nas suas propriedades e características próprias e, ao mesmo tempo, nas suas relações com outros fatos e fenômenos da realidade, incluindo especificamente as ligações e nexos sociais que os constituem como tais (como objetos de conhecimento) [...]. [...] os conteúdos são apreendidos, estudados, na sua transformação, no seu desenvolvimento, isto é, na sua historicidade; trata-se de situar um tema de estudo nas suas ligações com a prática humana: como os homens, na sua atividade prática coletiva nas várias esferas da vida social, intervêm, modificam, constroem esse tema de estudo; sua importância para atender necessidades práticas da vida social, como os problemas sociais, o desenvolvimento da ciência e da tecnologia, as necessidades humanas básicas etc.

Tendo como principal fonte teórica o pensador Snyders, autor marxista, Libâneo sinaliza para o horizonte teórico do marxismo. Com efeito, as aproximações deste último com o materialismo histórico-dialético aconteceram de modo mais efetivo na tese de doutoramento denominada *Fundamentos teóricos e práticos do trabalho docente: estudo introdutório sobre pedagogia e didática*, defendida em 1990 na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP).

Ao abordar o trabalho docente da perspectiva didático-pedagógica, o autor estabeleceu interlocução com o movimento da didática crítica que se desenvolveu ao longo da mesma década de 1980, cujos principais canais de comunicação são apresentados pelos seminários denominados A Didática em Questão e pelos Encontros Nacionais de Didática e Prática de Ensino (Endipes).

2.1.2 Pedagogia histórico-crítica

O enfeixe de ideias contra-hegemônicas que constituíram a denominada pedagogia histórico-crítica, segundo Saviani (2007a), remonta às discussões travadas na primeira turma de Doutorado em Educação da PUC-SP de 1979. A primeira tentativa de sistematização deu-se no artigo “Escola e democracia: para além da teoria da curvatura da vara”, publicado na *Revista da Ande*, em 1982, que veio a integrar o livro *Escola e democracia*, editado em 1983.

Para o autor, a pedagogia histórico-crítica, numa síntese apertada, “é tributária da concepção dialética, especificamente na versão do materialismo histórico, tendo fortes afinidades no que se refere às suas bases psicológicas, com a psicologia histórico-cultural

desenvolvida pela Escola de Vigotski” (SAVIANI, 2007a, p. 419). Ao definir e explicitar sua concepção de educação, afirma que esta “é entendida como o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2007a, p. 419-420).

Desse modo, a educação é entendida como mediação no seio da prática social global. A prática social coloca-se, assim, como o ponto de partida e de chegada da prática educativa. Daí decorre um método pedagógico que parte da prática social, na qual professor e aluno se encontram igualmente inseridos, ocupando, porém, posições distintas – condição para que travem uma relação fecunda na compreensão e no encaminhamento da solução dos problemas postos pela prática social. Aos momentos intermediários do método, cabe identificar as questões suscitadas pela prática social – *problematização* –; dispor os instrumentos teóricos e práticos para a sua compreensão e solução – *instrumentação* –; e viabilizar sua incorporação como elementos integrantes da própria vida dos alunos – *catarse*.

A fundamentação teórica da pedagogia histórico-crítica nos aspectos filosóficos, históricos, econômicos e político-sociais propõe-se explicitamente a seguir as trilhas abertas pelas agudas investigações desenvolvidas por Marx sobre as condições históricas de produção da existência humana que resultam na forma da sociedade contemporânea dominada pelo capital. É, pois, no espírito de suas investigações que essa proposta pedagógica se inspira.

Norteadado pelo referencial teórico metodológico marxiano, Saviani (2008a, 2008b, 2005b, 2007a), desenvolveu também estudos sobre Política Educacional, Filosofia da Educação e Teoria Didática. Com a obra *Escola e democracia*, Saviani (2008b) vem promovendo significativas mudanças no pensamento pedagógico nacional e, inegavelmente, no pensamento pedagógico latino-americano.

Nessa obra, Saviani (2008b) evidencia e explicita, a partir de uma análise na qual a luta de classes mostra-se presente objetivamente na realidade e, em particular, na trama relativa aos fenômenos educacionais, o caráter ingênuo e reacionário das teorias pedagógicas liberais, denominando-as não críticas, assim como o limite das teorias crítico-reprodutivistas, quando afirmam que a função própria da educação é a reprodução da sociedade, podendo assim dar um passo decisivo na superação delas. Ao advogar uma pedagogia revolucionária centrada na igualdade essencial entre os homens, igualdade essa em termos reais e não apenas formais, “busca converter-se, articulando-se com as forças emergentes da sociedade, em instrumento a serviço da instauração de uma sociedade igualitária” (SAVIANI, 2008b, p. 52)

e considera a transmissão, difusão de conteúdos vivos e atualizados, uma das tarefas primordiais do processo educativo em geral e da escola em particular.

Como uma pedagogia revolucionária, percebe-se condicionada, não entendendo a educação como determinante principal das transformações sociais, mas reconhecendo ser ela elemento secundário e determinado; no entanto, combate radicalmente a ideia de que a educação é determinada unidirecionalmente pela estrutura social e compreende que, mesmo como elemento determinado, a educação não deixa de influenciar o elemento determinante, relacionando-se dialeticamente com a sociedade, numa interação marcada por avanços e recuos e, por vezes, até mesmo decisiva na transformação das sociedades. É esse o entendimento do pensador quando afirma:

[...] pedagogia crítica implica a clareza dos determinantes sociais da educação, a compreensão do grau em que as contradições da sociedade marcam a educação e, conseqüentemente, como é preciso se posicionar diante dessas contradições e de desenredar a educação das visões ambíguas, para perceber claramente qual é a direção que cabe imprimir à questão educacional. (SAVIANI, 2005b, p. 100)

Sobre a especificidade da escola, Saviani (2005b, p. 98) esclarece:

A escola tem uma função especificamente educativa, propriamente pedagógica, ligada à 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.

Num esforço de sistematização do que vem a ser a questão do método para a pedagogia histórico-crítica, Saviani (2008b, p. 60) organiza alguns passos considerados como sendo “momentos articulados num mesmo movimento, único e orgânico”.

O ponto de partida da prática docente é a PRÁTICA SOCIAL, (primeiro passo) comum ao professor e ao aluno. Essa prática comum possibilita posicionamentos distintos como agentes sociais diferenciados, existindo do ponto de vista pedagógico uma diferença vital. De acordo com Saviani (2008b, p. 56):

O professor, de um lado, e os alunos, de outro, encontram-se em níveis diferentes de compreensão (conhecimento e experiência) da prática social. Enquanto o professor tem uma compreensão que poderíamos denominar de “síntese precária”, a compreensão dos alunos é de caráter sincrético.

Um segundo momento dessa prática é a PROBLEMATIZAÇÃO: [...] “trata-se de detectar que questões precisam ser resolvidas no âmbito da prática social e, em conseqüência, que conhecimento é necessário dominar” (SAVIANI, 2008b, p. 57).

E assim segue-se para o terceiro momento – a INSTRUMENTALIZAÇÃO:

[...] trata-se de se apropriar dos instrumentos teóricos e práticos necessários ao equacionamento dos problemas detectados na prática social [...]; trata-se da apropriação pelas camadas populares das ferramentas culturais necessárias à luta social que travam diuturnamente para se libertarem das condições de opressão em que vivem. (SAVIANI, 2008b, p. 57)

Num quarto momento temos a CARTASE: “entendida na acepção gramsciana de ‘elaboração superior da estrutura em superestrutura na consciência dos homens’” (GRAMSCI apud SAVIANI, 2008b, p. 57). Ainda nas palavras de Saviani (2008b, p. 57): “Trata-se da efetiva incorporação dos instrumentos culturais transformados agora em elementos ativos da transformação social”.

E, por fim, chegamos ao quinto momento, ao ponto de chegada: a PRÁTICA SOCIAL. No entanto, esta agora é distinta da inicial, pois

O ponto de chegada é própria prática social, compreendida agora não mais em termos sincréticos pelos alunos. Neste ponto [...] reduz-se a precariedade da síntese do professor, cuja compreensão se torna mais e mais orgânica. Essa elevação dos alunos ao nível do professor é essencial para se compreender a especificidade da relação pedagógica. Daí [...] o momento catártico pode ser considerado o ponto culminante do processo educativo, já que é aí que se realiza [...] a passagem da síncrese à síntese. (SAVIANI, 2008b, p. 58)

Assim, “o modo de nos situarmos em seu interior se alterou qualitativamente pela mediação da ação pedagógica [...], ou seja, a própria prática se alterou qualitativamente” (SAVIANI, 2008b, p. 58).

Os alunos ascendem de uma compreensão sincrética a uma visão sintética, aproximando-se da condição do professor, ou seja, de portadores de um pensamento sintético. Ao reduzir, dessa forma a precariedade da síntese do professor, a compreensão deste se torna cada vez mais orgânica, porque relacional, ampla. Nessas circunstâncias acontece o fenômeno a que Saviani (2008b, p. 58) se refere: a “educação é uma atividade que supõe uma heterogeneidade real e uma homogeneidade possível; uma desigualdade no ponto de partida e uma igualdade no ponto de chegada”.

As orientações pedagógicas contra-hegemônicas, que panoramicamente se apresentam, creditaram forças ao papel da educação como dimensão humana essencial nos processos de transformação da realidade, seja por meio da consciência política, das formas organizacionais de lutas dos trabalhadores – ou melhor, da prática sobre a realidade social –, seja mediante o papel primordial da escola de difundir conteúdos vivos, concretos, indissociáveis das realidades sociais ou, pelo entendimento da prática social, como o ponto de

partida e de chegada da prática educativa. Essas orientações movimentaram professores, estudantes, intelectuais, sindicalistas, adultos e jovens a se posicionarem na prática cotidiana, como sujeitos sociais, por um Brasil e por uma educação de qualidade para todos. Nesse sentido, no tocante à didática, localizaremos na década de 1980 um histórico movimento, um divisor de águas, na formulação de uma didática crítica.

Mas, antes, sobre as pedagogias críticas é imprescindível atentarmos para as observações de Saviani (2006) quando num balanço crítico indica que o fato de as pedagogias críticas terem logrado certa hegemonia na mobilização dos educadores ao longo dos anos 1980 não constitui motivo suficiente para dar origem a um período diferenciado. Isso porque o que se verificou, aí, foi uma hegemonia conjuntural e circunscrita ao processo de mobilização não chegando, em nenhum momento, a se impor, isto é, a se encarnar na prática educativa. Ainda para o pensador, na verdade, as concepções pedagógicas críticas operaram como contraponto às ideias sistematizadas na teoria do capital humano que, formuladas nos anos 1950 e 1960, se impuseram a partir dos 1970 mantendo sua hegemonia mesmo nos anos 1980 quando a avalanche das ideias críticas suscitou a expectativa de sua superação. Tal conclusão fica evidente à luz dos acontecimentos da década de 1990 quando se manifesta com toda força a ideia da educação como o instrumento mais poderoso de crescimento econômico e, por consequência, de regeneração pessoal e de justiça social.

2.2 O movimento de constituição da didática crítica – questões teóricas: da produção a partir do método dialético às influências das ideias pós-modernas

O objetivo aqui não é realizar o estudo do movimento de constituição da didática crítica no Brasil, mas sim de identificar aquelas proposições pedagógico-didáticas de orientações contra-hegemônicas, em particular, daquelas que se manifestam a partir do materialismo histórico-dialético, como também as influências do ideário pós-moderno na didática. Com efeito, por imposição metodológica, esse caminho não poderá ser trilhado sem que nos voltemos, panoramicamente, para a história daquele movimento, por se tratar de questões que se colocam de modo inerente aos debates, aos estudos e às pesquisas do conhecimento didático.

De modo simultâneo aos debates sobre educação escolar na década 1980, concentram-se os esforços, os estudos e as reflexões sobre o objeto de estudo da didática, sua função no ensino e o papel da escola na ordem burguesa. Dois momentos iniciais desse debate são considerados ricos nesse sentido: o simpósio sobre o discurso pedagógico ocorrido na XXVII

Reunião Anual da SBPC, em Belo Horizonte, 1976; e o 1º Seminário A Didática em Questão, em novembro de 1982.

Ao discutirem a prática de ensino de didática no Brasil, Oliveira e André (1997, p. 10) assim se posicionam:

A partir de então o saber didático caracteriza-se por discutir suas limitações epistemológicas, às quais se juntam as críticas ao seu caráter ideológico e à sua funcionalidade em relação ao papel do ensino e da escola ligado à reprodução das relações sociais de produção e, conseqüentemente, à manutenção do sistema socioeconômico e político brasileiro vigente.

É nesse espaço que vários pesquisadores da didática se colocam no desafio da superação de uma didática instrumental à construção de uma didática fundamental, ancorada em alguns princípios básicos que são apresentados por Candau (2000a, p. 23-24), “multidimensionalidade do processo ensino-aprendizagem; [...] análise da problemática educacional concreta; [...] contextualização da prática pedagógica; [...] explicitação e análise dos pressupostos; [...] experiências concretas [...] [e] a relação teoria-prática”.

Candau (1997, p. 74) diz que a contraposição entre instrumental e fundamental indicaria duas abordagens claramente distintas sobre a natureza da didática, presentes na teoria e na prática pedagógicas. A autora observa que, para as referidas perspectivas, a didática é concebida do seguinte modo: “A primeira concebe a Didática como um conjunto de procedimentos e técnicas [...]. É a operacionalidade do processo que constitui a preocupação” (CANDAU, 1997, p. 74), ao passo que a segunda:

[...] parte da análise da relação escola-sociedade e articula as abordagens da educação com os diferentes projetos político-sociais, situando-se na perspectiva da construção de uma sociedade democrática de caráter inclusivo e radical. Procura penetrar na problemática educacional assim como nas práticas pedagógicas, identificando seus diferentes determinantes. (CANDAU, 1997, p. 74)

O movimento iniciado com a didática em questão encontrou na didática fundamental sua forma mais expressiva. Com efeito, o desafio posto a todos os educadores, das distintas posições no tocante ao objeto de estudo da didática, vinculava-se à superação da simples denúncia do caráter instrumental da didática. Martins, P. (2008, p. 590) afirma que “ao longo da década de oitenta, as produções teóricas dos educadores expressam tentativas de dar conta dessa nova situação”. Sobre esse momento, destaca:

O grande desafio que se colocava, então, era ultrapassar o nível da crítica apontando alternativas concretas para o ensino de Didática mais articulado com a realidade das escolas de Ensino Fundamental e Médio e com os

interesses e necessidades práticas da maioria da população. (MARTINS, P. 2008, p. 590)

A busca da reconstrução da didática – entendida nos termos explicitados por Oliveira (1992), de seu objeto de estudo, de sua especificidade, é caracterizada pela existência de manifestações teóricas distintas. Com efeito, todas se situando no interior de uma visão crítica de educação. Martins, P. (2008, p. 590), discutindo a História recente da didática no Brasil, identifica esses grupos ao afirmar que:

“Por um lado, encontram-se grupos que discutem a importância de formar uma consciência crítica nos professores para que estes coloquem em prática as formas mais críticas de ensino, articuladas aos interesses e necessidades práticas das camadas populares”.

A manifestação desse modo de pensar, em conformidade com a autora, encontra sua expressividade nas formulações da Saviani (2008b), com a pedagogia histórico-crítica, entendendo-a como base teórica da pedagogia crítico-social dos conteúdos (LIBÂNEO, 1985).

“Por outro lado, encontram-se grupos mais radicais, voltados para a alteração dos próprios processos de produção do conhecimento; das relações sociais” (MARTINS P., 2008, p. 592).

Nessa direção, a autora afirma que a obra *A pedagogia dos conflitos sociais*, de Oder José dos Santos é a base teórica de seus estudos na formulação das proposições da “Sistematização coletiva do conhecimento” (MARTINS P., 2008, p. 592). Aqui é intensificada a ideia de que o movimento das pedagogias contra-hegemônicas se constitui e é, ao mesmo tempo, constituinte dos amplos esforços de construção de uma didática crítica.

Oliveira (2000, p. 164), na mesa de 20 anos de Endípedes, caracterizando a produção no campo da didática, faz uma releitura de sua análise sobre os cinco primeiros Endípedes, destacando que, “Entretanto, a releitura desse processo, a partir da indagação sobre existência de consenso no dissenso e de dissenso no consenso, permite um novo entendimento”. Nessa releitura, a autora constata que, para além dos diferentes modos de entender o objeto de estudo das áreas, o que existe na verdade é um grande consenso. Essa maneira de ver é evidenciada na seguinte afirmação:

Ele se refere à luta em defesa da legitimidade do saber didático-pedagógico, enquanto constituindo um campo de conhecimento e enquanto conteúdo do currículo da formação do educador, no contexto da luta pela especificidade e importância do papel dos processos da educação e do ensino, no movimento

de recuperação e democratização da escola pública, e na transformação social. (OLIVEIRA, 2000, p. 164-165)

Sobre o dissenso que marca o debate do referido consenso, Oliveira (2000, p. 165) diz que os estudos apontam para posições diferentes em torno de duas grandes correntes, as quais “[...] se diferenciam segundo o maior ou menor grau de importância que atribuem ao *saber sistematizado* ou ao *saber da prática* no atendimento àquelas finalidades”. Finalidades que se traduzem na defesa e valorização da escola pública e na contribuição dos processos educativos na transformação da ordem vigente. Com efeito, esse dissenso encontra no V Endiipe sua superação com a “redefinição do saber teórico-prático das áreas, que centrariam suas concepções e práticas formativas *no trabalho docente*, no contexto das discussões acerca da organização do processo de trabalho na escola capitalista” (OLIVEIRA, 2000, p. 166).

Oliveira (2000) observa que essa redefinição representava no contexto social mais amplo a possibilidade de uma formulação mais consolidada de uma perspectiva radical no tocante ao saber didático com bases teóricas assentadas no materialismo histórico-dialético, como também a legitimidade científico-acadêmica de novos agentes no processo de construção desse saber.

No entanto, muito cedo, a redefinição em torno do trabalho docente irá se mostrar muito menos como uma síntese que expressava o consenso e muito mais como o início de uma formulação mais clara dos dissensos constantes nas áreas. É nesse contexto que se realiza em dezembro de 1991, em Porto Alegre, o VI Endiipe, com o tema “Perspectiva para o trabalho docente para o ano 2000”, como também um Encontro sobre formação do educador. De maneira sintomática, um dos temas das conferências foi a “Educação na era das incertezas”.

Sobre esse momento, no que tange às perspectivas teóricas, salienta:

[...] instalava-se, pouco a pouco, o refluxo do reconhecimento da validade e da necessidade do materialismo histórico-dialético como pano de fundo de práticas pedagógicas transformadoras, principalmente, no âmbito da crítica às metanarrativas, no contexto da pós-modernidade. (OLIVEIRA, 2000, p. 167)

O destaque e o conteúdo da citação cumprem um encaminhamento metodológico claro: identificar a chegada do modo pós-moderno de pensar no debate e estudos sobre didática e o simultâneo refluxo da teoria do ser social de Marx. Note-se que estamos no início da década de 1990, período indicado por alguns pensadores como marco do avanço no debate acadêmico das teses pós-modernas.

A questão da influência do ideário pós-moderno na didática será tratada particularmente no próximo item deste trabalho, por ora cumpre apenas sinalizar que suas proposições são presentes nos debates e nos estudos da área.

Voltamo-nos, agora, para a explicitação de pesquisas e produções que ao longo dos anos 1990 se propuseram a pensar a didática no âmbito do materialismo histórico-dialético e que, portanto, se inserem no movimento das orientações educativas contra-hegemônicas.

2.2.1 O método dialético e a produção sobre didática

No conjunto dessas pesquisas sobre didática, consideramos cinco como expressivas à problemática deste estudo. A primeira das pesquisas situa-se nos marcos iniciais da construção didática. Trata-se da tese de Doutorado Libâneo (1990), intitulada *Fundamentos teóricos e práticos do trabalho docente: estudo introdutório sobre pedagogia e didática*. Ao discutir o trabalho docente no estudo sobre pedagogia e didática, Libâneo (1990, p. 19), assim apresenta o objetivo de sua pesquisa:

[...] investigar a natureza e a dinâmica do trabalho docente no seu desenvolvimento histórico; esclarecer seu caráter de práxis, enquanto atividade produtiva não-material conectada com a atividade sócio-política; investigar seus fundamentos teórico-práticos, explicitados na Pedagogia dialética de base histórico-dialética e, simultaneamente, restabelecer os vínculos teóricos entre Pedagogia e Didática, nos seus aspectos lógico e histórico; indicar aos docentes subsídios de fundamentação teórica e sistemática do processo de ensino na escola.

Segundo Saviani (2007a, p. 416 e 417), Libâneo (1990), em seu trabalho de pesquisa,

[...] aprofunda a análise dos fundamentos pedagógicos buscando apoio não apenas em autores que já vinham sendo divulgados no Brasil como Snyders, Manacorda, Suchodolski e Schmied-Kowarzik, mas em estudos de Leontiev, *Atividade, consciência e personalidade*; de Klingberg, *Introdução à didática geral*, de uso corrente na então Alemanha Oriental; Danilov e Skatrin, *Didática na escola média*; e Danilov, *O processo de ensino na escola*, utilizados nas escolas soviéticas. Além desses, ligados à área de didática, lançou mão, também, dos trabalhos de Leontie, Luria, Vigotski e Petrovsky, ligados à psicologia educacional.

Nesse estudo, o autor evidencia sua opção teórico-metodológica, quando diz:

Pretendemos, pois, focar de um ponto de vista materialista histórico-dialético, a natureza, o processo, a estrutura interna (relações) e os elementos constitutivos da docência – e sua tarefa, o ensino – tendo como referência a teoria pedagógica na sua relação dialética com a prática educativa. (LIBÂNEO, 1990, p. 6)

Libâneo (1990), ancorado em Snyders, Suchodolski, Schmied-Kowarzik, diz que a pedagogia é ciência que investiga finalidades e meios do processo educativo no seio da práxis histórico-social. É ciência teórica e prática que investiga os fatos que contribuem para a formação dos indivíduos e os processos dessa formação em seu desenvolvimento histórico-social, tendo em vista a orientação racional da educação humana. Para o autor, o objeto da pedagogia é a atividade educativa como acontecimento real historicamente mutável; contudo, destaca que os âmbitos dos estudos pedagógicos são extensivos a toda prática educacional intencionada e aos meios educativos correspondentes, não se restringindo, dessa maneira, à educação escolar.

Ao evidenciar sua concepção de ciência, mais uma vez o pensador se vale de autores marxistas para observar que parte “de uma acepção ampliada do termo ciência, seja como processo de investigação dos fatos conforme um método geral, o método dialético [...]” (LIBÂNEO, 1990, p. 248). Ou ainda, segundo ele, “seja como conjunto de métodos sistemáticos específicos de investigações que se aplicam ao estudo dos variados aspectos da realidade em consonância com o método geral” (LIBÂNEO, 1990, p. 248). Explicita o conceito de ciência no âmbito do materialismo histórico-dialético, ao afirmar que:

Ciência se refere a um sistema de conhecimentos e conceitos que expressam e generalizam os resultados do conhecimento da realidade pelo homem [...] forma de consciência social e, como tal, constitui-se de um sistema de conhecimento sobre o mundo objetivo – a natureza, a sociedade, o pensamento –, obtido historicamente mediante a descoberta e a explicação de determinadas leis da realidade e dos fenômenos, cuja exatidão e veracidade se verificam na e pela prática. A ciência é uma atividade humana de produção espiritual em unidade e interação com a práxis cujo objetivo é a produção do saber mediante métodos sistemáticos. (LIBÂNEO, 1990, p. 248)

Significa dizer que, “na sua atividade prática, os homens assimilam espiritualmente a realidade (fenômenos, processos, relações) e a refletem em noções, conceitos, categorias, leis” (LIBÂNEO, 1990, p. 248). Desse modo, o conhecimento é considerado científico quando se manifesta pela “unidade dialética entre um sistema de conceitos, categorias e leis, um método de conhecimento de um objeto ou aspecto da realidade, e uma ligação indissolúvel com a prática, esta como fator histórico-social determinante dele” (KEDROV apud LIBÂNEO, 1990, p. 248).

E é no âmbito dessa compreensão que se colocam a pedagogia como ciência da e para a prática educativa e a didática como teoria do ensino. Libâneo (1990), no entanto, entende que a didática tem sua fundamentação na teoria pedagógica, pois há um domínio da realidade

que lhe é próprio, a educação, e o seu foco de interesse é o educativo, cabendo apenas a essa ciência fornecer respostas às questões e aos processos que são próprios da formação humana. O autor, contudo, chama a atenção para o caráter histórico do objeto da pedagogia e da didática ao asseverar que: “A Didática, tal como a pedagogia, ao construir o ensino como seu objeto e ao definir sua função de transmissão e assimilação da experiência humana generalizada, somente pode fazê-lo ‘construindo-o’, ‘formando-o’ pois é historicamente mutável” (LIBÂNEO, 1990, p. 408).

No desenvolvimento histórico, a tarefa da didática “sempre esteve ligada à determinação de conteúdos de ensino, métodos de aquisição de conhecimentos e à investigação de leis objetivas e regularidades desse processo” (LIBÂNEO, 1990, p. 408); todavia, chama atenção para o fato de que “o caráter histórico desta tarefa requer que se cumpra de modo a vincular-se a exigências e necessidades concretas do desenvolvimento social” (LIBÂNEO, 1990, p. 408). O autor posiciona-se sobre o objeto de estudo da didática explicando que:

Numa primeira aproximação do objeto da Didática, podemos dizer que é o estudo do ensino para conhecer às leis objetivas e as condições de sua manifestação, pela investigação dos fatores reais condicionantes das relações entre docência e aprendizagem, de modo que a didática possa constituir-se de um lado, em teoria que embasa a mediação escolar de objetivos, conteúdos de ensino e, de outro, em orientação segura para a direção da prática docente. (LIBÂNEO, 1990, p. 408)

Nesse sentido, entende Libâneo (1990) que o processo didático para a teoria do ensino de inspiração dialética é direção e organização do processo de assimilação consciente e ativa de conhecimentos pelo aluno. Aqui, para o autor, está sua condição básica: a unidade dialética de duas dimensões distintas, o ensino e a aprendizagem, a docência e o estudo. Essa unidade se efetiva na medida em que a docência consiste em dirigir, organizar, incentivar, suscitar a atividade cognitiva do aluno mediante conteúdos e formas de trabalho pedagógico, com vistas ao desenvolvimento do pensamento autônomo, criativo e crítico.

A lógica do trabalho didático na teoria do ensino de base dialética está em que as tarefas que se propõem aos alunos não aparecem como algo estático e externo, “mas como um movimento que capta a mente dos alunos e no qual os fatos isolados e noções concretas se manifestem em vínculo indissolúvel com a síntese e os conceitos que, unidos a habilidades e hábitos, levem à sua aplicação na vida” (LIBÂNEO, 1990, p. 491).

Os estudos do autor se caracterizam por uma forte sintonia com as teses de Marx, seja recorrendo à própria fonte, seja aos seus intérpretes já referidos.

Saviani (2007a) entende que, por esse caminho, Libâneo (1990) diferenciou-se, de certo modo, do grupo daqueles que, embora levando em consideração a referência do marxismo, não chegam a ultrapassar o horizonte liberal no encaminhamento das questões educacionais. Saviani esclarece que esse grupo, nos anos 1990, aderira às reformas educativas alcunhadas de neoliberais, assumindo postos no aparelho governamental em nível federal, estadual e municipal, de modo geral integrando ou aproximando-se do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB).

As proposições de Libâneo (1990), a partir daí, ganham expressividade, notadamente no meio acadêmico, e passam a orientar os planos de ensino dos professores de didática, não apenas nos cursos de formação de professores em nível médio, mas também nas licenciaturas.

A segunda pesquisa refere-se ao trabalho de Wachowicz (1991), *O método dialético na Didática*. Saviani, no prefácio de WACHOWICZ (1991, p. 8), afirma:

À medida que a concepção dialética de educação foi sendo formulada e difundida é compreensível que se indague sobre as implicações desse fato na didática. Nesse contexto vem tomando corpo nos últimos anos no nosso País uma corrente de educadores empenhados em abordar a didática a luz do pensamento dialético.

Wachowicz (1989, p. 11) está preocupada em tomar a aula como principal objeto da didática, pois ela parte de entendimento da “certeza de que o que se faz e como se faz no ensino tem muito mais importância do que o que se diz”. A autora coloca o método de trabalho do professor em destaque. No entanto, pelo estudo da concepção dialética de educação e de seu método, entende que “a pedagogia vem então trabalhar sobre a questão de como se realiza a apropriação do saber pela sociedade, e a didática vem trabalhar sobre a questão do método pelo qual se realiza a apropriação do saber pelas pessoas” (WACHOWICZ, 1991, p. 51).

A pensadora destaca que propõe não um método didático geral, mas um método de pensamento, de uma lógica dialética que supera a lógica formal e indica etapas para que o pensamento se aproprie da realidade, traduzindo-se no movimento prática-teoria-prática. Assim, explicita seu entendimento observando que “quando tratamos de um método didático não o entendemos como um método geral, mas decorrente de um método de pensamento” (WACHOWICZ, 1991, p. 94).

A terceira refere-se aos estudos acumulados por Oliveira (1992), com base especialmente na obra *A reconstrução da didática: elementos teóricos metodológicos*. A

proposta apresentada pela autora traz, já no título, de forma clara, a intenção a que ela se propõe:

O objetivo deste estudo é sugerir elementos teórico-metodológicos para se reconstruir a Didática, com base numa concepção dialético-materialista do ensino e numa direção de continuidade e ruptura com os trabalhos que vêm sendo desenvolvidos na área, no cerne do movimento de revisão crítica da Didática no Brasil, nos últimos dez anos. (OLIVEIRA, 1992, p. 13)

Por ser a intencionalidade do estudo direcionada para as contribuições da construção da didática, a autora, ao discutir a especificidade e a identidade em termos do objeto de estudo e conteúdo da didática, se posiciona: “A Didática que estou propondo resgata os princípios que permeiam o caráter crítico da Didática atual, dentro de uma nova estrutura de totalidade” (OLIVEIRA, 1992, p. 29).

A autora destaca ainda uma nova compreensão da estrutura da categoria de totalidade, para a qual os conteúdos dessa nova didática se expressam nos núcleos de discussão: dimensão histórica, dimensão antropológica, dimensão ideológica e dimensão epistemológica. O aprofundamento do entendimento dessas dimensões se fez mediante a busca de elementos teórico-metodológicos que:

[...] se referem a categorias ou propriedades essenciais da realidade do ensino, expressando a apreensão do movimento das relações no seu interior e, ao mesmo tempo, possibilitando o entendimento dos mecanismos de relações entre o ensino escolar, o sistema educacional e o sistema social mais amplo. (OLIVEIRA, 1991, p. 41)

Nessa perspectiva, Oliveira (1991, p. 41) discute a didática, seja como campo de conhecimento, seja como disciplina no currículo dos cursos de formação de educador “em seu caráter de conhecimento em **processo contínuo de construção lógico-histórica** sobre o ensino. Daí a expressão **construção e reconstrução da Didática**” (grifo do autor). Ainda para a autora, em seu termo reconstrução, implica a defesa de uma nova didática, de base dialético-materialista do ensino que se faz na “direção de concordância e ruptura simultâneas com os trabalhos que vêm sendo desenvolvidos, no cerne do movimento de revisão crítica da área, no Brasil, a partir de 1980” (OLIVEIRA, 1991, p. 41).

A nova didática, para Oliveira (1991), assenta-se na concepção de ensino como uma totalidade concreta. E, entendê-lo assim, para a autora, significa apreender o fenômeno do ensino em seu caráter antropológico de trabalho didático, produzido socialmente como práxis, articulado às bases materiais da sociedade que se pretende transformar e que tem a sala de aula como sua expressão molecular; desvincular esse ensino das abordagens positivistas e

sistêmicas, das formas fragmentadas, de modelos formais e desconteudizados implica seu tratamento como uma realidade inteira em movimento, e que se sabe inexaurível ao conhecimento; entender o fenômeno do ensino como uma prática social/histórica, no cotidiano da escola, determinada por múltiplos fatores, procurando-se desvelar seu relacionamento em correspondência e, ao mesmo tempo, em contradição com outras práticas na formação social brasileira implica revelar os mecanismos ideológicos desse fenômeno como viabilizador do sistema socioeconômico e político brasileiro; e descortinar a especificidade das contradições internas do ensino em torno de seus elementos e subprocessos – conteúdos/método, professor/aluno, planejamento/execução, fins e controle.

Por esse entendimento, Oliveira apresenta simultaneamente o conteúdo e o método de uma concepção dialética da didática como teoria do ensino, destacando a importância de se rediscutir o caráter teleológico do ensino e pensá-lo para além do processo ensino-aprendizagem. Os conteúdos e métodos de ensino numa interação recíproca com práticas escolares em geral e a forma de organização do trabalho pedagógico constituem-se no conteúdo geral do ensino, este sim objeto de estudo da nova didática.

A quarta pesquisa constitui-se dos estudos apresentados por Pimenta (2001, 2005), no VII Endipe, Panorama atual da didática no quadro das Ciências da Educação: educação, pedagogia e didática, de 2001, como também a segunda parte do livro *O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?* Parte II, práxis – ou da indissociabilidade entre teoria e prática e a atividade docente, de 2005, resultante de sua tese de livre-docência em didática.

No primeiro estudo, a autora visa trazer para a discussão alguns aspectos sobre a especificidade da didática que, segundo ela, não têm sido suficientemente considerados entre os pesquisadores da pedagogia e da didática; no segundo, numa confluência com o anterior, a discussão pauta-se pela centralidade da unidade entre teoria e prática na formação de professores para as séries iniciais.

Em ambos os trabalhos, Pimenta (2001, 2005) discute a importância da construção do estatuto científico da ciência da educação, a prática educativa como objeto da ciência da educação e a relação entre a pedagogia e a didática; contudo, sua análise é pautada pelo método dialético, por uma concepção dialética de educação e, para tal, apoia-se em autores como Pinto (1969), *Ciência e existência – problemas filosóficos da pesquisa científica*; Kosik (1995), *Dialética do concreto*; Frigotto (2006), *O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional*;

Schmied-Kowarzik (1983), *A pedagogia dialética – de Aristóteles a Paulo Freire*; Sánchez Vázquez (1968); Marx (1978), dentre outros.

Ao referir-se à natureza do objeto da ciência da educação, Pimenta (2001, p. 58) observa a insuficiência dos métodos positivistas lógicos e aponta as possibilidades do método dialético, na medida em que entende que a “educação é uma ciência prática que tem por objeto de investigação a educação como prática social histórica [...]”. Por isso, para a autora, é um objeto inconcluso, que constitui o sujeito que investiga e é por ele constituído, não sendo, portanto, captado na sua integralidade, mas na sua dialeticidade: no seu movimento, nas suas diferentes manifestações como prática social, nas suas contradições, nas suas diferentes direções, usos e finalidades.

Ao evidenciar sua concepção de ciência pedagógica, Pimenta (2001, p. 54-55) assim se posiciona:

A pedagogia [...] enquanto *ciência prática* tem o seu significado na prática. Na prática – já que tem o papel de *orientar a práxis*. Esta, por sua vez, enquanto atividade entre os homens, consolida-se pela ação teórica intencional dos homens [...]. Mas ação teórica enquanto ciência prática (da e para a prática) só consegue ser teoria *da e para* a práxis se se submete ao primado da prática.

A tarefa da pedagogia dialética

[...] é, pois, proceder à análise situacional da educação para a elucidação de situações como sendo educativas (no sentido da humanização); a interpretação do sentido da educação como formação humana; a auto-reflexão dialética sobre as possibilidades e limitações de enunciados pedagógicos *da e para* a prática educacional. (PIMENTA, 2001, p. 55)

Ainda nessa obra, Pimenta (2001) entende a didática como uma área de estudos da ciência da educação, pedagogia, e assim como esta tem um caráter prático, práxis. O objeto de estudo específico é a problemática do ensino em situação, na qual a aprendizagem é a intencionalidade almejada e seus sujeitos imediatamente envolvidos: professor, aluno e conhecimento são analisados nas suas determinações histórico-sociais. “O objeto de estudo da Didática não é nem o ensino, nem a aprendizagem; mas o ensino e sua intencionalidade é que a aprendizagem, tomados em *situação*” (PIMENTA, 2001, p. 63).

Ao definir, assim, o objeto da didática, a autora interroga-se: Mas como entendê-lo dialeticamente; como investigá-lo na direção de se identificar nele as possibilidades de contribuir com o processo de humanização dos homens? Ao mesmo tempo, diz que as respostas a esse questionamento não são simples nem prontas e acabadas. Elas constituem o próprio movimento histórico de construção e reconstrução da didática como área de conhecimento.

Com efeito, Pimenta (2001) salienta que a didática, como área da pedagogia, contribui com as outras na formação de professores; como disciplina de curso, traduz-se em um programa de estudos do fenômeno processo ensino-aprendizagem com o objetivo de preparar os professores para a atividade sistemática de ensinar em uma dada situação histórico-social, inserindo-se nela com o objetivo de transformá-la a partir das necessidades aí identificadas para direcioná-las para o projeto de humanização.

Para tal empreendimento, no entanto, Pimenta considera que devemos nos voltar para o existente, tomá-lo como referência para conhecer o seu modo de existir.

Nas palavras da autora, transcrevemos os caminhos para a investigação sugeridos por ela:

Esse fenômeno universal ensino-aprendizagem, que é objeto de estudo da Didática, não começou hoje, nem ocorre só “aqui”, onde estamos. Tem uma história. Como foi construído o processo de ensino-aprendizagem? Que relação tem com este que estamos observando? A que necessidades sociais respondeu? Em que organizações sociais? Foram bem sucedidos? Por quê? Que métodos, técnicas e recursos foram necessários para viabilizar o ensino? Quais os que precisaram ser criados? Quais os que já existiam e até por existirem possibilitaram a elaboração das novas propostas? Quais permaneceram? Ainda são válidos? Por quê? Quais permanecem apesar de inúteis? Que função cumprem? Quais organizações escolares são favorecedoras do ensino-aprendizagem? E aí, quais são as políticas de ensino existentes? Quem as elabora? A que necessidades respondem? Quais existiram antes destas? Como se relacionam? Quais direções de sentido estão nelas contidas? Como tem sido o exercício profissional dos que ensinam? Quem são? O que pensam? Que valores têm? E dos que aprendem? Quem são? Por quê? O que querem? O que queremos deles? (PIMENTA, 2001, p. 68)

A transcrição na íntegra do parágrafo foi necessária, uma vez que Pimenta conclui destacando a importância de aprofundarmos os estudos e as pesquisas sobre o método de construção do conhecimento didático e, entendemos que aí, com essas questões, ela apresenta o caminho para a compreensão de apreendemos o ensino como ele é, como também pistas para que ele venha deixar de ser o que é hoje.

A última trata-se dos estudos de Freitas (1995), apresentados na obra *Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática*. Com posicionamento divergente das proposições da didática fundamental, da pedagogia histórico-crítica e da pedagogia dos conflitos sociais, o autor afirma que “esta proposta de trabalho foi elaborada para fazer frente à tentativa, freqüente no campo da didática, de se criar, pela via da análise teórica, uma didática alternativa” (FREITAS, 1995, p. 12). Do ponto de vista do autor, a didática somente poderá superar seu caráter instrumental se analisada a partir das contradições da escola

capitalista; contudo, ele entende que “para tal será necessário um esforço no sentido de construirmos um sistema de categorias que dê conta de tais contradições e abram possibilidades de superação” (FREITAS, 1995, p. 12). Sobre seu estudo, esclarece:

O âmbito deste estudo pode ser *circunscrito ao exame da avaliação/objetivos como uma das categorias centrais da didática, na escola capitalista* [...]. A categoria avaliação objetivos será pensada de forma específica e de forma ampliada. Sempre se referirá tanto à avaliação/objetivos em nível de sala de aula, quanto ao nível da escola como instituição social [...] tanto em nível “didático” quanto em nível da organização da escola como um todo. (FREITAS, 1995, p. 12-13)

No estudo, Freitas (1995) apresenta preocupações epistemológicas e as faz a partir das teses do materialismo histórico-dialético. Com efeito, destaca a necessidade de não tomarmos isoladamente questões da produção do conhecimento desvinculadas do modo de produção da vida material dos homens:

Não se trata, pois, de tomar da análise marxista apenas seu “conteúdo metodológico” ou suas “categorias explicativas”. Assumir uma abordagem marxista implica articular o método da análise da realidade, o sistema de categorias explicativas do modo de produção capitalista e sua superação [...]. (FREITAS, 1995, p. 142)

Ao tratarmos, mesmo que panoramicamente, dos trabalhos significativos ao estudo e debate do objeto de estudo da didática, que se colocam no ângulo da didática dialética, é mister também, para melhor enfrentamento da influência pós-moderna na produção do conhecimento em didática, fazer referência aos estudos que já apontam para a necessidade de nos defrontarmos, nos dias atuais, com a crítica pós-moderna.

2.2.2 O ideário pós-moderno: rebatimentos no pensamento pedagógico brasileiro

O objetivo aqui é apresentar, pela visão de alguns autores, a chegada do ideário pós-moderno nos estudos pedagógico-didáticos; no entanto, pelo próprio movimento desse modo de pensar, em geral, recorreremos a estudos de áreas próximas. E, desse modo, abrimos a discussão.

Silva (1994), no ensaio *O adeus às metanarrativas educacionais*, expressa de modo emblemático e sintomático o debate em questão. Diz ele:

A teoria educacional e a pedagogia encontram-se sitiadas. Atacadas pelo pós-modernismo, pelo pós-estruturalismo, pelo feminismo, suas fundações balançam e suas praticantes se sentem desestabilizadas. As ameaças e contestações partem de vários lados e atingem vários dos elementos que fundam a educação. Não escapam a essa implosão nem sequer as bases daquilo que se convencionou

chamar de Teoria Educacional Crítica, atingida em seu núcleo mesmo de teoria e prática vanguardista. (SILVA, 1994, p. 247)

Silva (1994, p. 248) quer saber sobre os efeitos dessas teorias no campo educacional. Para ele, “o campo educacional é um campo privilegiado de confrontação para o pensamento pós-moderno e pós-estruturalista”. Aqui se pergunta: quais seriam os impactos sobre a teoria e pesquisa educacionais? Que elementos do edifício teórico educacional são abalados pelas reconceptualizações dos pós-estruturalistas e do pós-modernismo? Quais desses elementos permanecem intactos após o vendaval pós-estruturalista?

O autor, apesar de fazer a distinção entre esses dois modos de pensar, coloca continuamente questões que fazem os vínculos entre um e outro. É polemizando a educação, por meio de seus questionamentos, que os vínculos se revelam. Nas palavras dele:

Onde mais as metanarrativas são tão onipresentes e tão “necessárias”? Em que outro local o sujeito e a consciência são tão centrais e tão centrados? Em que outro campo os aspectos regulativos e de governo, (no sentido foucaultiano), são tão evidentes? Haverá outra área em que os princípios humanistas da autonomia do sujeito e os essencialismos correspondentes sejam tão caramente cultivados? Existirá um outro campo, além da educação, em que o binarismo como opressão/libertação, opressores/oprimidos, tão castigados por certa ala do pós-estruturalismo, circulem tão livremente e o definam tão claramente? E onde mais a “Razão” preside tão soberana e constitui um fundamento tão importante? Também não haverá outro lugar em que o papel da intelectual (professora ou acadêmica) seja tão enfatizado, nem outro lugar em que a mudança (do educando, da escola, da sociedade) seja tão ardentemente buscada? (SILVA, 1994, p. 248)

Para Silva (1994), em sendo a educação o terreno das Utopias, dos universalismos, das grandiloquências, das narrativas mestras e vanguardistas, o pós-modernismo e o pós-estruturalismo têm muito a questionar.

O Simpósio Teoria da Didática e a Condição Pós-Moderna, constituinte da programação do VIII Endipe, realizado de 7 a 10 de maio de 1996, em Florianópolis, sinaliza que o debate é posto e que está no centro das preocupações de educadores e pesquisadores. Localizamos no referido simpósio o trabalho de Assmann (1996), *Pós-modernidade e agir pedagógico*. Ao explicitar o objetivo do seu trabalho, o autor aponta o caminho a ser trilhado, ao afirmar que “O objetivo desta reflexão é buscar a ponte entre pós-modernidade/pós-modernismo e Didática” (ASSMANN, 1996, p. 2).

No mesmo evento, Libâneo (2002) apresenta e discute o trabalho *Algumas abordagens contemporâneas de temas da educação e repercussão na didática – a contribuição da pesquisa no campo do currículo*. Referindo-se ao contexto do evento, ele diz:

Várias mesas deste VIII Endipe estão ocupadas com temas mais gerais das políticas educacionais, do currículo, das novas tecnologias. Não vou nem posso ignorar tais questões, mas desejo enfocar mais especificamente as questões de ensino. É em relação ao ensino que gostaria de puxar questões como linguagem, razão, conhecimento, poder, ideologia, diferenças, currículo, etc. (LIBÂNEO, 2002, p. 49)

Libâneo (2002) se refere aí às temáticas próprias das discussões trazidas no contexto do avanço do pensamento pós-moderno e pós-estruturalista. Esse entendimento é possível a partir das palavras do autor quando fala de sua proposta no trabalho, destacando que:

Trata-se de uma tentativa que considero muito modesta de avaliar de forma crítica e seletiva alguns conceitos das teorias pós-modernas e pós-estruturalistas, da teoria social crítica, das teorias da linguagem e teorias cognitivistas. Minha idéia é considerar contribuições e benefícios de análises feitas em outros campos do conhecimento à didática, sem me afastar das formulações básicas da pedagogia crítico-social. (LIBÂNEO, 2002, p. 49)

O autor apresenta a tese de “que a condição pós-moderna põe à educação escolar problemas e desafios muito concretos” e que, “a pedagogia e a didática não podem ficar à margem das questões contemporâneas devido, pelo menos, às suas implicações com a produção de conhecimentos e constituição do conhecimento escolar”. Observamos que Libâneo (2002) considera a pós-modernidade um desdobramento da modernidade ou até uma efetivação de características da modernidade. E que, por isso, “trata-se de continuar postulando certos ideais da modernidade como parte de um pensamento social crítico” (LIBÂNEO, 2002, p. 51).

Ressaltamos dois momentos em que o autor se refere ao modo pós-moderno de pensar: o primeiro está no livro *Pedagogia e pedagogos, para quê?*, Capítulo V – Pedagogia e Modernidade – presente e futuro da escola (LIBÂNEO, 1998b); o segundo ocorre quando o autor discute *As teorias pedagógicas modernas revisitadas pelo debate contemporâneo na educação* (LIBÂNEO, 2005). Nesses estudos, Libâneo situa o que chama de pensamento pós-moderno e os impactos na educação mediante alguns traços característicos desse pensamento; aí apresenta e pontua traços gerais que, de acordo com ele, caracterizam a referida concepção, capitulando sugestões de autores como Giroux, McLaren, Giddens, Silva, Rouanet.

No XIV Endipe¹⁶, Veiga-Neto (2008) apresenta o trabalho Crise da modernidade e inovações curriculares: da disciplina para o controle. Ao discutir essa mudança, o autor anota:

Tal mudança conecta-se intimamente com as relações entre a *liquidez* do pós-moderno e a *flexibilidade* com que hoje é pensado e tratado o currículo. Assim, tomo as transformações curriculares como manifestações – no âmbito da educação escolarizada – das profundas, rápidas e generalizadas mudanças que estão ocorrendo na passagem do moderno para o pós-moderno [...], essa passagem do moderno para o pós-moderno tem sido entendida como uma profunda crise da razão, também chamada, por alguns de crise ou ruptura dos paradigmas. (VEIGA-NETO, 2008, p. 36)

No que se refere diretamente ao campo da didática, o X Endipe¹⁷ apresenta um importante momento do debate e preocupações com o tema da pós-modernidade. Nesse evento, foi realizado um balanço de seus vinte anos.

Candau (2000b), na mesa-redonda do referido evento, ao propor uma agenda de trabalho para os pesquisadores da didática, considera que essa deve pautar-se pelas seguintes temáticas: Um enfoque: enfrentar-se com a crítica pós-moderna; Um desafio: romper fronteiras e articular saberes; Uma urgência: favorecer ecossistemas educativos; Uma exigência: reinventar a didática escolar; Uma condição: apostar na diversidade; Uma preocupação: revisitar temas clássicos.

Nosso interesse, nesta tese, vincula-se diretamente com a primeira proposição: o enfrentamento com a crítica pós-moderna. Agora são nítidas as influências desse discurso na educação e na didática. Ao historicizar o movimento da didática na década de 1980, Candau (2000b) afirma que esse período foi fortemente marcado pelo que se convencionou chamar de perspectiva crítica, transformadora ou progressista que, segundo a autora, podem ser identificadas como características da modernidade na medida em que acreditam nas possibilidades dos indivíduos situarem-se criticamente na realidade. Candau (2000b), no entanto, entende que é preciso captar as contribuições da crítica pós-moderna para repensar o campo da pedagogia e da didática. Nesse sentido, salienta:

[...] partimos do pressuposto de que a crítica pós-moderna oferece elementos importantes para se repensar a pedagogia e a didática [...] incorporar novas questões que emergem da perspectiva pós-moderna como as relativas à subjetividade, à diferença, à construção de identidades, à diversidade cultural, à relação saber-poder, às questões étnicas, de gênero e sexualidade etc. (CANDAU, 2000b, p. 153)

¹⁶ Encontro realizado no período de 27 a 30 de abril de 2008, em Porto Alegre (RS), tendo como tema *Trajelórias e processos de ensinar e aprender: lugares, memórias e culturas*.

¹⁷ Encontro realizado no período de 29 de maio a 1º de junho de 2000, no Rio de Janeiro (RJ), tendo como tema *Ensinar e Aprender – sujeitos, saberes, espaços e tempos*.

Ao explicitar sua posição no âmbito desse debate, a autora observa:

Não pretendemos nestas reflexões aprofundarmos na complexidade do pós-modernismo nas suas diferentes versões. Gostaríamos unicamente de salientar que nos situamos entre aqueles que o encaram como, ao mesmo tempo, uma forma de crítica cultural e em referência a um conjunto de condições sociais, culturais e econômicas que caracterizam o atual estágio de desenvolvimento das sociedades capitalistas, configuradas por uma globalização excludente e uma acelerada informatização das relações sociais e da produção do conhecimento. (CANDAUI, 2000b, p. 153)

Candau, citando e apoiando-se em Giroux, para quem “o pós-modernismo oferece aos educadores uma série de importantes *insights* que podem ser adotados como parte de uma teoria mais ampla de escolarização e de pedagogia crítica” (GIROUX apud CANDAUI, 2000b, p. 153), apresenta aquilo que, a seu modo de ver, seriam as contribuições das proposições pós-modernas:

Suas preocupações com a diferença e a subjetividade dão elementos para perguntarmos pelas bases que sustentam o ideal moderno de uma vida boa e humana, levantam questões sobre a construção de narrativas e seu significado e papel regulador, questionam as formas tradicionais de poder, fornecem uma variedade de discursos que permitem questionar a dependência do modernismo em relação a teorias totalizantes baseadas no desejo de certezas e de absolutos, propõem um discurso capaz de incorporar a importância contingente, do específico, do histórico como aspectos centrais de uma pedagogia libertadora, entre outras contribuições. Talvez se possa afirmar que a principal contribuição da perspectiva pós-moderna à educação seja uma visão mais rica, complexa e abrangente das relações entre cultura, conhecimento e poder. (CANDAUI, 2000b, p. 153-154)

Candau (2000b, p. 154), do mesmo modo, diz: “no entanto, segundo o mesmo autor já mencionado,”

“[...] para os educadores, a preocupação modernista com sujeitos lúcidos, quando combinada com a ênfase pós-modernista na diversidade, na contingência e no pluralismo cultural aponta para o objetivo de se educar os estudantes para um tipo de cidadania que não faça uma separação entre direitos abstratos e domínio do cotidiano e não defina a comunidade como prática legitimadora e unificadora de uma narrativa histórica e cultural unidimensional”. (GIROUX apud CANDAUI, 2000b, p. 154)

Não é nosso propósito, neste momento, apresentar e discutir as questões observadas pelos autores referenciados, como também não o é fazer avaliações sobre a adesão ou não desse ou daquele autor ao modo pós-moderno de pensar. Temos a intenção tão somente de destacar que o debate sobre esse pensamento é presente no campo da didática e tem sido objeto de estudo e preocupação daqueles que, historicamente, se situam no interior do movimento de construção da didática no Brasil.

Nosso objetivo foi, portanto, identificar as proposições pedagógico-didáticas de orientações contra-hegemônicas, em particular, daquelas que se manifestam a partir do materialismo histórico-dialético, como também as influências do ideário pós-moderno na didática no Brasil, sem deixar de nos voltarmos àqueles que se inserem no debate educacional de um modo geral. Para tanto, apresentamos de modo panorâmico o movimento de formulação das orientações contra-hegemônicas e suas expressões no movimento por uma didática crítica no Brasil, constituído nos marcos da década de 1980, como também os sinais de avanço do ideário pós-moderno nessa área, de modo mais explícito nos anos 1990.

Para cumprir o propósito de lançar luzes sobre a problemática com que aqui nos deparamos, como também de não incorrer em equívocos metodológicos – ao desconsiderar o solo das relações econômico-políticas que fertilizam as posturas ideopolíticas e educacionais –, faremos a seguir uma breve referência ao contexto dessas relações, em especial nos anos 1990.

2.3 A hegemonia neoliberal e as ideias pedagógicas na década de 1990

Compreender o contexto econômico-político e ideocultural dos anos 1990 exige que recuemos um pouco na história para identificar as raízes das relações com as quais trabalhamos no Brasil nesse início de século XXI. Com efeito, não temos o propósito de aqui empreender uma análise mais abrangente e aprofundada da temática, mas apresentar de modo panorâmico, o terreno no qual se erguem e se movem as ideias pedagógicas no Brasil.

2.3.1 A falência do Estado de bem-estar social

O Estado de bem-estar-social surge no imediato pós-Segunda Guerra Mundial como um ordenamento sociopolítico que procura garantir um relativo equilíbrio entre a acumulação capitalista e os direitos políticos e sociais mínimos; contudo, pela larga bibliografia já existente, pode-se dizer que o fracasso desse ordenamento tem suas raízes nos finais dos anos 1960 e início dos anos 1970.

Em estudos realizados, Faria (1997) acompanhada das análises de Anderson (1996), assinala que:

A crise do Estado de Bem-Estar-Social sinalizava sintomaticamente a incompatibilidade entre a sobrevivência da ordem capitalista e a emancipação humana, sendo necessários novos ajustes que garantissem o revigoramento das relações da ordem capitalista mundial para enfrentar os

novos desafios engendrados no interior do capital e sob a lógica deste. (FARIA, 1997, p. 24)

Anderson (1996, p. 10), ao fazer um balanço do neoliberalismo, aponta para as raízes da conformação econômico-política com a qual nos defrontamos:

A chegada da grande crise do modelo econômico do pós-guerra, em 1973, quando todo o mundo capitalista avançado caiu numa longa e profunda recessão, combinando, pela primeira vez, baixas taxas de crescimento com altas taxas de inflação, mudou tudo.

A partir daí as ideias neoliberais passaram a ganhar terreno. Para seus representantes, em especial, segundo Hayek e seus companheiros, as raízes da crise localizavam-se em dois processos: no poder excessivo e nefasto dos sindicatos e, de maneira mais geral, do movimento operário, que havia corroído as bases de acumulação capitalista com suas pressões reivindicativas sobre os salários e com sua pressão parasitária para que o Estado aumentasse cada vez mais os gastos sociais. Para eles, esses dois processos destruíram os níveis necessários de lucros das empresas e desencadearam processos inflacionários que não podiam deixar de terminar numa crise generalizada das economias de mercado. O remédio era claro:

[...] manter um Estado forte, sim, em sua capacidade de romper o poder dos sindicatos e no controle do dinheiro, mas parco em todos os gastos sociais e nas intervenções econômicas. A estabilidade monetária deveria ser a meta suprema de qualquer governo. Para isso seria necessário uma disciplina orçamentária, com contenção dos gastos com bem-estar, e a restauração da taxa “natural” de desemprego, ou seja, a criação de um exército de reserva de trabalho para quebrar os sindicatos. (ANDERSON, 1996, p. 11)

Como não poderia deixar de ser, as reformas fiscais eram imprescindíveis, para incentivar os gerentes econômicos, ou seja, reduções de impostos sobre os rendimentos mais altos e sobre as rendas. Com esses remédios uma nova e saudável desigualdade iria voltar a dinamizar as economias avançadas. O crescimento retomaria quando a estabilidade monetária e os incentivos essenciais houvessem sido restituídos.

Os intelectuais ultraconservadores, cujo maior expoente é Friedrich Hayek, Prêmio Nobel de economia em 1972, por suas teses contra o socialismo, as teses keynesianas de planejamento da economia e as políticas do Estado de bem-estar social, neste contexto ressurgiram com força e suas teses deram base ao que se denominou de cartilha do **Consenso de Washington**. Trata-se é um conjunto de medidas formulado em novembro de 1989 por economistas de instituições financeiras baseadas em Washington D.C., como o Fundo Monetário Internacional (FMI) o Banco Mundial (BM) que passou a ser “*receitado*” para o ajuste das economias, especialmente dos países endividados. Trata-se de um receituário de um escopo de ideais mais amplo que se denominou de neoliberalismo. (FRIGOTTO, 2011, p. 8, grifo do autor)

Com a indicação desses remédios um conjunto de receitas passou a ser difundida e exigida pelos organismos internacionais de gerenciamento da lógica de reprodução do capitalismo, como o FMI e o Banco Mundial, que passaram a dar a tônica dos governos da Europa, da América Latina e dos Estados Unidos.

2.3.2 Ideias e características do neoliberalismo¹⁸

Quais são as ideias a partir das quais se sustentam a nova reorientação político-econômica e quais as características dessa nova face do capital? Libâneo, Oliveira e Toschi (2009) ajudam a entender o espírito dessa reorientação do curso do capital. Os autores observam:

O capital parece ter vida própria e globaliza-se de forma natural e espontânea, indicando os caminhos para o progresso e para o desenvolvimento de todos os países. Vários organismos multilaterais (ONU, Banco Mundial, FMI, Unesco, Cepal e outros) e, por conseqüência, nacionais orientam e impõem as políticas governamentais para os fins desejados pelo capital transnacional. Dissemina-se o discurso de integração dos países subdesenvolvidos à economia mundial, como forma de tornarem-se desenvolvidos e serem salvos de um futuro catastrófico não demarcado pelos estágios do capitalismo avançado. (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2009, p. 100)

As ideias que dão respaldo a esse espírito estão na suposta crítica ao “paternalismo estatal e a crescente estatização e regulação social que atuam sobre as liberdades fundamentais do indivíduo por meio de interferências arbitrárias (governo ilimitado), pondo em risco a liberdade política, econômica e social” (HAYEK apud LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2009, p. 98). Por isso mesmo, “a liberdade econômica é tida como condição para a existência das demais liberdades, como a política, a individual, a religiosa, etc. [...] o mercado é tido como princípio fundador, auto-unificador e auto-regulador da sociedade” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2009, p. 98). Em decorrência é exigido um “Estado mínimo e a sociedade aberta, concorrencial/competitiva”. E conformando toda essa lógica está o combate radical “às políticas estatais de universidade, igualdade e gratuidade dos serviços sociais, como saúde, seguridade social e educação” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2009, p. 98).

¹⁸ Cf. Libâneo; Oliveira; Toschi (2009, p. 97). Sobre o conceito: “denominação de uma corrente doutrinária do liberalismo que se opõe ao social-liberalismo e/ou novo liberalismo (modelo econômico Keynesiano) e retoma algumas das posições do liberalismo clássico e do liberalismo conservador, preconizando a minimização do Estado, a economia com plena liberação das forças de mercado e a liberdade de iniciativa econômica. [A origem do [...] termo [...] surgiu nas décadas de 30-40, no contexto da recessão (iniciada com a quebra da Bolsa de Nova York, em 1929) e da Segunda Guerra Mundial (1939-1945)”. Tornou-se modelo hegemônico a partir de meados da década de 1970 na Inglaterra e início da década de 1980 nos Estados Unidos.

Os autores apresentam os traços mais evidentes do projeto político-econômico-social do neoliberalismo de mercado. São eles: desregulamentação estatal e privatização de bens e serviços; abertura externa; liberação de preços; prevalência da iniciativa privada; redução das despesas e do déficit públicos; flexibilização das relações trabalhistas e desformalização e informalização nos mercados de trabalho; cortes nos gastos sociais, eliminando programas e reduzindo benefícios; supressão dos direitos sociais; programas de descentralização com incentivo aos processos de privatização; cobranças dos serviços públicos e remercantilização dos benefícios sociais; arrocho salarial/queda do salário real (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2009).

Com efeito, Paulo Netto (1995) nos chama atenção para o cuidado em não tratarmos a crise do Estado de bem-estar social, ou, o *Welfare State* apenas como uma problemática de natureza administrativa, de caráter financeiro ou tributário. Para ele, a crise significa “o fracasso do *único* ordenamento sócio-político que, na ordem do capital, visou expressamente compatibilizar a dinâmica da acumulação e da valorização capitalista com a garantia de direitos políticos e sociais mínimos” (PAULO NETTO, 1995, p. 68). Ela é, antes, “a *curva decrescente* da eficácia econômico-social da ordem do capital” (PAULO NETTO, 1995, p. 69). O autor argumenta que a crise:

Evidencia que a dinâmica crítica desta ordem alçou-se a um nível no interior do qual a sua reprodução *tende* a requisitar, progressivamente, a eliminação das garantias sociais e dos controles mínimos a que o capital foi obrigado naquele arranjo. Significa que o patamar de desenvolvimento atingido pela ordem do capital, *incompatibiliza* cada vez mais o seu movimento com as instituições sócio-políticas [...]. Sinaliza que o arranjo sócio-político do *Welfare State* constituiu uma *possibilidade* da ordem do capital que, pela lógica intrínseca desta última, converte-se agora num *limite* que ela deve franquear para reproduzir-se enquanto tal. (PAULO NETTO, 1995, p. 70, grifo do autor)

Depreendemos que, pela lógica interna mesma do movimento do capital, em seu estágio atual, fica cada vez mais clara a incompatibilidade dessa ordem social com as necessidades humanas essenciais como educação, saúde, habitação, emprego etc. Sua reprodução implica, cada vez com mais intensidade, “*ônus sócio-humanos de monta*” (PAULO NETTO, 1995, p. 71). Mas é hora de nos perguntarmos: como entra o Brasil nesse cenário? É para esse questionamento que nos voltamos agora.

2.3.3 Neoliberalismo à brasileira

Trabalhamos, em especial, com os estudos de Neves (2005), Saviani (2007a) e Libâneo, Oliveira e Toschi (2009), para nos aproximar do objetivo que estamos percorrendo nesta fase do trabalho; contudo, pela inspiração do título do subitem, recorreremos a Oliveira (1996) para ter uma ideia das origens do *neoliberalismo à brasileira* e, ainda, a Anderson (1996).

Oliveira (1996) compreende que a dilapidação do Estado brasileiro – iniciado com a ditadura militar e sequenciado no mandato “democrático” de José Sarney – promoveu um clima fertilizador à ideologia neoliberal, pois preparou o terreno para um desespero popular, que via no Estado desperdiçador – que Collor simbolizou com os marajás –, o bode expiatório da má distribuição de renda, da situação depredada da saúde, da educação e de todas as políticas sociais. Para o autor, foi esse desespero que elegeu o Bismarck das Alagoas, surgindo o neoliberalismo à brasileira; “sempre avacalhado e avacalhador [...] a Casa da Dinda, uma farsa grotesca, florestas amazônicas em pleno cerrado” (OLIVEIRA, 1996, p. 25).

Neves (2005) entende que a consolidação desse novo projeto de sociabilidade burguesa vem-se processando ao longo das diferentes conjunturas de desenvolvimento do neoliberalismo no Brasil. Para a autora, o referido projeto compreende três¹⁹ etapas. Vamos nos ater apenas à primeira e à segunda etapas, desenvolvidas no período privilegiado em nosso estudo, ou seja, a década de 1990.

A primeira etapa estendeu-se pela primeira metade dos anos 1990 e se encerrou com a implementação do Plano Real. Uma conjuntura caracterizada por nítido ajuste econômico, embora algumas iniciativas de legitimação social já pudessem ser captadas. Segundo Neves

¹⁹ A terceira etapa desse projeto de sociabilidade neoliberal da terceira via, de acordo com Neves (2005), iniciou-se com a vitória de Lula da Silva para a presidência da República no período de 2003 a 2006. Ela tem por objetivo dar continuidade à execução de reformas estruturais, em especial daquelas que visam à desregulamentação das relações de trabalho (reformas da Previdência, trabalhista e sindical) e aprofundar o modelo de radicalização democrática iniciado no segundo governo de Fernando Henrique Cardoso. Neves (2005) salienta que o governo Lula da Silva, pelo menos até o seu segundo ano de mandato, mantém a mesma política econômica monetarista de seu antecessor e, no plano político, tenta consolidar a formação do novo homem coletivo indispensável ao projeto de sociabilidade neoliberal da terceira via. Destaca ainda a autora que o Estado, não sem tensões e contradições, intensifica, com todos os instrumentos legais e ideológicos a seu dispor, o seu papel de educador, ou seja, de instrumento de conformação cognitiva e comportamental do brasileiro ao projeto de sociabilidade burguesa implementado pelos governos anteriores. O governo Lula da Silva tem se proposto a realizar um pacto nacional ou, em outros termos, a submissão consentida do conjunto da sociedade às ideias, ideias e práticas da classe que detém a hegemonia política e cultural no Brasil de hoje, por intermédio de sua reeducação técnico-ético-política (NEVES, 2005, p. 95).

(2005, p. 91), “o próprio Plano Real constituiu-se em importante mecanismo de obtenção do consentimento do brasileiro às idéias, ideais e práticas da classe dominante e dirigente”.

Em sintonia com o receituário do FMI e do Banco Mundial para os países da periferia do capitalismo, um conjunto de ações foi implementado. O Brasil entra de vez na rota do ajuste neoliberal.

O Estado viabilizou a abertura irrestrita do mercado nacional, o fim da reserva de mercado da informática, a privatização das empresas estatais, o desmonte do aparato de ciência e tecnologia instalado nos anos de desenvolvimentismo e iniciou o desmonte do Estado inspirado no modelo de bem-estar social, precarizando as políticas sociais públicas e estimulando sua privatização. No âmbito da sociedade civil iniciou-se, por intermédio dos meios de comunicação de massa, um processo de desqualificação da política e dos políticos por meio de denúncias de corrupção e de combate ao sindicalismo autônomo dos trabalhadores. (NEVES, 2005, p. 91-92)

No interior da sociedade civil proliferaram-se os chamados “novos movimentos sociais”. Para Neves (2005), trata-se daqueles que se articulam em torno de interesses não diretamente relacionados às relações de trabalho, e as organizações não governamentais começaram a ter maior visibilidade na área política. No que se refere à educação escolar, foi um momento de difusão da ideologia da qualidade total, da transformação dos dirigentes em gestores educacionais, do começo do sucateamento da educação superior pública e da transformação do Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), de órgão contestador das políticas oficiais, nos anos finais da ditadura militar e nos anos de abertura política, em instrumento difusor das políticas neoliberais para a educação básica (NEVES, 2005, p. 92).

A segunda etapa corresponderia aos dois governos de Fernando Henrique Cardoso. Esses “voltaram-se prioritariamente à reestruturação do Estado nas suas funções econômicas e ético-políticas. De produtor direto de bens e serviços, o Estado passou a coordenador de iniciativas privadas. A privatização se impôs como a principal política estatal” (NEVES, 2005, p. 92). Com o agravante de que:

Na área social, a privatização, complementada por políticas de descentralização, fragmentação e focalização [...] constituiu-se em importante instrumento viabilizador das estratégias governamentais de coesão societal e da educação de uma nova cidadania, “ativa e responsável”, baseada na prestação pelos indivíduos e por grupos de “serviços sociais”. (NEVES, 2005, p. 92)

Foram governos de desresponsabilização direta e universal do Estado pela proteção ao trabalho; desmonte e enfraquecimento do Estado, de retrocesso nas áreas sociais, de infraestrutura, com destaque para as científicas e tecnológicas.

Anderson (1996), no seu balanço provisório sobre o neoliberalismo, indica que, economicamente, este fracassou, não conseguindo nenhuma revitalização básica do capitalismo avançado. Com efeito, o autor observa que do ponto de vista político-ideológico, seu êxito foi histórico:

Socialmente, ao contrário, o neoliberalismo conseguiu muitos dos seus objetivos, criando sociedades marcadamente mais desiguais, embora não tão desestatizadas como queria. Política e ideologicamente, todavia, o neoliberalismo alcançou êxito num grau com o qual seus fundadores provavelmente jamais sonharam, disseminando a simples idéia de que não há alternativas para os seus princípios, que todos, seja confessando ou negando, têm de adaptar-se a suas normas. Provavelmente nenhuma sabedoria convencional conseguiu um predomínio tão abrangente desde o início do século como o neoliberal hoje. Este fenômeno chama-se hegemonia, ainda que, naturalmente, milhões de pessoas não acreditem em suas receitas e resistam a seus regimes. A tarefa de seus opositores é a de oferecer outras receitas e preparar outros regimes. Apenas não há como prever quando ou onde vão surgir. Historicamente, o momento de virada de uma onda é uma surpresa. (ANDERSON, 1996, p. 23)

Com efeito, se no terreno ideopolítico o neoliberalismo alcançou êxitos em graus tão abrangentes, a ponto do autor identificá-lo como hegemônico, cabe-nos perguntar: como se deu aqui no Brasil esse fenômeno em termos pedagógicos?

Nesse novo contexto, as idéias pedagógicas sofrem grande inflexão: passa-se a assumir no próprio discurso o fracasso da escola pública, justificando sua decadência como algo inerente à incapacidade do Estado de gerir o bem comum. Com isso se advoga, também no âmbito da educação, a primazia da iniciativa privada regida pelas leis do mercado. (SAVIANI, 2007a, p. 426)

Semelhante análise foi feita por Libâneo, Oliveira e Toschi (2009, p. 101):

No tocante à *educação*, a orientação política do neoliberalismo de mercado evidencia, ideologicamente, um discurso de crise e de fracasso da escola pública, como decorrência da incapacidade administrativa e financeira de o Estado gerir o bem comum. A necessidade de reestruturação da escola pública advoga a primazia da iniciativa privada, regida pelas leis de mercado. Desse modo, o papel do Estado é relegado a segundo plano, ao mesmo tempo em que se valorizam os métodos e o papel da iniciativa privada no desenvolvimento e no progresso individual e social.

Para pensar essa questão, é preciso, antes de mais nada, entendermos como são concebidas no projeto neoliberal a organização da produção, as relações entre capital e trabalho e entre trabalho e educação.

2.3.4 Neoprodutivismo e educação

Saviani (2007a) observa que a crise da sociedade capitalista que eclodiu na década de 1970 conduziu à reestruturação dos processos produtivos, revolucionando a base técnica da produção e ocasionando a substituição do fordismo pelo toyotismo. O autor explicita as diferenças entre esses modelos afirmando que o fordista:

[...] apoiava-se na instalação de grandes fábricas operando com tecnologia pesada de base fixa, incorporando os métodos tayloristas de racionalização do trabalho; supunha a estabilidade no emprego e visava à produção em série de objetos estandardizados, em larga escala, acumulando grandes estoques dirigidos ao consumo de massa. (SAVIANI, 2007a, p. 427)

O modelo toyotista, ao contrário:

[...] apoia-se em tecnologia leve, de base microeletrônica flexível, e opera com trabalhadores polivalentes visando à produção de objetos diversificados, em pequena escala, para atender à demanda de nichos específicos do mercado, incorporando métodos como o *Just in time* que dispensam a formação de estoques; requer trabalhadores que, em lugar da estabilidade no emprego, disputem diariamente cada posição conquistada, vestindo a camisa da empresa e elevando constantemente sua produtividade. (SAVIANI, 2007a, p. 427)

Nesse novo contexto é colocada a exigência de uma requalificação do trabalhador, portador de novas competências e habilidades. Daí o fato de a educação fundamental receber destaque nas políticas educacionais. Sobre esse novo modelo de exploração, e as tarefas de educação, Libâneo, Oliveira e Toschi (2009) constataam que:

O modelo de exploração anterior, que exigia um trabalhador fragmentado, rotativo – para executar tarefas repetitivas – e treinado rapidamente pela empresa, cede lugar a um modelo de exploração que requer um novo trabalhador, com habilidades de comunicação, de abstração, de visão de conjunto, de integração e de flexibilidade, para acompanhar o próprio avanço científico-tecnológico da empresa, o qual se dá por força dos padrões de competitividade seletivos exigidos no mercado global. Essas novas competências não podem ser desenvolvidas a curto prazo e nem pela empresa. (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2009, p. 102)

Desse modo,

[...] a educação básica, ou melhor, a educação fundamental ganha centralidade nas políticas educacionais, sobretudo nos países subdesenvolvidos. Ela tem como função primordial desenvolver as novas habilidades cognitivas (inteligência instrumentalizadora) e as competências sociais necessárias à adaptação do indivíduo ao novo paradigma produtivo, além de formar o consumidor competente, exigente, sofisticado. (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2009, p. 102)

As relações entre educação e trabalho irão expressar, assim, as exigências da nova forma de organizar a produção. De acordo com Saviani (2007a, p. 427), “Manteve-se, pois, a crença na contribuição da educação para o processo econômico-produtivo, marca distintiva da teoria do capital humano²⁰. Mas seu significado foi substantivamente alterado”.

Aqui, no que se refere à assimilação dessa nova proposta para a educação, é preciso destacar o papel ativo de intelectuais brasileiros na implementação do novo receituário pedagógico. Frigotto (2011, p. 11) observa:

Não é por acaso que a partir do final da década de 1970 os organismos internacionais [...] guardiães da reprodução e segurança do capital, passam educar intelectuais para difundirem estas novas noções e estimularem reformas educativas para ajustar os sistemas educacionais à nova (des)ordem mundial. O Brasil tem vários representantes formados nestes organismos e que se constituíram âncoras e ideólogos das reformas educativas da década de 1990. Paulo Renato de Souza, Ministro da educação por oito anos no Governo Fernando Henrique Cardoso, constitui-se num desses proeminentes quadros. João Batista de Oliveira, Maria Helena Guimarães, Cláudia Costin e Guiomar Namó de Mello, entre outros, constituem-se em expoentes desta vulgata. Namó de Mello, conhecedora do pensamento crítico, constitui-se em hábil adaptadora de noções para o ideário pedagógico brasileiro. Um dos exemplos é a tradução de empregabilidade por trabalhabilidade ou laborabilidade.

O destaque tem tão somente o propósito de sinalizar que as novas ideias para a educação não foram apenas pensadas e receitadas pelos organismos internacionais de defesa de reprodução do capitalismo, mas que contaram, no Brasil, com a assimilação e defesa de intelectuais que guardam sintonia teórico-política com o projeto social burguês.

Por esse ideário, a educação deve cuidar da formação do trabalhador; com efeito, deve zelar pela exigência da flexibilidade, de um preparo polivalente apoiado no domínio de conceitos gerais, abstratos, de modo especial aqueles de ordem matemática (SAVIANI, 2007a).

O indivíduo deverá investir numa formação que o permita ser competitivo no mercado de trabalho. De fato, o trabalhador não deve esperar que o acesso aos diferentes níveis escolarização lhe garanta acesso ao emprego, agora, ele deve conquistar, pela escolarização,

²⁰ Sobre a teoria do capital humano, Saviani (2007a, p. 427), esclarece: “Na verdade, essa teoria surgiu no período em que se entendia a educação como tendo por função preparar as pessoas para atuar num mercado em expansão que exigia força de trabalho educada. À escola cabia formar a mão-de-obra que progressivamente seria incorporada pelo mercado, tendo em vista assegurar a competitividade das empresas e o incremento da riqueza social e da renda individual”. Dominado pela economia keynesiana e pela política do Estado de bem-estar, que, na chamada era de ouro do capitalismo, preconizavam o pleno emprego. Assim, a versão originária da teoria do capital humano

apenas o *status* de empregabilidade. Nesses termos, “A educação passa a ser entendida como um investimento em capital humano individual que habilita as pessoas para competição pelos empregos disponíveis” (SAVIANI, 2007a, p. 428).

Saviani (2007a) observa que, nas relações entre trabalho, capital e educação do período pós-fordista e pós-keynesiano, “O acesso a diferentes graus de escolaridade amplia as condições de empregabilidade do indivíduo, o que, entretanto, não lhe garante emprego, pelo simples fato de que, na forma atual do desenvolvimento capitalista, não há emprego para todos”. A constatação é a de que, por essa nova lógica,

[...] a economia pode crescer convivendo com altas taxas de desemprego e com grandes contingentes populacionais excluídos do processo. É o crescimento excludente, em lugar do desenvolvimento inclusivo que se buscava atingir no período keynesiano. (SAVIANI, 2007a, p. 428)

Por essa via, de acordo com o autor, a teoria do capital humano foi refuncionalizada e é nessa condição que ela alimenta a busca de produtividade na educação. Aí reside a explicação da concepção produtivista – cujo predomínio na educação brasileira se iniciou na década de 1960 com a adesão à teoria do capital humano –, manter a hegemonia nos anos 1990, assumindo a forma do “neoprodutivismo” (SAVIANI, 2007a, p. 428).

Se há a exigência de um trabalhador com um novo perfil, e se a educação tem uma nova tarefa no contexto do neoprodutivismo, cabe-nos, então, perguntar: quais as referências didático-pedagógicas viabilizadoras dessa proposta de formação?

Saviani (2007a) nos ajuda a compreender como as ideias pedagógicas, nesse contexto, foram metamorfoseadas. Ele extrai categorias consideradas centrais para o entendimento do ideário pedagógico que sustenta a nova formação exigida pelas relações de trabalho em tempos de neoliberalismo, a saber: o *neoprodutivismo*, o *neoescolanovismo*, o *neoconstrutivismo*, o *neotecnicismo*.

Todavia, Saviani (2007a, p.426) adverte: “Não é fácil caracterizar em suas grandes linhas essa nova fase das idéias pedagógicas. Isso porque se trata de um momento marcado por descentramento e desconstrução das idéias anteriores, que lança mão de expressões intercambiáveis e suscetíveis de grande volatilidade”. Na visão do autor, “Não há, pois, um núcleo que possa definir positivamente as idéias que passam a circular já nos anos de 1980 e que se tornam hegemônicas na década de 1990” (SAVIANI, 2007a, p. 426). Assim, a “referência se encontra fora delas, mais precisamente nos movimentos que as precederam. Daí

que sua denominação tenda a se fazer lançando mão das categorias precedentes às quais se antepõem prefixos do tipo “pós” ou “neo” (SAVIANI, 2007a, p. 426).

Na esteira da nossa questão – as bases didático-pedagógicas que dão suporte à nova formação do trabalhador –, seguiremos com Saviani (2007a), para compreender o que o autor chama de pedagogia da exclusão.

2.3.5 A pedagogia da exclusão²¹

Ao caracterizar a pedagogia da exclusão, duas ideias são abstraídas aqui: a primeira é a de que na sociedade capitalista, notadamente no seu momento neoliberal, não há lugar para todos; não há emprego, nem trabalho para todos, assim como a crescente automação do processo produtivo dispensa cada vez mais a mão de obra, aumentando a competição, maximizando a produção e o lucro. Nesse cenário, Saviani (2007a, p. 429) afirma que:

[...] configura-se, então, nesse contexto, uma verdadeira “pedagogia da exclusão”. Trata-se de preparar os indivíduos para, mediante sucessivos cursos dos mais diferentes tipos, se tornarem cada vez mais empregáveis, visando a escapar da condição de excluídos. E, caso não o consigam, a pedagogia da exclusão lhes terá ensinado a introjetar a responsabilidade por essa condição.

Se se trata de preparar indivíduos por meio de constantes cursos de “atualização” e “capacitação”, o grande mote será o *aprender a aprender*. Mas por quê? A resposta vem com o novo perfil do trabalhador. Ele deverá ser competitivo, com flexibilidade cognitiva e emocional que o permita a responder, adequar-se, a se adaptar às múltiplas funções requeridas pelas empresas, por isso mesmo, deverá estar disposto e com capacidade de assimilar e aprender aquilo lhe é demandado. Essa condição poderá afastar-lhe da ameaça constante do desemprego e de sua inclusão na informalidade do mercado, ou, ainda, no grande exército de desempregados. Caso o indivíduo não consiga, a responsabilidade é inteiramente dele, uma

²¹ De acordo com Saviani, a ordem econômica atual, denominada pós-fordista e pós-keynesiana, assenta-se na exclusão. Essa categoria apresenta-se em dois sentidos: “ela é pressuposta, num primeiro sentido, na medida em que se admite, preliminarmente, que na ordem econômica atual não há lugar para todos. Portanto, boa parte daqueles que atingem a idade para ingressar na População Economicamente Ativa (PEA) nela nem sequer chega a entrar. Num segundo sentido, a exclusão é pressuposta porque, incorporando crescentemente a automação no processo produtivo, a ordem econômica atual dispensa, também de forma crescente, mão-de-obra. Estimulando a competição e buscando maximizar a produtividade, isto é, o incremento do lucro, a extração de mais-valia, ela rege-se por uma lógica que estabelece o predomínio do trabalho morto (capital) sobre o trabalho vivo, conduzindo à exclusão deliberada de trabalhadores. É isso que se patenteia no empenho constante, tanto por parte das empresas como por parte dos governos, em conseguir reduzir a folha salarial e os gastos trabalhistas e previdenciários” (SAVIANI, 2007a, p. 428-429).

vez que não foi capaz de ser a *vitrine* dos olhos dos gestores do lucro. Frigotto (2011), ao discutir os novos²² fetiches mercantis da pseudoteoria do capital humano no contexto do *capitalismo tardio*, evidencia as relações sociais das quais deriva a pedagogia das competências:

Todavia, a *pedagogia das competências* deriva de relações sociais concretas de ultra individualismo, de desmonte dos direitos sociais e coletivos e de políticas universais. Não se refere à educação integral e unitária e nem ao direito ao trabalho, mesmo que seja sob a forma de trabalho explorado, emprego. Vincula-se a uma visão mercantil e ao trabalho flexível, instável e precário. Trata-se do trabalhador buscar as competências que o mercado exige e adaptar-se a elas a qualquer preço ou, então, deixar o lugar para outrem e sem ou ao menor custos para o empregador. Daí que para o sucesso desta pedagogia implica, também, dismantelar a organização sindical e postular a negociação direta do trabalhador com o empregador. (FRIGOTTO, 2011, p. 10)

A proposta aqui é a total responsabilização do indivíduo por sua existência. Ele dera sentir e agir pela ideia de que *não há sociedade, o que existe são indivíduos* (FRIGOTTO, 2011, p. 14). Estes são tomados na sua forma abstrata, destituído de toda e qualquer relação histórico-social – incluindo a cognitivamente, pois não se trata dele apropriar-se de conhecimentos, físicos, sociais, científicos legados pela humanidade ao longo de sua existência e, sim, de disponibilizar-se a correr de um lado para o outro, atendendo às exigências, competências ditadas pelo mercado.

Saviani (2007a, p. 429) evidencia que o lema “aprender a aprender”, tão difundido na atualidade, remete ao núcleo das ideias pedagógicas escolanovistas. Com efeito, destaca que no “escolanovismo o importante é aprender a aprender, isto é, aprender a estudar, a buscar conhecimentos, a lidar com situação nova” Saviani (2007a, p. 429). Ainda para o autor, “se

²² No contexto do capitalismo tardio e dos novos fetiches da pseudoteoria do capital humano, Frigotto (2011, p. 9-10), além da *pedagogia das competências*, destaca quatro outros fetiches: 1) *Sociedade do conhecimento* deriva do fetiche da tecnologia. Trata-se de fazer acreditar que a tecnologia por si supera as desigualdades e a sociedade de classes, mascarando a realidade de que a tecnologia é cada vez mais propriedade do capital contra o trabalho. Um exemplo desta fetichização da tecnologia é a tese de Bell (1973) que postula o advento da sociedade pós-industrial que, pelo conhecimento, faria desaparecer o proletariado e, em seu lugar, teríamos o cognitariado; 2) a *qualidade total*, que deriva da nova base científico-técnica da produção e da organização e gerência do trabalho e se refere a um trabalhador que produz em menor tempo, dentro das prescrições, uma mercadoria ou um serviço e ao custo menor possível e que, portanto, chegue ao mercado com vantagens competitivas; 3) a *empregabilidade*, uma noção que busca apagar da memória o direito ao emprego, já que este está dentro de um sistema de regulação social que garante um conjunto de direitos ao trabalhador defendidos pro suas organizações. No plano da mistificação, a ideia que se difunde é a de que o *fim do emprego* é algo positivo para a competitividade e de que, em realidade, com isso todos ganham. Nada mais explícito e cínico do que o texto abaixo de Morais (1998, p. 56); 4) o *empreendedorismo*. Por fim, ainda que não esgote o conjunto de noções que rejuvenescem a ideologia do capital humano a ênfase ao empreendedorismo, a ser dono do próprio negócio etc., desloca a responsabilidade para a grande massa de trabalhadores, que por diferentes razões não são necessários ou não se enquadram nas exigências do mercado, para que busquem a sobrevivência por conta própria. Para a grande maioria, trata-se de um convite ao trabalho informal e precário, totalmente desprotegido dos direitos sociais.

referia à valorização dos processos de convivência entre as crianças, do relacionamento entre elas e com os adultos, de sua adaptação à sociedade” Saviani (2007a, p. 429); portanto “‘aprender a aprender’ significava adquirir a capacidade de buscar conhecimentos por si mesmo, de se adaptar a uma sociedade que era entendida como um organismo em que cada indivíduo tinha um lugar e cumpria um papel determinado em benefício de todo o corpo social” (SAVIANI, 2007a, p. 429-430).

O pensador argumenta que, diferentemente, no contexto atual, o “‘aprender a aprender’ liga-se à necessidade de constante atualização exigida pela necessidade de ampliar a esfera da empregabilidade” (SAVIANI, 2007a, p. 430). Entende que isso fica evidente no texto do autor português, Vitor da Fonseca intitulado *Aprender a aprender: a educabilidade cognitiva*, publicado em 1998. Para esse autor, a “mundialização da economia exige a gestão do imprevisível” (SAVIANI, 2007a, p. 430), “pois não se trata mais de contar com um emprego seguro; tanto os empresários como os trabalhadores “devem cada vez mais investir no desenvolvimento do seu potencial de adaptabilidade e de empregabilidade”, uma vez que “o que o empresário e o trabalhador conhecem e fazem hoje não é sinônimo de sucesso no futuro” (FONSECA apud SAVIANI, 2007a, p. 430).

Segundo Saviani (2007a) para o autor português, a chave do sucesso estaria na “capacidade de adaptação e de aprender a aprender e a reaprender” (Fonseca citado por SAVIANI, 2007a, p. 430), isso porque os postos de trabalho sofrem uma redução tanto na agricultura como na indústria e, em decorrência, “os postos de emprego que restam vão ser mais disputados” (FONSECA apud SAVIANI, 2007a, p. 430); com isso, só os trabalhadores mais bem preparados ocuparão as escassas vagas de emprego.

Na visão do autor, a adaptação à sociedade atual exige novos tipos de raciocínio, o desenvolvimento da capacidade de comunicação e a recuperação de funções cognitivas deterioradas pelo trabalho de tipo puramente mecânico, buscando atingir níveis flexíveis de operação simbólica. A adaptação à sociedade cognitiva, portanto, “exige abandonar a segurança do conhecido, do familiar e do habitual e voltar-se para uma aventura do inédito e do imprevisível”. Nesse projeto, o papel central da educação e da escola é definido como “consubstanciando uma maior capacidade de aprender a aprender” (FONSECA apud SAVIANI, 2007a, p. 430).

Por esses caminhos, Saviani (2007a) localiza e evidencia os ajustes, a metamorfose, a ressignificação do lema “aprender a aprender” em relação à sua elaboração originária no âmbito do escolanovismo. O pensador afirma que é possível considerar adequada a

denominação neoescolanovismo a esse “forte movimento internacional de revigoração das concepções educacionais calcadas” no referido lema (DUARTE, 2006, p. 29).

Essa concepção foi amplamente difundida na década de 1990, em dois momentos articulados: o primeiro, pela forte presença no relatório Jacques Delors²³, *Educação: um tesouro a descobrir*, publicado no Brasil em 1998, prefaciado pelo ministro da Educação, à época, Paulo Renato Costa Souza, com o destaque para a importância desse documento na viabilização das proposições do Ministério da Educação (MEC) no tocante aos novos rumos da educação brasileira. O espírito do documento é traduzido pelos novos desafios da formação e do trabalho pedagógico na escola, que deveriam pautar-se pela missão de desenvolver o gosto, o prazer e a capacidade de aprender a aprender.

Sua materialização no Brasil deu-se no segundo momento. Essas orientações terão nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) seu veículo privilegiado. Saviani (2007a, p. 431) afirma que:

Essa mesma orientação vem a ser assumida como política de Estado por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) elaborados por iniciativa do MEC para servir de referência à montagem dos currículos de todas as escolas do país. As justificativas em que se apoia a defesa do “aprender a aprender”, nos PCNs, são as mesmas que constam no “Relatório Jacques Delors”: o alargamento do horizonte da educação que coloca para a escola exigências mais amplas. Trata-se, agora, de capacitar para adquirir novas competências e novos saberes, pois as “novas relações entre conhecimento e trabalho exigem capacidades de iniciativa e inovação e, mais do que nunca, ‘aprender a aprender’” [(BRASIL, MEC, 1997, p. 34)] num contínuo “processo de educação permanente”. (SAVIANI, 2007a, p. 431)

Na segunda metade dos anos 1990 e início da primeira década de 2000, secretários de educação, diretores de escola, coordenadores pedagógicos e professores da educação básica de todas as regiões do País foram convocados a assimilar a nova proposta, seja pelo condicionamento de recursos financeiros às Secretarias de Educação, seja pela instauração de mecanismos e estratégias, como premiações, cursos e mais cursos de capacitação, visando à obtenção do consenso e à adesão dos trabalhadores em educação às novas políticas e orientações pedagógicas do MEC. No dizer de Falleiros (2005, p. 219), a esse caberia

[...] o papel político-estratégico de definição, encaminhamento e aplicação das políticas educacionais, enquanto as secretarias estaduais e municipais de educação deveriam assumir papel estratégico-gereencial e as escolas o papel

²³ Publicado pela Organização para a Educação, a Ciência e a Cultura das Nações Unidas (Unesco) em 1996, como resultado dos trabalhos da comissão que, entre 1993 e 1996, dedicou-se a traçar as linhas orientadoras da educação mundial no século XXI (SAVIANI, 2007a).

gerencial-operacional, caracterizando, desse modo, uma estrutura administrativa bastante hierarquizada.

No tocante às bases teóricas das orientações pedagógicas constituintes dos PCNs, de modo geral, podemos afirmar que as análises de Falleiros (2005, p. 219) apresentam aproximações com aquelas desenvolvidas até aqui, pois, de acordo com o autor, são três os fundamentos pedagógicos que orientam os PCNs:

(i) a psicologia genética e suas descobertas no campo da construção do conhecimento, enfocando o desenvolvimento cognitivo do aluno a partir de representações e em redes não-estáveis de conhecimentos;

(ii) o enfoque social do processo de ensino-aprendizagem por meio da inclusão, no currículo do ensino fundamental, dos temas transversais (ética, meio ambiente, trabalho e consumo, orientação sexual, saúde e pluralidade cultural) e da noção de interdisciplinaridade no currículo do ensino médio;

(iii) o desenvolvimento de competências (“aprender a aprender”) em substituição às especializações tradicionais, tendo em vista as transformações do mundo do trabalho e da vida trazidas pelas novas tecnologias – que demandariam novos aprendizados e requalificações constantes. (FALLEIROS, 2005, p. 219)

Com o propósito de perseguir na resposta à pergunta que fizemos inicialmente, e procurando nos aproximar do conjunto dos objetivos da pesquisa em tela, consideramos oportuno destacar, na esteira de Saviani (2007a), os rumos e as características dessas novas ideias. De acordo com o autor:

Assim, por inspiração do neo-escolanovismo, delinearam-se as bases pedagógicas das novas idéias que vêm orientando tanto as reformas educativas acionadas em diferentes países e especificamente no Brasil, como as práticas educativas que vêm sendo desenvolvidas desde a década de 1990. Tais práticas se manifestam com características *light*, espraiando-se por diferentes espaços, desde as escolas propriamente ditas, passando por ambientes empresariais, organizações não-governamentais, entidades religiosas e sindicais, academias e clubes esportivos, *sem maiores exigências de precisão conceitual e rigor teórico, bem a gosto do clima pós-moderno*. (SAVIANI, 2007a, p. 431-432, grifo nosso)

Em sintonia com a ambiência dessas ideias pedagógicas, de acordo com Saviani (2007a), está o *neoconstrutivismo*, a *pedagogia das competências* e o *neopragmatismo*. O autor reproduz, pela análise, o movimento desse fenômeno, seus enlaces, suas conexões, clarificando a trajetória deste, pela elucidação de suas aproximações epistemológicas e cumplicidades teórico-práticas.

Do mesmo modo que o escolanovismo, o construtivismo se metamorfoseou. Mas quais são as ideias que constituem o neoconstrutivismo? O que o caracteriza?

De inspiração piagetiana, o construtivismo exerce forte influência no ideário pedagógico brasileiro, notadamente na década de 1990. “O entendimento de que a fonte do conhecimento não está na percepção, mas na ação, conduz à conclusão de que a inteligência não é um órgão que imprime, que reproduz os dados da sensibilidade, mas que constrói os conhecimentos” (SAVIANI, 2007a, p. 433). Esse modo de pensar entusiasmou e seduziu muitos professores, pedagogos e dirigentes educacionais, como também é considerado por Duarte (2006), Rossler (2006) e Saviani (2007a), a teoria²⁴ que deu base científica para o lema “aprender a aprender”.

As manifestações de reconfiguração do construtivismo são identificadas por Saviani, nas posições de Coll (apud SAVIANI, 2007a), como também nos PCNs: 1) com o argumento de que é preciso afastar tanto um “ecletismo fácil” como um “purismo excessivo” (COLL apud SAVIANI, 2007a, p. 433) considera a “atividade do aluno na construção da aprendizagem escolar um princípio amplamente compartilhado por distintas correntes pedagógicas. Em consequência, o uso do termo ‘construtivismo’ adquiriu considerável amplitude no campo educacional” (COLL apud SAVIANI, 2007a, p. 434-434); 2) os PCNs, e por influência do próprio Coll²⁵, “também conferem grande destaque à perspectiva construtivista, apreendida como núcleo convergente de diversas contribuições que teriam em comum a ‘atividade mental construtiva nos processos de aquisição do conhecimento’” (SAVIANI, 2007b, p. 434).

Por essas manifestações, Saviani (2007a) considera que o construtivismo já evidencia uma metamorfose, justificando a denominação neoconstrutivismo, como também expressa aproximações com o modo pós-moderno de pensar. O pensador clarifica:

[...] a ênfase das pesquisas de Piaget e de seus colaboradores e seguidores, que buscavam compreender cientificamente o desenvolvimento da inteligência, cede lugar a uma “retórica reformista” (Miranda, 2000, p. 25). *Essa retórica reformista põe-se, alias, em sintonia com a visão pós-moderna com sua “incredulidade em relação ao metarrelatos”* (LYOTARD, 2002, p.

²⁴ Das aproximações teóricas entre construtivismo e escolanovismo, Saviani (2007a, p. 432) observa que “O construtivismo, desde sua fonte originária e matriz teórica identificadas com a obra de Piaget, mantém forte afinidade com o escolanovismo. Podemos, mesmo, considerar que se encontra aí a teoria que veio a dar base científica para o lema pedagógico ‘aprender a aprender’. Efetivamente, o próprio Piaget em vários de seus trabalhos (PIAGET, 1970, 1984; 1998) se reporta ao escolanovismo e chega, inclusive, a considerar que os princípios dos métodos novos podem ser encontrados nos grandes clássicos da pedagogia desde a Antiguidade, porém de modo intuitivo. O que vai distinguir a postulação escolanovista desses métodos em relação às formulações anteriores é a busca de base científica, a qual só será encontrada coma formulação da psicologia da infância (PIAGET, 1970, p. 145). E a psicologia genética elaborada por Piaget em suas investigações epistemológicas emergirá como o ponto mais avançado da fundamentação científica da Escola Nova no que se refere às bases psicopedagógicas do processo de aprendizagem”.

²⁵ Assessor dos PCNs propostos pelo MEC em 1997.

xvi) inclusive os de ordem científica, em benefício de uma narrativa que “obedece freqüentemente a regras que lhe fixam a pragmática” (idem p. 38) [...]. (SAVIANI, p. 434, grifo nosso)

Nesse sentido, a sintonia entre o neoconstrutivismo e o ideário pós-moderno é explicitada diante da constatação de que, nessas novas condições, os estádios psicogenéticos (sensório-motor, pré-operatório, operatório concreto, operatório formal) são pouco mencionados. Pode-se dizer, revisitando as quatro diferenças²⁶ estabelecidas por Piaget entre a inteligência sensório-motora e a inteligência conceitual, que a primeira ganha relevo.

A citada sintonia é mais bem explicitada quando destaca que:

[...] a retórica neoconstrutivista “funciona como um filme em câmara lenta que representaria uma imagem imóvel depois da outra, em vez de chegar à fusão de imagens”; “tende ao êxito e não à verdade: encontra sua satisfação na conquista do fim prático perseguido e não na construção ou na explicação”. É “puramente vivida e não pensada ou representada de forma organizada”; “ela só trabalha sobre as realidades, os índices perceptivos e os sinais motores, e não sobre os signos, os símbolos e os esquemas representativos ou os conceitos verdadeiros que implicam inclusão de classes e relações”; “ela é essencialmente individual, por oposição aos enriquecimentos sociais adquiridos graças ao emprego dos signos”. (RAMOZZI-CHIAROTTINO apud SAVIANI, 2007a, p. 434)

Por esses caminhos, os fenômenos, os problemas colocados pelo real, não são apreendidos na sua gênese histórica e social, nem na sua dialeticidade (nas contradições, nos movimentos de rupturas e continuidades, nas suas mediações); por isso mesmo, são tomados na sua forma aparente e imediata, características das análises pseudoconcretas, que não explicam, não esclarecem, não revelam a essência dos fenômenos, seu modo de ser, de funcionar, de existir e de transformar-se. Nada mais conveniente para uma época em que muitos procuram se contentar com a ordem capitalista, como única forma de organização social possível aos homens.

26 1^a) As conexões estabelecidas pela inteligência sensório-motora ligam apenas percepções e movimentos sucessivos sem uma representação de conjunto que domine os estados distintos no tempo e organize as ações, refletindo-as simultaneamente num quadro total. A inteligência sensório-motora funciona como um filme em câmara lenta que representaria uma imagem imóvel depois da outra, em vez de chegar à fusão de imagens;

2^a) Em consequência disso, a inteligência sensório-motora tende ao êxito e não à verdade: ela encontra sua satisfação na conquista do fim prático perseguido e não na construção ou na explicação. É uma inteligência puramente vivida e não pensada ou representada de forma organizada;

3^a) Sendo seu domínio delimitado pelo emprego de instrumentos perceptivos e motores, ela só trabalha sobre as realidades, os índices perceptivos e os sinais motores, e não sobre os signos, os símbolos e os esquemas representativos ou os conceitos verdadeiros que implicam inclusão de classes e relações;

4^a) Ela é essencialmente individual, por oposição aos enriquecimentos sociais adquiridos graças ao emprego dos signos” (RAMOZZI-CHIAROTTINO apud SAVIANI, 2007a, p. 433).

Mas como é vista por Saviani (2007a) a concepção de competências²⁷, instituidora do modo PCNs de ser na teoria neoconstrutivista?

A visão do autor é explicitada, quando evidencia a diferença entre essa teoria e o construtivismo de Piaget, dizendo que, no interior desta, “as competências vão identificar-se com os próprios esquemas adaptativos construídos pelos sujeitos na interação com o ambiente num processo, segundo Piaget, de equilíbrio e acomodação” (SAVIANI, 2007a, p. 435). Enquanto, em termos de neoconstrutivismo, “essa idéia de fundo mantém-se, *mas é despida do caráter cognitivo ligado à idéia de que o processo adaptativo, para ter êxito, suporia em algum grau o conhecimento do meio pelo sujeito, obtido por esquemas conceituais prévios, conforme entendia Piaget*” (SAVIANI, 2007a, p. 435, grifo nosso), em decorrência,

Agora a questão da verdade é elidida. O neoconstrutivismo funde-se com o neopragmatismo e as competências resultam assimiladas aos ‘mecanismos adaptativos do comportamento humano ao meio material e social’ (RAMOS, 2003, p. 108) Para a adaptação ao meio natural e material entrariam em cena as competências cognitivas; e os mecanismos de adaptação ao meio social seriam constituídos pelas competências afetivo-emocionais. (SAVIANI, 2007a, p. 435)

A verdade é suprimida, pois a questão não é problematizar, conhecer, analisar e compreender para transformar o mundo físico e social, mas, sim, assimilar mecanismos eficazes de adaptação às alterações constantes de uma ordem social que, pela sua própria lógica, necessita da busca ininterrupta do lucro e que suga toda a energia humana/natural para alcançar seus fins de acumulação e reprodução.

Saviani vê, assim, a “pedagogia das competências” como a outra face da “pedagogia do aprender a aprender”. Um modo de conceber a educação, a formação, o ensino e a aprendizagem em sintonia com as proposições e necessidades do mercado, uma vez que o objetivo desse ideário é:

[...] dotar os indivíduos de comportamentos flexíveis que lhes permitam ajustar-se às condições de uma sociedade em que as próprias necessidades de sobrevivência não estão garantidas. Sua satisfação deixou de ser um compromisso coletivo, ficando sob a responsabilidade dos próprios sujeitos que, segundo a raiz etimológica dessa palavra, se encontram subjugados à ‘mão invisível do mercado’. (SAVIANI, 2007a, p. 435)

²⁷ Saviani (2007b, p. 435) observa que “A aquisição de competências como tarefa pedagógica foi interpretada na década de 1960 a partir da matriz behaviorista. Nessa acepção as competências identificavam-se com os objetivos operacionais, cuja classificação foi empreendida por Bloom e colaboradores (BLOOM; ENGELHART; FURST et al., 1972a; BLOOM; KRATHWOHL; MASIA, 1972b). Atingir os objetivos especificados, isto é, tornar-se capaz de realizar as operações por eles traduzidas, significava adquirir as competências correspondentes”.

Aos indivíduos, na ambiência dessas ideias, cumprem-lhes o papel pela responsabilização de seus sucessos e fracassos. As condições e relações sociais não são consideradas como constituintes da individualidade humana. A chave para a inserção exitosa dos trabalhadores na vida social está na capacidade de aprender *a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos, aprender a ser* nos marcos da sociedade da incerteza e do desemprego.

As aproximações entre construtivismo, pragmatismo, neoliberalismo e pós-modernidade, de acordo com Rössler (2006, p. 213), manifestam-se na contemporaneidade pelo entendimento de que a validade do conhecimento não se encontra no seu caráter objetivo e verdadeiro, mas sim na sua utilidade, ou seja, a “viabilidade ou não do conhecimento é o que define sua existência e valor [...] posto que o conhecimento passa a ser entendido apenas de acordo com seu caráter adaptativo-funcional, isto é, utilitarista”. Essa ideia ganha reforço com a posição pós-moderna sobre a natureza subjetiva do conhecimento, segundo a qual a realidade é sempre relativa ao sujeito que a precebe.

Nesse modo de pensar, o indivíduo ganha centralidade e se torna o protagonista dos fenômenos humanos. Ele é o ser que determina a realidade e o conhecimento válido será aquele que atender à necessidade do eu. O autor adverte:

Afirmar o caráter individual, particular do conhecimento – o conhecimento enquanto propriedade do sujeito que conhece – , não é outra coisa senão defender o pressuposto do Eu, do Indivíduo, como referência máxima da vida social. [...], é o Eu quem define o que é e o que pode ser conhecido, e até mesmo o próprio conhecimento. Determina inclusive a própria realidade. (ROSSLER, 2006, p. 214)

Negar a perspectiva histórico-social do conhecimento, o caráter ontológico da realidade, tem sido as investidas para as quais se volta o ideário que caracteriza o movimento pós-moderno; conferir um sentido utilitarista para o conhecimento traduz o pragmatismo de uma sociedade que tem como única meta a satisfação das necessidades do mercado; colocar o ideário didático-pedagógico – perspectiva do aprender a aprender e a pedagogia das competências – a serviço de uma formação que garanta um novo trabalhador que responda cognitivamente e emocionalmente às demandas de um mercado sedento por formas variadas de lucro, tem sido o projeto ideopolítico-cultural/educacional com o qual nos defrontamos nas últimas décadas, notadamente nos anos 1990.

Nesta seção, nosso objetivo foi conhecer de modo panorâmico as relações econômico-políticas características desse período, para melhor compreensão do terreno no qual brotaram

e se organizaram as ideias didático-pedagógicas, como também a identificação dos indícios de suas relações com o modo pós-moderno de pensar, uma vez que “[parafraseando Chauí (1993, p. 22),] [...] o pós-modernismo é a própria ideologia do modelo neoliberal” (ROSSLER, 2006, p. 206), ou, como prefere esse autor, “é a expressão filosófica e cultural da ideologia contemporânea” (ROSSLER, 2006, p. 206). Essas conclusões oxigenam e dão sustentabilidade aos objetivos especificados logo na Introdução deste trabalho e às questões do nosso estudo, sinalizando que problematizar, indagar, refletir sobre as questões do ensino e da aprendizagem nesse contexto se impõem de modo imperativo, assim como trilhar por caminhos pertinentes ao esclarecimento das ideias e conceitos que envolvem essa pesquisa. Reiteramos, na esteira de Frigotto (2004, p. 70), que:

Os fundamentos da pesquisa sobre trabalho-educação [...], para serem críticos, não podem ser buscados nos umbrais do estruturalismo, do pós-estruturalismo ou do pós-modernismo, mas no materialismo histórico. A relação entre estrutura, determinações e sujeito, em sua tensão e mútua imbricação dialética deve ser considerado como fio condutor dos nossos objetivos específicos sobre a pesquisa trabalho-educação.

Desse modo, por exigência metodológica e científica, é colocada a necessidade de entendermos e explicitarmos o que estamos chamando de modo pós-moderno de pensar, e é para essa tarefa que nos voltamos no terceiro capítulo deste trabalho.

Com efeito, irá nos acompanhar durante esse esforço investigativo a prudência do entendimento de um Jameson (2004), para quem o cuidado em não sistematizar um significado conciso e coerente do pós-modernismo encontra-se no fato de que esse conceito não é só contestado, mas é também intrinsecamente conflitante e contraditório. De forma esclarecedora, o pensador argumenta “que, por bem ou por mal, não podemos *não* usá-lo. Mas esse argumento implica, ainda, que toda vez que empregamos esse termo somos obrigados a recolocar essas contradições internas e a rerepresentar esses dilemas e essas inconsistências de representação” (JAMESON, 2004, p. 25). Ainda conforme o autor, “O conceito, se existe um, tem que surgir no fim, e não no começo de nossas discussões do tema. Essas são as condições – as *únicas*, penso, que evitam os danos de uma clarificação prematura – em que o termo pode continuar a ser usado de forma produtiva” (JAMESON, 2004, p. 24).

É por este caminho que pretendemos trilhar no decorrer da sistematização de nossas reflexões futuras no escopo deste trabalho.

CAPÍTULO 3

A reorganização da ordem do capital e as alterações da consciência: a necessária reconstituição da dialética no pensamento do caminho da aparência à essência

Assim como não se julga um indivíduo pela idéia que ele faz de si próprio, não se poderá julgar uma tal época de transformação pela consciência de si; é preciso, pelo contrário, explicar esta consciência pelas contradições da vida material, pelo conflito que existe entre as forças produtivas sociais e as relações de produção. (MARX, 1983, p. 25)

3.1 Sobre a necessidade do estudo

A decisão de empreender o estudo sobre a pós-modernidade se colocou neste trabalho como uma exigência metodológica, como também por uma escolha pautada em motivos e significados muito pessoais, porém relacionados à pesquisa em educação e à práxis educativa, quais sejam, compreender o modo pós-moderno de pensar de forma a subsidiar o pensar, o pesquisar, o fazer crítico educativo, em especial, da docência universitária como professora de didática; e conhecer as teses pós-modernas para poder posicionar-me criticamente a partir do método dialético, captando o movimento incessante e contraditório do real-social, na sua historicidade, identificando o seu modo de ser na sua essência, na objetividade do real, no concreto pensado, e não apenas na sua aparência fenomênica.

Ao trabalho intelectual crítico impõe-se uma postura distante daquilo que é considerado o bem ou o mal, certo ou errado, simpático ou antipático. É imperativo, aqui, que o trabalho teórico se caracterize pelo rigor e objetividade da análise.

Como já referido em outro momento deste estudo, nos últimos anos, vivenciei no interior da universidade, tanto nas relações como docente, especialmente com os pares, como naquelas de doutoranda nos eventos científicos, experiências que me levaram a posicionar-me a respeito do que ora me defronto.

Falar em ciência, conhecimento objetivo, verdade, razão, totalidade, emancipação, dialética, luta de classes, utopia, intencionalidade, objetivos, planejamento, princípios

norteadores, parecia ser uma postura pouco acadêmica. Os termos mais adequados seriam incerteza, relativismo, diversidade, hibridismo, transitoriedade, diferenças, grupos, local, subjetividade, multiculturalismo, pós-modernidade. Uma lista considerável de termos tomados como novos, atuais, e que deveriam substituir aqueles que não mais expressavam a realidade.

Tonet (2009), ao discutir as consequências da crise capitalista na atualidade, destaca que a cientificidade atual (no âmbito social) tem assumido um caráter cada vez mais manipulatório. Vale dizer, ela tem se manifestado cada vez mais incapaz de compreender a realidade como uma totalidade articulada em processo e de ir até a raiz dos fenômenos sociais. Tendo nascido sob o signo da fragmentação e da empiricidade, viu essas características se tornarem cada vez mais intensificadas. Essa intensificação, por sua vez, é resultado do fato de que o aprofundamento da crise do capital confere à realidade social um caráter cada vez mais fragmentado e fetichizado. Daí a crescente desconfiança na capacidade da razão de compreender a realidade social como uma totalidade, o que dá margem à intensificação do irracionalismo e da fragmentação do conhecimento.

Ainda para Tonet (2009), o abandono de categorias fundamentais para a compreensão da realidade social, como classes, luta de classes, revolução, socialismo, comunismo, alienação e até capitalismo, mostra bem a distância que se estabeleceu entre a cientificidade social dominante na atualidade e o processo social real. Expressão clara disso, segundo esse teórico, é o fato de que praticamente nenhum dos cientistas sociais tidos, hoje, como mais importantes – economistas, sociólogos, cientistas políticos, antropólogos, psicólogos, teóricos da educação – se refere à superação do capitalismo, mas apenas ao seu aperfeiçoamento.

Essa vivência e ambiência nos inquietavam e nos inquietam pelo modo novidadeiro, para não dizer obtuso, tortuoso, formalista como são tomadas e tratadas questões medulares da história da humanidade, do pensamento histórico-filosófico e de seu conhecimento, como também da pedagogia e da didática; porém, modernamente falando, e por dever de ofício, Hegel nos acompanha, e entendemos que: “Deve-se renunciar às incursões pessoais no movimento imanente do conceito; não se deve intervir nele com preferências ou com uma sabedoria arbitrária vinda do exterior; não se deve manipular o conteúdo como se fosse uma coisa estranha” (HEGEL apud LEFEBVRE, 1975, p. 227).

A referência é oportuna porque atualmente, no contexto do proclamado fim da história, do fim das ideologias, da morte das metanarrativas, é espantoso constatar como, de um momento para outro, teorias, categorias e pensadores são considerados obsoletos sem o mínimo rigor científico – bem, este não é o termo apropriado, o da moda, é o rigor das

interpretações e discursos –, sem ao menos terem o privilégio de terem sido estudados por seus pretensos críticos. Tonet (2009, p. 117), ao caracterizar esse momento no que tange ao campo da ética, argumenta:

Parece que, de uma hora para outra, desapareceram os critérios do que é bom ou mau, correto ou incorreto e que a sociedade se transformou num valeduto, onde predominam o individualismo, o interesse imediatista e utilitário, a subsunção do interesse público ao interesse particular, chegando, muitas vezes, ao cinismo mais deslavado.

Essas constatações, no entanto, são apenas algumas das várias questões que nos desafiam e nos convocam ao estudo das proposições pós-modernas.

Estudar a proposta de um modo pós-moderno de pensar impõe, especialmente aos iniciantes, certo cuidado, cautela e prudência, próprios do trabalho acadêmico rigoroso, uma vez que estamos diante de um modo singular de manifestação sobre a ciência, a filosofia e a vida, assim como de sua base material. Eagleton (1998, p. 8) adverte que “o pós-modernismo constitui um fenômeno tão híbrido, que qualquer afirmação sobre um aspecto dele quase com certeza não se aplicará a outro”. Nessa mesma direção, somos advertidos por Paulo Netto (2010), ao identificar as dificuldades de definição do movimento pós-moderno.

Entendemos que a pós-modernidade envolve mais que o pós-modernismo; ela “é movimento intelectual muito diferenciado – não constitui um campo teórico e ídeo-político homogêneo” (PAULO NETTO, 2010, p. 261). Essa característica coloca desafios àqueles que se propõem ao estudo e problematização desse modo de pensar. As indagações e os questionamentos sobre o que estamos chamando de pós-modernidade ganham sentido quando nos mobilizam ao esforço de nos fazermos mais claros sobre nossas posições. Com efeito, a contribuição destes é empobrecida ao fazermos deles amarras para o não estudo e enfrentamento do ideário em questão.

Do interior das posições ideopolíticas encontramos os pós-modernos de *oposição* e os pós-modernos de *celebração*. As diferenças entre ambos os termos são apresentadas por Paulo Netto (2010, p. 261), com destaque para representantes de cada uma dessas posições:

Do ponto de vista ídeo-político, é mais ou menos fácil – e se tornou comum – distinguir entre *os pós-modernos de “oposição”*, que se pretendem críticos da ordem do capital (por exemplo, Boaventura de S. Santos), e *os pós-modernos de “celebração”*, aqueles que Habermas chegou a qualificar como neoconservadores, expressamente convencidos de que a sociedade burguesa constitui a paragem final da história (por exemplo, Lyotard). (grifo do autor)

No que se refere às posições teóricas desse movimento, as dificuldades de distinção, não são poucas, “posto que não exista nem *uma* nem *a* teoria da pós-modernidade: *há teorias pós-modernas*” (PAULO NETTO, 2010, p. 261). Com efeito, nesse diverso e complexo campo de posturas, “por mais diferentes que sejam (e, de fato, o são), tais teorias apresentam um denominador comum, constituído [por] [...] traços que lhes são absolutamente pertinentes” (PAULO NETTO, 2010, p. 261).

Destacamos, particularmente, dois traços característicos das ideias da pós-modernidade: o *primeiro* se refere à entronização do *eclétismo* como cânon metodológico: uma vez que “o conhecimento pós-moderno [...] é relativamente imetódico, [ele] constitui-se a partir de uma pluralidade metodológica – o que abre à via a glorificação da ‘transgressão metodológica’ (PAULO NETTO, 2010, p. 262). O *segundo* trata-se do *relativismo*, mas este não tem nada a ver com a consciência do caráter relativo de todo conhecimento, e, sim, com

[...] a completa dissolução da ideia clássica de *verdade*, que os pós-modernos levam ao limite, seja ao converter a ciência num *jogo de linguagem*, seja ao pensar o conhecimento como *artefactualidade discursiva* – uma tal dissolução acarreta sumariamente a supressão de qualquer estatuto que não o lógico-retórico para a verificação/avaliação do significado dos enunciados científicos. (PAULO NETTO, 2010, p. 262, grifo do autor)

As observações de Eagleton (1998) e Paulo Netto (2010) nos mobilizam a explicitar o caminho que percorremos no estudo do pós-moderno. Primeiro, não recorremos aos seus representantes teóricos, pois estudar cada um deles demandaria uma programação que não está no interesse, e muito menos nos limites desta pesquisa; segundo, o caminho escolhido vincula-se à motivação de discutir as implicações para o pensar e o fazer pedagógico – que não apenas compreende o modo de ser da escola, do ensino, mas, pela práxis, contribua para que ela venha a deixar de ser o que ela é hoje – das proposições que anunciam e decretam a morte do marxismo, afirmam o fim da história, das Utopias, a exaustão dos grandes sistemas filosóficos, a impossibilidade do conhecimento objetivo, da Verdade e da Razão de apreender o Real.

Conforme já indicamos, esse complexo de ideias enfeixa a concepção de pós-modernidade com a qual trabalhamos inicialmente na investigação, mas que será mais bem construída, possivelmente, no intercurso deste estudo.

Entendemos, portanto, que à reflexão pedagógica são colocadas questões como: é possível uma ciência da educação? É possível uma ciência da e para a práxis educativa, uma vez que seu referencial heurístico é considerado esgotado? Do mesmo modo, é

possível uma teoria do ensino? É possível uma análise objetiva do fenômeno educativo? É pertinente, possível, intencionalizar a prática pedagógica? Professor e aluno são sujeitos na construção do conhecimento? O conhecimento é objetivo? Cabe ainda pensarmos em valores e práticas humanizadoras?

Como estão sendo recebidas pelos estudiosos da didática as proposições pós-modernas, especialmente no interior das produções dos Endípedes e do Grupo de Trabalho (GT) de didática da Anped?

Quais as implicações do pensamento pós-moderno para a organização do trabalho pedagógico-didático que se proponha ajudar na superação da escola e da sociedade capitalista?

Outras questões que não estão na centralidade da investigação, mas circundam nosso pensamento e nos provocam a análise, se colocam do seguinte modo:

Seria mesmo a Razão responsável pelo não cumprimento das promessas da modernidade? Ela tem mesmo todo esse poder?

A quem interessa a negação da ideia de verdade, de conhecimento objetivo?

Como se decreta o fim da história, das ideologias? Eu, meus alunos, a sala de aula, os professores, os estudiosos continuam vivos, ativos, projetando, trabalhando. Como assim? Fim de quê mesmo?

Deve o pesquisador, ao analisar os fenômenos humanos e sociais, desvincular o processo de produção do conhecimento do processo de produção da vida real dos homens?

Quais são as bases materiais e históricas do surgimento do pensamento pós-moderno?

Estaria mesmo a humanidade vivendo numa sociedade pós-capitalista ou o pensamento pós-moderno não capta as complexas metamorfoses do capitalismo e se constitui em todos os planos na sua própria expressão?

Quanto à perplexidade imobilizante diante da explosão tecnológica, da eletrônica, da robótica e dos espaços midiáticos, perguntamo-nos: Como a humanidade reagiu à invenção da escrita, dos telégrafos, do rádio, da televisão, do telefone? – isso para ficarmos apenas nas comunicações.

Mas por que estudar as proposições pós-modernas? Por que o interesse da pedagogia e da didática com questões tradicionalmente consideradas próprias da Filosofia

e das Ciências Sociais? A indagação que fazemos encontra uma correta resposta nos dizeres de Frigotto (2010b, p. 2):

Qualquer que seja o objeto de análise no campo das ciências humanas e sociais que se queira tratar no plano da historicidade, vale dizer, no campo das contradições, mediações e determinações que o constituem, implica necessariamente tomá-lo na relação inseparável entre o estrutural e o conjuntural. Por outra parte, implica tomar o objeto de análise não como um fator, mas como parte de uma totalidade histórica que o constitui, na qual se estabelecem as mediações entre o campo da particularidade e sua relação com uma determinada universalidade.

A postura teórica aqui assumida entende que o modo como nos posicionamos diante da realidade, da nossa atividade, vincula-se diretamente ao modo como concebemos essa mesma realidade; portanto, cabe a todos aqueles que se colocam o desafio de investigar sua área de intervenção buscar compreender como se constitui o real e como o conhecimento deste é produzido, captando no movimento contraditório e incessante as mediações, conexões, rupturas e continuidades do modo de ser do existente – e o nosso ser aqui é a prática educativa. Uma prática educativa inspirada e norteadada pela utopia da emancipação²⁸ e da formação onilateral de todos os indivíduos.

Para além desse entendimento, outro motivo pelo qual nos colocamos a estudar o pensamento em questão é perceber como este vem seduzindo desde os mais iniciantes, até aqueles que se dedicam há muito ao trabalho intelectual, seja no interior da academia, seja fora dela. Sobre os educadores, Frigotto (2005, p. 239) anota: “[...] significativo número de educadores do campo crítico foram sendo pautados pelo determinismo tecnológico, ou se deslocaram para análises de cunho culturalista e particularista do pensamento pós-moderno”. O autor observa que o foco não é um julgamento moral, mas que se coloca a necessidade de dimensionar e compreender a magnitude e o significado político-social desse deslocamento.

As ideias do pensamento em estudo são tomadas por alguns como algo verdadeiramente novo, democrático, progressista, revolucionário, como se fosse a primeira e única crítica ao formalismo predominante da razão moderna. Aqui residem o sentido e o significado do estudo do movimento pós-moderno: a crítica identificada apenas com a aparência, a superfície da objetivação do movimento da razão na ordem burguesa, isto é, o seu caráter pseudoconcreto tomado como crítico. Paulani (2005, p. 139), ao discutir a contradição que marca o pós-moderno e alguns modos de ser, adverte:

²⁸ Ideia essa bastante questionada no interior do movimento pós-moderno. Segundo este, tal proposição está fadada a ser autodissolvente e autoderrotante.

[...] ao atentar difusamente contra o sistema, parecendo desafiar a ordem social com sua pregação pela não-identidade, pela transgressão, pelo relativismo, pela desconstrução, serve, ao mesmo tempo e por isso mesmo, para realimentá-lo: a aparência desafia o sistema, para que sua essência possa ser ratificada.

3.2 Bases histórico-filosóficas da pós-modernidade: o que dizem os estudiosos?

O objetivo aqui é explicitar aproximativamente a concepção de pós-modernidade que está na base desta pesquisa, e que, simultaneamente, foi se constituindo no processar-se dos estudos considerados imperativos para a incursão analítica no trabalho de investigação que ora realizamos. Consideramos pertinente, no entanto, antes de ingressarmos no estudo dos autores, retomar algumas questões metodológicas e explicitar algumas das opções assumidas.

Destacamos que este se realiza na esteira de alguns clássicos sobre o movimento pós-moderno, tanto da literatura internacional como local. Caminho em geral percorrido, também, por pensadores brasileiros, tanto das Ciências Sociais como da Filosofia, como, ainda, daqueles que, em especial, nos interessam – os que se ocupam particularmente do fenômeno educativo.

Na literatura internacional, recorreremos aos estudos de Harvey (1993), *Condição pós-moderna*; Eagleton (1998), *As ilusões do pós-modernismo*; Anderson (1999), *As origens da pós-modernidade*; Wood e Foster (1999), *Em defesa da História – Marxismo e pós-modernismo*; Jameson (2004), *Pós-modernismo – A lógica cultural do capitalismo tardio*.

A opção por estes estudos e autores se deve não só ao fato de constituírem referências obrigatórias para estudos sobre pós-modernidade, mas também pelo fato de se circunscreverem no interior da tradição do pensamento marxista e, aqui, consideramos oportuno explicitar, dada a riqueza e complexidade destas análises que, na esteira de Paulo Netto (1998, p. 52), entendemos que o marxismo “[...] é um compósito campo teórico-cultural, teórico-político, onde convivem e se entrecruzam e freqüentemente colidem e se chocam, variadas correntes intelectuais e práticas interventivas [...]” e, ainda segundo o autor, “o reconhecimento dessa pluralidade de concepções teóricas é um imperativo posto pela análise da realidade do desenvolvimento da tradição teórica fundada por Marx” (PAULO NETTO, 1998, p. 52 e 53). Pensamos que a pluralidade de olhares expressa pelas diversas tendências no interior da obra de Marx manifesta-se por duas razões que se imbricam, que se implicam mutuamente.

A primeira, originária do próprio objeto de investigação de Marx, a produção material, numa dada ordem social, a sociedade capitalista, considerando que esta é a organização mais desenvolvida e mais complexa. A segunda é o sujeito histórico e cultural de Marx, com toda a sua riqueza heurística, mas, como todo ser situado e datado, apresenta suas evoluções, contradições e involuções; pela riqueza cultural de seu sujeito, esse pensador nos ofereceu, no conjunto de sua obra, uma das mais contundentes e vigorosas análises sobre a ordem do capital.

A imbricação dessa relação não pode ser pensada fora do movimento incessante e contraditório do real, ao qual sujeito e objeto estão submetidos; assim, não podemos pensar Marx apenas pelas suas posições manifestas em *A ideologia alemã*, assim como, no nosso modo de ver, não podemos pensar *O capital* sem o enfrentamento com a filosofia alemã.

Na obra de Marx, com seus estudos sobre a produção material, o pensador acabou por construir uma teoria do ser social, síntese de ricas, complexas e múltiplas determinações, que, a nosso ver, tem recebido, no interior das correntes marxistas, um tratamento que em geral privilegia muito mais uma de suas dimensões do que seu conjunto de mediações construídas pela prática social dos homens.

Como nos posicionamos? Pensamos que a existência das tendências é condição necessária para o enriquecimento do debate e ampliação da teoria de Marx e que, para tal, precisam exercer o papel de complementaridade, sem abrir mão de pontos fundamentais da teoria original. Por isso, a despeito das contribuições que trarão a esta pesquisa autores das variadas tendências marxistas, é oportuno lembrar que para Marx e Engels (2007, p. 87):

[...] pode-se distinguir os homens dos animais pela consciência, pela religião, ou pelo que se queira. Mas eles mesmos começam a se distinguir dos animais tão logo começam a *produzir* seus meios de vida [...] Ao produzir os seus meios de vida, os homens produzem, indiretamente, sua própria vida material.

Desse modo, as análises de autores que se vinculam ao estudo do trabalho, certamente, serão privilegiadas neste estudo, pois a intenção é tornar inteligível a pós-modernidade à luz dos processos sócio-históricos de transformações do capitalismo em escala mundial. Por essa razão, não é demais observar que nessa pesquisa, no que se refere aos autores marxistas, permitimo-nos fundamentar nossas análises em pensadores distintos com posições distintas sobre o conjunto da obra de Marx, mas que estão alinhados no tocante às suas teses fundantes.

Na literatura nacional, recorreremos aos estudos de Tonet (2009), Paulo Netto (2010), Duarte (2006), Della Fonte (2006), Frederico (1997), Freitas (2005), Frigotto (2001),

Lombardi (2003), Sanfelice (2003), Saviani (1991a) e Severino (2002, 2001). Entre eles, temos os que desenvolveram suas análises sobre pós-modernidade com a centralidade no fenômeno educativo, como também os vinculados às demais ciências humanas e sociais, com preocupações específicas para as suas áreas, mas simultaneamente com contribuições para as questões da pesquisa de um modo geral.

Mas por que buscar estudos de outras áreas? Não seriam satisfatórios aqueles realizados no interior da ciência pedagógica e das demais ciências da educação?

A postura epistemológica aqui assumida entende que cada ciência, na especificidade de seu objeto, tem seus métodos próprios de investigação e somente por eles pode se aproximar da concretude do fenômeno investigado. Entende também, no entanto, que todo fenômeno do mundo físico e social só pode ser inteligível se pensado no interior do intrincado e complexo processo de reprodução e produção da vida realizado pelos homens, com os homens e a natureza, impondo, por essa condição, ao sujeito cognoscente um olhar relacional, contraditório e totalizante, característica essa que se distancia da concepção positivista de ciência, que toma os fatos de modo isolado; esta postura encontra no materialismo histórico-dialético sua filiação teórica.

O que estamos dizendo é que a questão não passa pela pertinência ou importância das áreas de estudo, já dadas pela própria constituição do real na sua pluralidade; contudo, cabe destacar que ainda é muito comum encontrarmos posturas de negação da pedagogia como ciência da educação. No nosso entendimento, esses modos de ver a ciência estão presos à concepção positivista-cientificista de conhecimento científico, tal como já observado por Saviani (2008a), Libâneo (1990) e Pimenta (2001). Feito esse destaque, retomamos a ideia inicial de que o que se deseja deixar explícito é que, para além das áreas de estudo, impõe-se para a análise, para o trabalho investigativo, uma teoria que dê conta relativamente de compreender e explicar o real na sua constituição ontológica, ou seja, no seu modo de existir. E, no caso de nossa contemporaneidade, a ordem social burguesa, a teoria que melhor faz isso é a teoria do ser social de Marx e, por isso mesmo, não é exclusividade de nenhuma área.

Por essa razão, buscamos no interior da Ciência Pedagógica trabalhar com autores que têm por base a teoria do conhecimento própria do materialismo histórico-dialético, assim como recorreremos a contribuições de autores de outras ciências da educação e até mesmo de outras áreas, exclusivamente por ancorarem seus estudos nos pressupostos da referida teoria.

Com esse argumento, temos também o intuito de discutir uma tendência que está cada vez mais presente no interior da academia e das entidades científicas, qual seja, a de que as

pesquisas precisam vincular suas análises a grupos ou a linhas de pesquisa. Sabemos da importância da organização da produção do conhecimento, em especial, no lócus da academia, como também das organizações científicas de socialização dessa produção, para garantir o mínimo de organicidade e viabilidade diante da gestão das políticas de financiamento e da organização da Pós-graduação característica desse período; mas esse procedimento não pode sobrepor-se à lógica de organização do real e da sua produção do conhecimento, que é síntese de muitas determinações, isto é, unidade do diverso (MARX, 1978, p. 116).

Entendemos, assim, que o fato de uma pesquisa estar inserida numa determinada comunidade-estudo, e que, por sua vez, privilegia determinadas categorias de análises, não nos impede de trabalhar com categorias próprias de outros grupos, uma vez que zelamos pela pluralidade das formas de abordagem do fenômeno, mas, mais que isso, pela apreensão da lógica do modo de ser do real e do movimento do objeto, para que possamos, por aproximações, torná-lo inteligível.

Assim também, conforme entendemos, não necessariamente está na área, na linha, ou no grupo de pesquisa, como na postura teórica, a garantia da riqueza e organicidade de uma pesquisa; no entanto, todos podem concorrer para a sua cientificidade, assim como a riqueza cultural do pesquisador que precisa minimamente conhecer os modos de apropriação do conhecimento e de sua produção, pois, na esteira de Paulo Netto (1998, p. 52), pensamos que:

O que garante o êxito da pesquisa, da investigação, é a riqueza cultural do sujeito que pesquisa. Investigador ignorante, pesquisa estreita. Investigador rico, resultados fecundos e instigantes. E é evidente que essa riqueza do pesquisador implica o conhecimento de vários modelos e padrões analíticos e ele tem que trabalhar segundo as suas opções que devem ser explicitadas.

Ao discutir a riqueza cultural de Marx, argumentando sobre a cientificidade de sua obra e questionando aquelas posturas que tentam enquadrar a teoria desse pensador em um campo de conhecimento, Sanfelice (2005, p. 81) argumenta:

[...] a obra marxiana é filosófica, política, sociológica, econômica ou o quê? Não é relevante uma resposta centrada em alguma preferência, pois, à medida que ela é conseqüente com uma postura dialética epistemológica, ontológica e relacional, as partes, independentemente do seu prisma de abordagem, sempre se relacionam com o todo.

O sujeito rico que pesquisou a ordem burguesa conseguiu estabelecer as conexões de tal modo que a riqueza, a complexidade e a pluralidade do real, ou seja, seu modo de ser,

foram apreendidas na totalidade dinâmica de um modo inigualável, no qual todas as áreas conseguem encontrar ferramentas heurísticas na sua teoria.

Com esse modo de entender é que recorreremos também a estudos que compõem outras áreas de conhecimento, mas não por considerá-las mais desenvolvidas do que a pedagogia e as demais ciências da educação, ou por qualquer outro motivo, mas sim por se tratar de análises que têm na sua base a concepção materialista e dialética da história, assim como a concepção de pedagogia e de didática assumida aqui, uma vez que, na esteira de Sanfelice (2005), entendemos que:

O pensamento precisa sempre estar aberto à própria coisa que num claro-escuro se mostra e se esconde. Mas sabemos que este pensamento, de um sujeito pesquisador, sempre será um pensamento situado, terá o seu mirante de onde olha e este lhe dá o seu alcance e o seu limite. Mirantes teóricos mais elevados viabilizam um olhar sobre horizontes mais distantes. (SANFELICE, 2005, p. 85)

Agora estamos em melhores condições para retomar o objetivo deste capítulo.

3.2.1 Perry Anderson – As origens da pós-modernidade

Na literatura que pesquisamos, o movimento pós-moderno firma-se notadamente na segunda metade do século XX, ancorado na ideia do fracasso da razão moderna em proporcionar à humanidade a libertação da opressão política e dogmática da época medieval, mediante o alcance da verdade, da justiça, do bem e do belo. O projeto iluminista de emancipação humana entrou em colapso e, com ela, a razão moderna.

É quase unânime entre os autores estudados que o termo pós-moderno percorreu um longo caminho desde o seu sentido estético, ligado à literatura e às artes, até ganhar sentido histórico e filosófico. E é precisamente sobre este último sentido que desenvolvemos nosso estudo.

Anderson (1999) vê na obra filosófica *A condição pós-moderna*, de Lyotard (1989), o marco inaugural desse novo sentido. A obra, de caráter bastante inicial e escrita sob encomenda oficial para o Conselho Universitário de Quebec, constituía-se de um relatório sobre o estado do conhecimento contemporâneo e se atinha essencialmente ao destino epistemológico das ciências naturais. Não é por demais anotar que mais tarde Lyotard confessaria que seu conhecimento sobre as referidas ciências era mais do que limitado.

Na obra, Lyotard (1989) considera que o pós-moderno “é a incredulidade em relação às metanarrativas” e anuncia o eclipse de todas as narrativas grandiosas, em especial a ciência, que se atrelou ao capital e ao Estado, e a verdade, agora, passara a ser sinônimo de desempenho e eficiência. Se, no entanto, a ideia da emancipação universal se tornara uma relíquia nostálgica, as narrativas como tais não desaparecem, passam a ser miniaturas competitivas. A pequena narrativa é a quintessência da invenção imaginativa. “Cada um de nós vive nas encruzilhadas de muitas delas” (LYOTARD, 1989, p. 12).

Se o que define a condição pós-moderna são o descrédito e a falência das metanarrativas, uma vez que a ciência agora se basta na pragmática da eficiência e no desempenho, no plano social “[...] é a tendência para o contrato temporário em todas as áreas da existência humana: a ocupacional, a emocional, a sexual, a política – laços mais econômicos, flexíveis e criativos que os da modernidade” (ANDERSON, 1999, p. 33).

Anderson (1999) afirma que Lyotard, dirigindo-se em especial ao socialismo clássico, amplia mais tarde sua lista com as metanarrativas consideradas extintas: a redenção cristã, o progresso iluminista, o espírito hegeliano, a unidade romântica, o racismo nazista e o equilíbrio keynesiano. Lyotard vê a chegada da pós-modernidade vinculada ao surgimento de uma sociedade pós-industrial, assim como pensada por Daniel Bell e Alain Touraine, em que o conhecimento é a principal força econômica de produção; a sociedade é mais bem concebida, não mais como um todo orgânico, mas como uma rede de comunicações linguísticas na qual “‘todo vínculo social’ compunha-se de uma multiplicidade de jogos diferentes, cujas regras não se podem medir, e inter-relações agonísticas [...] a ciência virou apenas um jogo de linguagens”. A ciência pós-moderna se definiria pela busca da microfísica, dos fractais, das descobertas do caos, e entende sua evolução “como descontínua, catastrófica, incorrigível e paradoxal” (ANDERSON, 1999, p. 32-33).

Ao tratar de seu objeto de trabalho, Lyotard (1989, p. 15) apresenta o que entende por ciência, quando afirma: “[...] partir-se-á de uma característica que determina imediatamente o nosso objecto. O saber científico é uma espécie de discurso”. Ao se referir à sociedade que se avizinha, assinala:

Assim, a sociedade que se avizinha releva menos de uma antropologia newtoniana (como o estruturalismo ou teoria dos sistemas) e mais de uma pragmática das partículas de linguagens. Há muito jogos de linguagem diferentes: é a heterogeneidade dos elementos. Eles permitem a instituição apenas por sectores: é o determinismo local. (LYOTARD, 1989, p. 12)

O autor interroga-se a respeito de onde pode residir a legitimidade, acabando as metanarrativas. E ele mesmo responde: “O critério de operatividade é tecnológico, não sendo pertinente para ajuizar do verdadeiro e do justo” (LYOTARD, 1989, p. 13).

Ainda segundo Anderson (1999), Lyotard (1989), escrevendo seu texto no fim da era Carter, em que o Ocidente vivia uma grave recessão, não contava com a profunda virada de conjuntura dos anos 1980. A euforia com o *boom* do período Reagan e o triunfo da ofensiva ideológica da direita, culminando com o colapso do bloco soviético, ao contrário, colocarão no cenário, talvez, a maior de todas as grandes narrativas: o mercado, o neoliberalismo.

Outro marco importante que data as origens da ideia de pós-moderno, destacado por Anderson, é o discurso de Jürgen Habermas, *A modernidade – um projeto inacabado*, proferido por ocasião do Prêmio Adorno da municipalidade de Frankfurt em 1980, exatamente um ano depois da publicação de *A condição pós-moderna*, de Lyotard (1989). Mas, apesar da proximidade das datas, o discurso de Habermas não seria, como muitos pensam, uma reação ao ideário lyotardiano, pois talvez tenha escrito seu texto sem o conhecimento da obra de Lyotard. O pensador reagia, na verdade, à exposição Bienal de Veneza de 1980.

Anderson (1999) observa que, em substância, o trabalho de Habermas apresenta o pós-moderno de modo um tanto limitado, mas reconhece que teve o efeito de colocá-lo em destaque daí para frente como um referencial padrão. Foi ele quem pela primeira vez deu um tratamento abrasivo ao entendimento do pós-moderno depois da decolagem da ideia de pós-modernidade no final dos anos 1970.

Na obra, Habermas reconhece que o espírito da modernidade estética com seu sentido de tempo teria declinado; assim, as vanguardas envelheceram. Para ele, o sentido de pós-modernidade estava vinculado de modo incontestável a essa mudança. O filósofo dizia que o projeto da modernidade traduzia-se em duas vertentes: uma era a diferenciação pela primeira vez entre ciência, moralidade e arte, até então fundidas na religião. Agora, autônomas, seriam governadas por suas próprias normas, como a verdade, a justiça e a beleza, e a outra, a soltura desses domínios no fluxo subjetivo da vida cotidiana, enriquecendo-a na interação; porém, esse programa perdera o rumo na medida em que cada uma dessas esferas desenvolveu-se de modo fechado e isolado da vida, do mundo e de seus significados.

O projeto da modernidade tinha ainda que ser realizado e se colocava a necessidade de reapropriação pela linguagem da experiência comum das culturas especializadas que cada esfera teria produzido; contudo, haveria a necessidade de barreiras que protegessem a espontaneidade do mundo da vida das incursões das forças de mercado e da administração burocrática. Habermas admitiria com desalento que tais chances não seriam muito boas.

Anderson (1999, p. 53), manifestando-se sobre as análises, limitações e posições de Lyotard e Habermas, diz que “o efeito claro disso foi uma dispersão do discurso: por um lado, tratamento filosófico superficial sem conteúdo estético; por outro, percepção estética sem um horizonte teórico coerente”. O pós-moderno entrara em questão sem uma integração intelectual, e, no campo conceitual, a ideia, da maneira como foi assumida naquela conjuntura, era, de uma forma ou de outra, apanágio da direita. Uma sentença às ilusões alternativas. Aos poucos, a ideia de que a democracia liberal seria o horizonte insuperável da época, restando nada mais que o capitalismo, deu o tom da pós-modernidade.

A situação era, em princípio, essa quando Fredric Jameson proferiu sua primeira conferência sobre pós-modernismo no outono de 1982.

3.2.2 Fredric Jameson: pós-modernismo e lógica cultural do capitalismo tardio

Considerado um dos teóricos pioneiros do pós-modernismo, Fredric Jameson é crítico literário e teórico marxista. Sua teoria sobre o pós-moderno é tida por muitos como o mais consistente, completo e original estudo já apresentado pelo pensamento de esquerda. Anderson (1999, p. 69) entende que “a obra de Jameson teve outro escopo – uma majestosa expansão do pós-moderno por praticamente todo o espectro das artes e grande parte do discurso sobre elas”. Para esse pensador, o resultado foi um painel da época incomparavelmente mais rico e abrangente do que qualquer outro registro dessa cultura.

Na Introdução ao texto Pós-modernismo e a lógica cultural do capitalismo tardio, Jameson (2004, p. 13), ao problematizar o conceito de pós-moderno, afirma que é mais seguro entendê-lo como “[...] uma tentativa de pensar historicamente o presente em uma época que já esqueceu como pensar dessa maneira”. Já explicitando seu posicionamento, o crítico sinaliza e destaca que o pós-modernismo não é um estilo estético, e muito menos uma análise da cultura descolada de sua base material.

Na esteira de Mandel, nos estudos sobre o capitalismo tardio, e reportando-se a Lênin, com sua antecipação sobre o novo estágio do capitalismo, o estágio do monopólio, ou o momento do imperialismo clássico, Jameson (2004) indica o caminho trilhado por sua reflexão, destacando que seus estudos vão na contramão da ideia da lógica cultural de uma nova ordem social supostamente pós-industrial; ao contrário, vivenciamos, isto sim, uma mudança sistêmica do próprio capitalismo. O pensador observa que a tese do terceiro estágio do capitalismo, teorizada por Mandel, foi a chave para seus estudos sobre o pós-modernismo; a esse respeito, Jameson (2004, p. 396-397) é esclarecedor:

Foi isso que tornou possíveis meus pensamentos sobre o “pós-modernismo”, e eles devem portanto ser entendidos como uma tentativa de teorizar a lógica específica da produção cultural deste terceiro estágio, e não como mais uma crítica cultural desencarnada, ou o diagnóstico do espírito da época.

Ainda explicitando seu entendimento sobre o movimento, o autor reitera que “o pós-modernismo não é a dominante cultural de uma ordem social totalmente nova” (JAMESON, 2004, p. 16). Segundo ele, com o nome sociedade pós-industrial, este boato alimentou por muito tempo a mídia, mas, na verdade, o pós-modernismo “é apenas reflexo e aspecto concomitante de mais uma modificação sistêmica do próprio capitalismo” (JAMESON, 2004, p. 16).

Aqui, com Jameson (2004), a discussão do pós-modernismo desloca-se da simples ruptura estética ou epistemológica e se lança a chave heurística: ele seria entendido agora não mais na estratosfera das novas formas caóticas, descontínuas, efêmeras e imagens, mas no vir a ser dos homens, no seu processo histórico na perspectiva do materialismo histórico-dialético. A “pós-modernidade torna-se sinal cultural de um novo estágio na história do modo de produção reinante” (ANDERSON, 1999, p. 66).

Anderson (1999) chama a atenção para o espantoso fato de que a ancoragem do pós-modernismo em alterações objetivas do próprio capitalismo fosse uma perspectiva estranha até então, tanto a Lyotard quanto a Habermas, ambos de formação marxista, e que não poderia ser completamente extinta de uma hora para outra.

Inspirado pelas análises de Mandel sobre as fases do capitalismo, Jameson, com o intento de fundamentar seu argumento, de acordo com Della Fonte (2006), recorre às três fases do capitalismo com suas respectivas mudanças tecnológicas: capitalismo clássico ou de mercado, com os motores a vapor; capitalismo monopolista ou imperialista, com os motores elétricos; capitalismo multinacional, com os motores eletrônicos e nucleares. Ainda com Della

Fonte (2006), Jameson elabora uma periodização cultural correspondente: ao capitalismo clássico corresponde o realismo; ao capitalismo imperialista, o modernismo; e ao multinacional, o pós-modernismo.

Anderson (1999) identifica o texto básico que abre A Guinada Cultural, conferência proferida por Jameson no Museu Whitney de Artes Contemporâneas em outubro de 1982 e, mais tarde, se tornaria o núcleo de seu ensaio *Postmodernism – the Cultural Logic of Late Capitalism*, publicado em 1984, como aquele que redesenhou todo o mapa pós-moderno. Um gesto fundador e prodigioso a partir de cinco lances decisivos, os quais passamos a descrever, conforme vistos por Sanfelice (2003):

- **O primeiro:** o mais fundamental, a ancoragem do pós-modernismo em alterações objetivas da ordem econômica do próprio capital. A pós-modernidade entendida como sinal cultural de um novo estágio no modo de produção reinante. Esse estágio se materializa na explosão tecnológica da eletrônica moderna e seu papel como principal fonte de lucro e inovação; no predomínio empresarial das corporações multinacionais, deslocando as operações para países distantes com salários baixos; no imenso crescimento da especulação internacional, e na ascensão dos conglomerados de comunicação com um poder sem precedentes sobre toda a mídia e ultrapassando fronteiras.
- **O segundo:** Quais foram as consequências dessa mudança no mundo objetivo para a experiência do sujeito? Entre os traços da nova subjetividade está a perda de qualquer senso ativo de história, seja como esperança, seja como memória. É um perpétuo presente que na era do satélite e da fibra ótica impõe o espacial dominando o imaginário. A terra está unificada eletronicamente e se institui a simultaneidade de eventos mundo afora como o espetáculo diário, instalando-se uma geografia substituta nas consciências, enquanto as redes circundantes de capital multinacional, que efetivamente dirigem o sistema, ultrapassam a capacidade de qualquer percepção. Mas o sujeito é uma superficialidade, inseguro, debilitantemente acidentado, marcado por depressões e mudanças de humor, impedido de historicidade. As polaridades típicas do sujeito vão da exaltação da corrida às mercadorias, do eufórico entusiasmo do espectador ou consumidor, para a depressão no vazio niilista mais profundo do nosso ser, como pioneiros de uma ordem que resiste a qualquer outro controle ou significado.

- **O terceiro:** o pós-moderno expandiu-se praticamente a todas as artes e em grande parte do discurso sobre elas – é uma revolução de formas, de conteúdos e de quebra de limites.
- **O quarto:** Quais eram as bases sociais e o padrão geopolítico do pós-modernismo? O capitalismo avançado continuava sendo uma sociedade de classes, mas nenhuma classe dentro do sistema era exatamente a mesma de antes. Em escala mundial – na era pós-moderna –, nenhuma estrutura estável de classe comparável com a do capitalismo anterior se cristalizou ainda.
- **O quinto:** o lance final: qual é a atitude adequada ante a pós-modernidade? Lamentar-se porque seria uma corrupção do modernismo? Celebrá-la como uma emancipação? Ou evitar uma postura moralista? A cumplicidade da pós-modernidade com a lógica do mercado e do espetáculo é inequívoca. A sua simples condenação, no entanto, é inútil. A questão não é ética, mas de juízos complexos e ambivalentes de uma perspectiva mais propriamente política e dialética. Uma crítica autêntica da pós-modernidade não pode ser uma recusa ideológica desta; ao contrário, a tarefa dialética seria abrir caminho por meio dela, de forma tão completa que nosso entendimento da época emergisse transformado. Uma compreensão totalizante do novo capitalismo ilimitado, teoria adequada à escala global de suas conexões e disjunções, continua sendo irrenunciável projeto marxista.

No início da década de 1980, marcando de vez o debate sobre o pós-modernismo, Jameson, no conjunto de seus textos, apresenta várias características – as quais subscrevemos e transcrevemos a partir das palavras de Della Fonte (2006, p. 31-32) – do pós-modernismo que carregam um caráter inédito e bastante desafiador para a época:

- reação ao modernismo canônico e conseqüente diluição da fronteira entre a alta cultura e a chamada cultura de massa ou popular (JAMESON, 1995);
- enfraquecimento do sentimento histórico, acarretando a fragmentação do tempo em uma série de presentes perpétuos (JAMESON, 1995, 1984);
- predomínio do pastiche, do simulacro e ênfase na desrealização do mundo (JAMESON, 1984, 1995);
- destruição da distância crítica (JAMESON, 1984, 2004);
- esquizofrenia como a quebra da cadeia de significantes e conseqüente ênfase na fragmentação e descontinuidade, fato que impede a unificação do passado e da existência humana. Longe de causar ansiedade e alienação, esses

conteúdos mórbidos geram euforia, histeria sublime (JAMESON, 1984, 2002);

- ausência de ideal utópico (JAMESON, 1984, 1999);
- morte do sujeito – relação com a morte do grande escritor na literatura do alto modernismo (JAMESON, 1999);
- síntese de diversos sentidos de fim, proclamados no final do século XX – fim da ideologia, fim das classes sociais... (JAMESON, 1984);
- expressão de um populismo estético na arquitetura (JAMESON, 1984);
- mutação do espaço, hiperespaço pós-moderno, que impede a capacidade de o ser humano localizar-se ou organizar sua percepção no ambiente em que está inserido. Jameson chega a considerar que “[...] essa realidade pós-moderna que nos cerca é de algum modo mais espacial do que qualquer outra coisa”. (JAMESON, 2002, p. 364);
- aparecimento do discurso de novos movimentos sociais e da ideologia da diferença. (JAMESON, 2002).

A respeito do modo como Jameson apresenta as características apontadas, Della Fonte (2006, p. 32) observa que “as características ora citadas separadamente são desenvolvidas por Jameson nas suas relações recíprocas a partir de teses fundamentais desse autor”; na sequência nos diz: “Esse jogo de análise constitui a originalidade de sua contribuição para o debate sobre o pós-moderno” (DELLA FONTE, 2006, p. 32).

Por fim, destacamos a preocupação de Jameson (2004, p. 72) no modo de se conceber o pós-modernismo. A esse respeito, afirma:

É preciso insistir na diferença radical entre uma visão do pós-modernismo como um estilo (opcional) entre muitos outros disponíveis e uma visão que procura apreendê-lo como a dominante cultural da lógica do capitalismo tardio. Essas duas abordagens, na verdade, acabam gerando duas maneiras muito diferentes de conceituar o fenômeno como um todo: por um lado, julgamento moral (não importa se positivo ou negativo) e, por outro, tentativa genuinamente dialética de se pensar nosso tempo presente na história. (JAMESON, 2004, p. 72)

Apesar da avaliação frequentemente negativa da pós-modernidade, Jameson (2004) considera não ser possível, do ponto de vista intelectual ou político, simplesmente fazer apologia ou condenar o pós-modernismo. Em função de sua fidelidade à metodologia dialética, busca apreender o tempo pós-moderno em seus aspectos positivos e negativos, a exemplo do que fez o próprio Marx em relação aos elementos progressistas do capitalismo burguês.

Observamos, na esteira de Anderson (1999), que é a partir dos estudos de Jameson, de sua compreensão sobre a pós-modernidade, que são estabelecidos os termos do debate e estudos subsequentes.

Na sequência, nos remeteremos aos estudos de Harvey (1993), em *A condição pós-moderna*, apresentando muito mais os momentos-síntese nos quais o pensador se posiciona sobre o pós-moderno, do que oferecendo uma análise do conjunto de suas teses, apesar de não podermos destacar sua compreensão sobre a pós-modernidade sem minimamente nos referirmos a ela.

3.2.3 David Harvey: pós-modernidade e acumulação flexível

Em sua obra, Harvey (1993), assim como Jameson (2004), procura compreender a pós-modernidade no interior das transformações do próprio capitalismo. Esse modo de entender é explicitado quando Harvey afirma que, aproximadamente desde 1972, vem ocorrendo uma mudança abissal nas práticas culturais, político-econômicas, relacionadas à emergência de novas maneiras dominantes pelas quais experimentamos o espaço e o tempo, e que, embora a concomitância nessas dimensões mutantes não seja prova de conexão necessária ou causal, podem-se aduzir bases *a priori* em favor da proposição de que há uma relação entre a ascensão da pós-modernidade e os processos de acumulação do capital.

Harvey (1993, p. 7) diz: “[...] há algum tipo de relação necessária entre a ascensão de formas culturais pós-modernas, a emergência de modos mais flexíveis de acumulação do capital e um novo ciclo de ‘compressão do tempo-espaço’ na organização do capitalismo”. Segundo o autor, essas mudanças, quando confrontadas com as regras básicas de acumulação capitalista, “[...] mostram-se mais como transformações da aparência superficial do que como sinais do surgimento de alguma sociedade pós-capitalista ou mesmo pós-industrial inteiramente nova” (HARVEY, 1993, p. 7).

Começamos pelas autoindagações que Harvey fez, por entendermos que elas dizem muito do que o pensador encontrou em suas análises. Harvey, na primeira parte do livro, que trata da passagem da modernidade à pós-modernidade, na cultura contemporânea, no item 3 sobre o pós-modernismo, se pergunta: o pós-modernismo representa uma ruptura radical com o modernismo ou é apenas uma revolta no interior deste último contra certa forma de alto modernismo? Será o pós-modernismo um estilo ou devemos vê-lo estritamente como um conceito periodizador?

Terá ele um potencial revolucionário em virtude de sua oposição a todas as formas de metanarrativas, incluindo o marxismo, o freudismo e todas as modalidades da razão iluminista, e da sua estreita atenção a outros mundos e outras vozes que há muito estavam silenciados: mulheres, homossexuais, negros, povos colonizados com sua história própria? Ou não passa da comercialização e domesticidade do modernismo e de uma redução das aspirações deste a um ecletismo de mercado vale tudo marcado pelo *laissez-faire*? Associamos a sua ascensão a alguma reestruturação radical do capital? À emergência de alguma sociedade pós-industrial? Ou a uma lógica cultural do capitalismo avançado?

No que tange ao primeiro questionamento, é esclarecedora a posição do autor em comento nas conclusões de seus estudos sobre modernismo e pós-modernismo: “também concluo que há mais continuidade do que diferença entre a ampla história do modernismo e o movimento denominado pós-modernismo. Parece-me mais sensível ver este último como um tipo particular de crise do primeiro [...]” (HARVEY, 1993, p. 111).

Uma crise que, para o pensador, enfatiza o lado fragmentário, efêmero e caótico da formulação de Baudelaire, e que foi dissecado de modo admirável por Marx, como parte integrante do modo de produção capitalista.

No tocante ao segundo questionamento – se há no pós-modernismo um potencial revolucionário em face de sua oposição a todas as formas de metanarrativas, e da sua estreita atenção a outros mundos e outras vozes –, o autor chama atenção para o fato de que:

As metanarrativas que os pós-modernistas desdenham (Marx, Freud, e até mesmo figuras ulteriores como Althusser) eram muito mais abertas, nuançadas e sofisticadas do que os críticos admitem. Marx e muitos marxistas (penso em Benjamin, Thompson, Anderson, entre outros) tinham olho para o detalhe, para a fragmentação e para a disjunção, olho que com freqüência é substituído por uma caricatura nas polêmicas pós-modernas. O relato de Marx sobre a modernização é notavelmente rico em percepções das raízes do modernismo e da possibilidade pós-moderna. (HARVEY, 1993, p. 110-111)

Ao discutir as posturas modernas e pós-modernas, o pensador observa que o que parece ser o fato mais espantoso sobre o pós-modernismo é “[...] sua total aceitação do efêmero, do fragmentário, do descontínuo e do caótico [...]” (HARVEY, 1993, p. 49).

Ainda sobre seu modo de ver o pós-modernismo, Harvey (1993) nos diz que este, com sua ênfase na efemeridade da *jouissance*, sua insistência na impenetrabilidade do outro, sua concentração antes no texto do que na obra, sua inclinação pela desconstrução que beira o niilismo, sua preferência pela estética, em vez da ética, levam as coisas longe demais. Os

filósofos pós-modernos, segundo ele, nos dizem que não apenas aceitemos, mas até nos entreguemos às fragmentações e à cacofonia de vozes por meio das quais os dilemas do mundo moderno são compreendidos.

Nessa direção, salienta o fato de que Rorty, um dos principais filósofos americanos do movimento pós-moderno, descarta “a sequência canônica de filósofos de Descartes a Nietzsche como uma distração da história da engenharia social concreta que fez da cultura norte-americana contemporânea o que ela é agora, com todas as suas glórias e todos os seus perigos” (HARVEY, 1993, p. 55-56).

A ação só pode ser concebida e decidida nos limites de algum determinismo local, de alguma comunidade interpretativa, e os seus sentidos tencionados e efeitos antecipados estão fadados a entrar em colapso ao serem retirados desses domínios isolados, mesmo quando coerentes com eles.

O pensador segue chamando a atenção para as (im)possibilidades do pensamento racional no interior do ideário pós-moderno, asseverando que este, obcecado pela desconstrução e pela deslegitimação de toda espécie de argumento que encontra, só pode terminar por condenar suas próprias reivindicações de validade, chegando ao ponto de não restar nada semelhante a uma base para ação racional. De modo emblemático, o autor expressa seu entendimento ao assinalar:

O pós-modernismo quer que aceitemos as reificações e partições, celebrando a atividade de mascaramento e de simulação, todos os fetichismos de localidade, de lugar ou de grupo social, enquanto nega o tipo de metateoria capaz de apreender os processos político-econômicos (fluxo de dinheiro, divisões internacionais do trabalho, mercados financeiros etc.), que estão se tornando cada vez mais universalizantes em sua profundidade, intensidade, alcance e poder sobre a vida cotidiana. (HARVEY, 1993, p. 112)

Em seguida, o estudioso enfatiza a limitação da radicalidade do pensamento pós-moderno ao asseverar que, enquanto abre uma perspectiva radical mediante o reconhecimento da autenticidade de outras vozes, o pensamento pós-moderno veda imediatamente a essas outras vozes o acesso a fontes mais universais de poder, circunscrevendo-as num gueto de alteridade opaca, da especificidade de um ou outro jogo de linguagem e, por isso mesmo, privando de poder essas vozes, de mulheres, de minorias étnicas e raciais, de povos colonizados, de desempregados, de jovens etc., num mundo de relações de poder assimétricas.

Harvey (1993) entende, assim, que a retórica do pós-modernismo é perigosa, uma vez que evita o enfrentamento das realidades da economia política e das circunstâncias do poder global.

Ao se reportar novamente às questões da teoria do conhecimento e da política no interior do pensamento pós-moderno, Harvey (1993) indaga: mas se, como insistem os pós-modernistas, não podemos aspirar a nenhuma representação unificada do mundo, nem retratá-lo como uma totalidade cheia de conexões e diferenciações, em vez de fragmentos em perpétua mudança, como poderíamos aspirar a agir com coerência diante do mundo?

A resposta pós-moderna simples é que, como a representação e a ação coerentes são repressivas ou ilusórias e, portanto, fadadas a se tornarem autodissolventes e autoderrotantes, não deveríamos sequer tentar nos engajar em algum projeto global. O pragmatismo, do tipo de Dewey, torna-se então a única filosofia de ação possível.

Ainda sobre seu modo de entender, Harvey (1993, p. 112) diz que se vê “[...] concordando com o repúdio de Eagleton às idéias de Lyotard, para quem não pode haver diferença entre verdade, autoridade e sedução retórica; quem tem a língua mais macia ou a conversa mais atraente tem o poder”.

Harvey (1993), pensando ainda sobre as relações e mediações entre a modernidade e a pós-modernidade, sugere-nos que, se a estética desta deriva de alguma espécie de luta com o fato da fragmentação, da efemeridade e do fluxo caótico, é muito importante estabelecer por que tal fato teria se tornado um aspecto tão presente da experiência moderna por um período tão longo e por que a intensidade dessa experiência parece ter assumido tanto poder a partir de 1970.

O autor enfatiza o fato de que se a única coisa certa sobre a modernidade é a incerteza, devemos sem dúvida dar considerável atenção às forças sociais que produzem tal condição. Harvey (1993) refere-se aqui, se não àquilo que para alguns é central no processo de investigação da realidade, mas que para outros passa ao largo qualquer referência: a necessidade permanente de nos voltarmos para a compreensão do movimento do capital em seu processo de reestruturação e sobrevivência. Vejamos o que diz o autor:

O capitalismo é um sistema social que internaliza regras que garantem que ele permaneça uma força permanentemente revolucionária e disruptiva em sua própria história mundial. Se, portanto, “a única coisa segura sobre a modernidade é a insegurança”, não é difícil ver de onde vem essa insegurança. (HARVEY, 1993, p. 103)

Sobre o caráter revolucionário e tecnológico das relações de produção no capitalismo, Harvey recorre a Marx, para referir que a análise operada por este em *O capital* é completa e convincente quando afirma que as leis coercitivas da competição de mercado forçam todos os capitalistas a procurar mudanças tecnológicas e organizacionais que melhorem a própria lucratividade com relação à média social, levando-os a saltos de inovação dos processos de produção que só alcançam seu limite sob condições de maciços superávits de trabalho.

O capitalismo é, por necessidade, tecnologicamente dinâmico, não por causa das míticas capacidades do empreendedor inovador, mas por causa das leis coercitivas da competição e das condições de luta de classes endêmicas no capitalismo.

No tocante à produção do desejo e das necessidades na condição pós-moderna, e o papel que o dinheiro desempenha, o teórico indaga se o pós-modernismo assinala uma reinterpretação, ou um reforço do papel do dinheiro como o objeto próprio do desejo.

Refere-se a Baudrillard, para lembrar que este descreve a cultura pós-moderna como cultura do excremento, e que dinheiro é igual a excremento, tanto em Baudrillard como em Freud; vestígios desse sentimento estão presentes em Marx.

Para Harvey, as preocupações pós-modernas com o significante e não com o significado, com o meio, o dinheiro; e não com a mensagem, o trabalho social; com a ênfase na ficção e não na função, nos signos em vez das coisas, antes na estética do que na ética, sugerem um reforço, e não uma transformação, do papel do dinheiro descrito por Marx, para quem os produtores de mercadorias têm um permanente interesse em cultivar o excesso e a intemperança nos outros, em alimentar apetites imaginários a ponto de as ideias sobre o que constitui a necessidade social serem substituídas pela fantasia, pelo capricho e pelo impulso (HARVEY, 1993, p. 103).

Segundo Marx (apud HARVEY, 1993, p. 99):

O produtor capitalista tem cada vez mais o “papel de alcoviteiro” entre os consumidores e seu sentido de necessidade, excitando neles “apetites mórbidos, à espreita de cada uma de suas fraquezas – tudo isso para que possa exigir o numerário pelo seu serviço de amor”. O prazer, o lazer, a sedução e a vida erótica são trazidos para o âmbito do poder do dinheiro e da produção de mercadorias. Portanto, o capitalismo “produz, de um lado, a sofisticação das necessidades e dos seus meios, e, de outro, uma bestial barbarização, uma completa, brutal e abstrata simplificação da necessidade”.

Harvey (1993), no entanto, também está preocupado em saber se o pós-modernismo é uma reação diferente a um processo imutável de modernização ou pressagia e também reflete

uma mudança da natureza da modernização rumo a uma sociedade pós-industrial, pós-capitalista. Ele responde à própria indagação, ao projetar sua análise sobre as características da modernidade fordista e do pós-modernismo flexível em uma tabela.

O autor indaga se a tabela como um todo constitui em si uma descrição estrutural da totalidade das relações político-econômicas e cultural-ideológicas do capitalismo. Segundo o pensador, concebê-la assim requer que vejamos as oposições intra e entre perfis como relações interiores no interior de um todo estruturado. Com a sua ajuda, podemos dissolver as categorias do modernismo e do pós-modernismo num complexo de oposições que exprime as contradições culturais do capitalismo.

Harvey (1993) diz aceitar amplamente a visão de que o longo período de expansão de pós-guerra, que se estendeu de 1945 a 1973, teve como base um conjunto de práticas de controle do trabalho, tecnologias, hábitos de consumo e configurações de poder político econômico, e de que esse conjunto pode com razão ser chamado de fordista-keynesiano. O colapso desse sistema a partir de 1973, no entanto, iniciou um período de rápidas mudanças, de fluidez e de incertezas.

Para o autor, não está claro se os novos sistemas de produção e de marketing, caracterizados por processos de trabalho e mercados mais flexíveis, de mobilidade geográfica e de rápidas mudanças práticas de consumo, garantem ou não o título de um novo regime de acumulação, nem se o renascimento do empreendimento e do neoconservadorismo, associado com a virada cultural para o pós-modernismo, garante ou não o título de um novo modo de regulamentação.

Observa que há sempre o perigo de se confundirem as mudanças transitórias e efêmeras com as transformações de natureza mais fundamental da vida político-econômica. Mas os contrastes entre as práticas político-econômicas da atualidade e as do período de expansão do pós-guerra são suficientemente significativos para tornar a hipótese de uma passagem do fordismo para o que poderia ser chamado regime de acumulação flexível. Aqui, vemos a tese central do trabalho de Harvey; e o pós-modernismo, com sua ênfase na efemeridade, no fluxo caótico, no novo, na colagem, no pastiche, na diferença, na fragmentação, na dispersão do pensamento filosófico e social, mimetiza, a seu ver, o movimento flexível do capitalismo contemporâneo.

Della Fonte (2006) destaca que, sob as pressões da acumulação flexível do capital, aparecem novas formas dominantes de experimentar o espaço e o tempo; mais precisamente,

vive-se, segundo Harvey (1993), uma compressão do espaço-tempo. Essa é a sua tese central. É pela mediação dessa experiência que ele busca estabelecer a relação entre o pós-modernismo, como conjunto de obras estético-culturais, e a acumulação flexível presente nos processos de modernização e acumulação capitalista.

Harvey (1993, p. 140) caracteriza a acumulação flexível como uma nova configuração do capitalismo, e para ele esta é marcada por um confronto direto com a rigidez fordista materializada pela:

[...] flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo [...] pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional.

Em sequência, Harvey (1993, p. 140) diz que a acumulação flexível se caracteriza pelas rápidas mudanças dos padrões do desenvolvimento desigual, tanto entre setores como entre regiões geográficas, criando um vasto movimento do emprego no chamado setor de serviços, assim como conjuntos industriais completamente novos em regiões até então subdesenvolvidas.

Na esfera do Estado, as mudanças econômicas impulsionam uma nova regulação econômica e política estabelecida pelos governos Reagan (1981-1989), nos Estados Unidos, e Thatcher (1979-1990), na Inglaterra.

Ao evidenciar sua posição sobre os rebatimentos pós-modernos na vida de um modo geral, Harvey (1993) enfatiza que o pós-modernismo não é apenas mimese; considera-o também uma intervenção estética na política, na economia e na vida social, observando que a forte injeção de ficção e de função na sensibilidade comum, por exemplo, deve ter consequências, talvez não previstas, na ação social.

Entendemos que aqui muito nos diz quando nos propomos a pensar nos seus rebatimentos na prática pedagógico-didática, pois, do mesmo modo que Harvey, destacamos Marx, que insistiu na distinção do pior dos arquitetos da melhor abelha pelo fato de o arquiteto erigir estruturas na imaginação antes de lhes dar forma material. Mudanças na maneira como imaginamos, pensamos, planejamos e racionalizamos estão fadadas a consequências materiais. Pensamos aqui, em especial, nas nossas orientações e práticas pedagógicas.

Àqueles que se ocupam da investigação do real a partir do materialismo histórico dialético, Harvey, no seu modo particular de ver o enfrentamento das questões colocadas pela

condição pós-moderna, aponta quatro tarefas que estão na ordem do dia, *ipsis litteris* (HARVEY, 1993 p. 320-321):

1. O tratamento da diferença e da 'alteridade' não como uma coisa a ser acrescentada a categorias marxistas mais fundamentais (como classe e forças produtivas), mas como algo que deveria estar onipresente desde o início em toda tentativa de apreensão da dialética da mudança social. A importância da recuperação de aspectos da organização social como raça, gênero, religião, no âmbito do quadro geral da investigação materialista histórica (com a sua ênfase no poder do dinheiro e na circulação do capital) e da política de classe (com sua ênfase na unidade da luta emancipatória) não pode ser superestimada.
2. O reconhecimento de que a produção de imagens e de discursos é uma faceta importante de atividade que tem de ser analisada como parte integrante da reprodução e transformação de toda ordem simbólica. As práticas estéticas e culturais devem ser levadas em conta, merecendo as condições de sua produção cuidadosa atenção.
3. Um reconhecimento de que as dimensões do espaço e do tempo são relevantes, e de que há geografias reais de ação social, territórios e espaços de poder reais e metafóricos que se tornam vitais como forças organizadoras na geopolítica do capitalismo, ao mesmo tempo em que são sede de inúmeras diferenças e alteridades que têm de ser compreendidas tanto por si mesmas como no âmbito da lógica global do desenvolvimento capitalista. O materialismo histórico finalmente começa a levar a sério a sua geografia.
4. O materialismo histórico-geográfico é um modo de pesquisa aberto e dialético, em vez de um corpo fixo e fechado de compreensões. A metateoria não é uma afirmação de verdade total, e sim uma tentativa de chegar a um acordo com as verdades históricas e geográficas que caracterizam o capitalismo, tanto em geral como em sua fase presente.

O pensador apresenta em outro momento ideias para o enfrentamento teórico-político da referida condição, por meio do materialismo histórico-dialético, propondo que:

Com essa base crítica, torna-se possível lançar um contra-ataque da narrativa contra a imagem, da ética contra a estética e de um projeto de Vir a Ser em vez de Ser, buscando a unidade no interior da diferença [...]. (HARVEY, 1993, p. 325)

Nas aproximações ao estudo de Harvey (1993) sobre a pós-modernidade realizadas aqui, entendemos que esse pensador se coloca de modo crítico ao movimento pós-moderno, abordando diretamente os problemas teóricos e político-culturais que esse pensamento imprimiu ao pensamento científico, em especial, nas ciências humanas e sociais.

Harvey (1993) realiza seu estudo com as lentes do materialismo histórico-dialético, por isso mesmo, de modo geral, podemos afirmar que a centralidade de seu entendimento reside na tese de que vem ocorrendo uma mudança abissal nas práticas culturais e político-econômicas, desde aproximadamente o ano de 1972. E que a pós-modernidade não é a

materialização de uma sociedade pós-capitalista, ou pós-industrial, mas antes uma condição histórico-geográfica de transição do fordismo para a acumulação flexível do capital.

Sobre o questionamento, a dúvida do autor se vivermos ou não uma época pós-moderna, a posição dele não poderia ser mais esclarecedora, e, com ela, concluímos o estudo de suas ideias. Segundo o pensador, na trilha dos modernos, “[...] toda época tem julgada a realização da ‘plenitude do seu tempo, não pelo ser, mas pelo vir a ser’”(HARVEY, 1993, p. 326). Minha concordância não poderia ser maior.

3.2.4 Terry Eagleton²⁹ e as ilusões do pós-modernismo

A obra de Eagleton (1998) tomada aqui para o estudo é *As ilusões do pós-modernismo*.

O caminho escolhido é semelhante ao trilhado no estudo dos pensadores anteriores: procuramos explicitar, por meio de comentários e citações, os momentos síntese do pensamento do autor, suas posições a respeito da pós-modernidade, com destaque para as que instituem diálogos com as questões que instigam a pesquisa.

O ensaio é organizado nos seguintes tópicos: 1) Primórdios; 2) Ambivalências; 3) Histórias; 4) Sujeitos; 5) Falácias; e 6) Contradições. O estudo, para a tradutora, concentra-se mais na cultura do que nas formulações rebuscadas da filosofia do pós-modernismo, resultando, desse modo, numa crítica política e teórica, que desmistifica as ideias feitas oferecidas sob o rótulo de pós-modernas.

Eagleton (1998) abre a discussão, no prefácio, distinguindo pós-modernismo e pós-modernidade, e observa que, mesmo considerando útil a distinção entre estes, não lhe dedicou especial atenção, tendo optado por adotar o termo mais trivial, aspeado, de pós-modernismo.

A palavra “*pós-modernismo*” refere-se em geral a uma forma de cultura contemporânea, enquanto o termo *pós-modernidade* alude a um período histórico específico” (EAGLETON, 1998, p. 7). Ao explicitar melhor o que é pós-modernidade, o autor assinala:

[...] é uma linha de pensamento que questiona as noções clássicas de verdade, razão, identidade e objetividade, a idéia de progresso ou emancipação universal, os sistemas únicos, as grandes narrativas ou fundamentos definitivos de explicação [...] vê o mundo como contingente, gratuito diverso, instável, imprevisível, um conjunto de culturas ou

²⁹ Terry Eagleton é Thomas Warton, professor de inglês na Universidade de Oxford.

interpretações desunificadas gerando um certo grau de ceticismo em relação à objetividade da verdade, da história e das normas, em relação às idiossincrasias e a coerência de identidade. (EAGLETON, 1998, p. 7)

Pós-modernismo, por sua vez:

[...] é um estilo de cultura que reflete um pouco essa mudança memorável por meio de uma arte superficial, descentrada, infundada, auto-reflexiva, divertida, caudatária, eclética e pluralista, que obscurece as fronteiras entre cultura ‘elitista’ e a cultura ‘popular’, bem como entre a arte e a experiência cotidiana. (EAGLETON, 1998, p. 7)

Com posicionamento crítico ao ideário pós-moderno, Eagleton discute as críticas empreendidas pelos intelectuais pós-modernistas a categorias como totalidade, história, sistema, universalismo, essencialismo e outros, assim como sinaliza para os limites da análise problematizando as temáticas desse ideário, quais sejam, linguagem, diferença, raça, gênero e multiculturalismo.

Observa, contudo, que o estilo de pensamento que está testando nos seus estudos conhecidos convencionalmente por mentalidade dialética, “não se mostra muito favorável aos pós-modernistas em si. Tentar pensar os dois lados da contradição ao mesmo tempo não se constitui de modo algum seu estilo predileto, até porque a contradição não tem muito espaço no seu léxico” (EAGLETON, 1998, p. 34).

Eagleton (1998) esclarece que sua preocupação reside menos nas formulações rebuscadas da filosofia pós-moderna do que na cultura e observa que dado o caráter híbrido do fenômeno da pós-modernidade pode acontecer de determinado teórico haver, em sua obra, questionado ou mesmo rejeitado algumas das visões que ele atribui ao pós-modernismo de um modo geral.

Para o pensador, embora predomine uma análise negativa do tema, tentou, sempre que possível, admitir em seu estudo o lado bom do pós-modernismo ao assinalar tanto os pontos fortes como os fracos, pois, para ele, não se trata apenas de se posicionar a favor ou contra o pós-modernismo, conquanto, em sua opinião, haja mais motivos para se opor a ele do que para apoiá-lo. Na sequência, enfatiza seu modo de ver metodológico das posturas pós-modernas:

Ao contrário, por todo o seu discurso sobre diferença, pluralidade, heterogeneidade, a teoria pós-moderna com frequência trabalha com oposições binárias um tanto rígidas, em que os termos “diferença”, “pluralidade” e congêneres aparecem bravamente alinhados num lado da cerca teórica na qualidade de positivos sem sombra de dúvida, ao passo que tudo que represente sua antítese (unidade, identidade, totalidade,

universalidade) fica classificado de modo sinistro do outro. (EAGLETON, 1998, p. 34)

A primeira das discussões de Eagleton (1998) é direcionada à categoria da totalidade. O autor contextualiza e localiza na derrota da esquerda política a necessidade de negação da totalidade, uma vez que, para alguns intelectuais, o sujeito revolucionário não existe mais. Ele explicita essa ideia ao afirmar que, para os radicais, descartar a ideia de totalidade num ataque de holofobia significa, entre outras coisas mais positivas, munir-se de algum consolo muito precisado, pois, num período em que nenhuma ação política de grande projeção se afigura com efeito exequível, em que assim a chamada micropolítica parece a ordem do dia, soa como um alívio converter essa necessidade em virtude. Ao discutir as razões políticas da negação da totalidade no interior do movimento pós-moderno, Eagleton (1998, p. 18) destaca também que, para estes:

Não importa se não existe agente político à mão para transformar o todo, uma vez que na verdade não existe um todo a ser transformado. Isto equivaleria a, tendo perdido a faca do pão, declararmos já fatiado o pão inteiro. As totalidades, pensando bem, precisam existir para alguém; e agora parece não haver pessoa alguma para quem a totalidade represente totalidade.

O autor dialoga diretamente com interlocutores que entendem não haver um sujeito capaz de imprimir processos de transformações políticas, pois lembra que a compreensão da totalidade esteve sempre ligada a grupos que, almejando a liberdade e a felicidade, precisavam conhecer sua realidade, sua condição específica e como esta se relaciona com o contexto mais amplo, no qual universalidade e especificidade se entrelaçam e constituem sua existência. Sobre o sujeito no interior do pensamento pós-moderno, e do conceito de totalidade, Eagleton (1998, p. 19) ressalta:

A questão, de todo modo, é que o conceito de totalidade implica um sujeito para quem ela faria alguma diferença prática; mas esse tal sujeito foi rechaçado, incorporado, dispersado ou metamorfoseado em algo sem existência, por isso o conceito de totalidade tem grandes chances de cair junto com ele.

O pensador assim se posiciona a respeito do descrédito de intelectuais no que concerne ao conceito de totalidade:

Destarte, o descrédito teórico da ideia de totalidade não surpreende numa época de derrota política para a esquerda. Muito do seu ceticismo, afinal de contas, provém de intelectuais que não contam com qualquer razão especialmente forte para situar sua existência pessoal dentro de uma estrutura política mais ampla. (EAGLETON, 1998, p. 19)

Eagleton discute a ideia de uma interpretação formalística da totalidade e as alterações mundiais operadas pelo capitalismo, observando que não há por que supor que as totalidades sejam sempre homogêneas; e se o globo está mesmo perdendo funestamente a sua identidade, enfatiza, isso tem mais a ver com as operações do capitalismo transnacional e com as formas culturais que vão nas suas águas, do que com a paranoia dos teóricos políticos de esquerda.

Para o autor, o poder do capital mostra-se agora de uma familiaridade tão desencorajante, de uma onipotência e onipresença tão elevadas, que mesmo grandes setores da esquerda lograram naturalizá-lo, aceitando-o como uma estrutura de tal modo inexorável, que é como se eles mal tivessem coragem para tocar no assunto. Eagleton (1998) se dirige à parte da esquerda política do Ocidente que endossa as teses pós-modernas de que não é possível outra ordem social, e o aprimoramento da democracia no capitalismo é o que resta como possibilidade.

Para esse pensador, a política do Ocidente está cheia de radicais que desconhecem as tradições socialistas, como também as próprias; decerto, essa ignorância deriva do que chama de amnésia pós-moderna. E assim expressa sua posição a respeito da esquerda cultural:

Agora nos vemos confrontados com a situação de certa forma absurda de uma esquerda cultural que mantém um silêncio indiferente ou embaraçado diante daquele poder que é a cor invisível da vida cotidiana em si, que determina nossa existência – às vezes literalmente – em quase todos os cantos da terra, que decide em grande parte o destino das nações e os conflitos cruentos entre elas. (EAGLETON, 1998, p. 31)

Na sequência, manifesta certo incômodo ao enfatizar:

É como se pudéssemos questionar quase todas as outras formas de sistema opressor – estado, mídia, patriarcado, racismo, neocolonialismo –, menos a que com tanta frequência define a agenda a longo prazo para todas essas questões, ou, no mínimo, está envolvida com elas até a alma. (EAGLETON, 1998, p. 31)

Nessa análise, não buscar a totalidade representa apenas um código para não se considerar o capitalismo. O autor observa que captar a forma de uma totalidade exige raciocínio rigoroso e cansativo, o que vem a ser uma das razões para que aqueles que não têm necessidade de fazê-lo venham a se maravilhar com a ambiguidade e a indeterminação.

Eagleton (1998) discute aqui questões centrais do debate e da crítica pós-moderna, tais como universalidade, progresso, gênero e classe social. Ao considerarmos a riqueza teórica contida nas análises do autor, impõe-nos um estudo mais específico sobre suas ideias e posições.

Aqui, de modo panorâmico, apresentamos momentos-síntese da discussão sobre a história. Sua análise, sua argumentação, em geral, faz o movimento de discussão das posições pós-modernas a partir das chaves heurísticas contidas no pensamento de Marx sobre a história.

Já de início, ele diz que a História, em oposição à história com agá minúsculo, é para o pós-modernismo um caso de teleologia, ou seja, a ideia de que o mundo está rumando propositadamente em direção a algum objetivo predeterminado e imanente, que dá a dinâmica para um desenrolar inexorável; uma lógica própria que coopta nossos projetos aparentemente livres para seus fins inescrutáveis, podendo haver um ou outro retrocesso, mas, de modo geral, a história é não linear, progressiva e determinista.

Com amparo em Karl Marx, “que sustentava não ser um marxista”, diz que esse pensador “não nutria outro sentimento que não desdém pela idéia de que havia algo chamado História que dispunha de objetivos e leis de moção independentes dos seres humanos” (EAGLETON, 1998, p. 51); para ele, pensar que o marxismo seja uma teleologia nesse sentido, como pensam alguns pós-modernistas, não passa de uma caricatura sinistra.

A respeito da ideia de que há um modelo universal para a história caracterizado por um crescimento inexorável das forças produtivas, Eagleton observa que “Marx com certeza não acreditava nisso: ao contrário, parece que a condição mais típica era a de estagnação em vez de desenvolvimento”; e, sobretudo, “o marxismo não é um ramo do determinismo ideológico que sustenta [...] que os vários modos de produção históricos devem suceder-se uns aos outros de uma maneira rigorosamente mecânica” (EAGLETON, 1998, p. 60-61).

O autor discute as categorias de rupturas e continuidades e, ao se posicionar a respeito da ideia de progresso, diz que ver a história como contraditória significa derrubar o mito de que os marxistas são devotos simplórios do progresso, ideia que parece ter se alojado na mente de alguns pós-modernistas; para ele, “equivoca-se quem considera progressistas todas as grandes narrativas [...]. Mas contestar que a história é progressiva não significa, evidentemente, afirmar que nunca há progresso algum” (EAGLETON, 1998, p. 60) – ideia essa que o pensador entende estar presente no auge do cinismo do pós-modernismo.

Ao contra-argumentar, ainda, sobre a tese de que não há progresso na história, enfatiza que não precisamos acreditar em uma idade de ouro para sustentar que o passado, em certos aspectos, foi melhor que o presente, assim como não precisamos ser um *whig* odiosamente presunçoso para argumentar que, em determinados aspectos, o presente é melhor que o passado.

A propósito da concepção de história de uma corrente do pós-modernismo, qual seja, de que esta é uma questão de mutabilidade constante, exuberantemente múltipla e aberta, uma série de conjunturas ou descontinuidades, podemos destacar o entendimento de Eagleton (1998, p. 52), ao asseverar que o impulso para historicizar, contido nesse ideário, acaba por pressionar as continuidades até estas simplesmente se dissolverem e, assim, “a história passa a ser nada mais que uma galáxia de conjunturas correntes, um bando de presentes eternos, o que equivaleria a dizer história nenhuma”.

O pensador entende que, ao super-historicizar, o pós-modernismo, ao mesmo tempo, sub-historiciza, esvaziando a variedade e a complexidade da história em flagrante violação de seus princípios pluralistas.

Eagleton (1998) evidencia como entende a questão da continuidade nos marcos da sociedade capitalista e, *pari passu*, discute a posição de alguns pós-modernistas sobre a história, ao afirmar que, até agora, o que mais causa impacto ao socialista no tocante à história é que ela mostrou uma coerência admirável, ou seja, as realidades persistentes de miséria e exploração, que, contudo, assumiram várias formas culturais diferentes; e observa que é surpreendente a quantidade existente de maneiras de sofrer privação e dominação, o suficiente para saciar a fome de pluralidade dos pós-modernistas.

Ao se referir às realidades persistentes de miséria e exploração, o teórico questiona e contra-argumenta a ideia de descontinuidade e aleatoriedade da história, colocando algumas indagações:

Se, de fato, a história fosse totalmente aleatória e descontínua, como explicar essa continuidade estranhamente persistente?

Por que ela não seria salpicada com episódios eventuais de paz e amor?

Por que existe uma história que parece resistir à transformação definitiva, como um tipo de lastro ou empecilho interno, se a história é mesmo fortuita, e se existe, como gostariam os liberais, um pouco de bem e de mal em todos nós, então seria de esperar, pela lei das probabilidades, que de tempos em tempos a história tivesse apresentado alguns regimes moralmente exemplares ou, no mínimo, dignos de crédito.

Ampara-se em Mulherm (apud EAGLETON, 1998, p. 55) ao explicitar sua visão de história, para quem esta decisivamente também é, na maior parte das vezes, continuidade: “O processo histórico é diferencial na medida em que se molda por uma pluralidade de ritmos e

tempos, alguns com grandes variações, outros com poucas, alguns medidos por relógios e calendários, outros pertencendo à eternidade prática do tempo vivenciado”.

As estruturas e os eventos históricos são, portanto, necessariamente complexos por natureza, nunca pertencendo a um único modo, continuidade/descontinuidade, ou temporalidade. Os contextos são breves e estreitos, uma geração, uma crise política, mas também longos e amplos, uma linguagem, um modo de produção, privilégio sexista, e tudo isso de uma vez só.

Ao discutir, sempre no movimento de pensar as posições pós-modernistas, quando se destinam a Marx, ou ao marxismo, a partir do conteúdo dos conceitos extraídos do materialismo histórico-dialético, Eagleton (1998) problematiza categorias como universalismo, particularismo, diferença, evidenciando os avanços e limites da análise pós-moderna.

Em um exercício de análise que chama de mentalidade histórica, Eagleton (1998) procura diferenciar suas posições daquelas que considera como fatalismo sombrio e, nesse exercício, discute as posições de um conservadorismo hierárquico, para quem as diferenças são inatas; o liberalismo, para quem as desigualdades inatas passam por um nivelamento artificial pelo aparato de Estado; e o pós-modernismo, que não seria conservador nem liberal, mas sim libertário, mas estranhamente não tem um sujeito para libertar. Destaca:

Diferentemente do liberalismo, ele deseja uma diferença que não passe pelo filtro da universalidade para emergir em algum lugar na outra ponta dele, posto que teme que essas diferenças se perderiam no meio do caminho. (EAGLETON, 1998, p. 117)

Em seguida, posicionando-se, o autor assinala que o pós-modernismo, ao querer propagar a diferença por toda parte, fica difícil não considerar essa postura como uma espécie de universalismo envergonhado, como também a posição de querer formar uma sociedade em que ninguém possa ser comparado a outras pessoas é o mesmo que fazer uma afirmação universalista e totalizante.

Eagleton (1998) procura distinguir a postura do socialismo no que se refere à diferença daquela tanto do liberalismo quanto do pós-modernismo, afirmando que, no interior daquele, a diferença não constitui o objetivo político último, ainda que possa ser parte dele inseparável de sua consecução. Argumenta que uma política baseada apenas na diferença se mostrará incapaz de ir muito além do liberalismo tradicional e que o pós-modernismo, com seu gosto

pela pluralidade, multiplicidade, contemporaneidade, antitotalidade, abertura e afins, tem a aparência de um liberalismo acanhado disfarçado de lobo.

A postura de se fixar na diferença não passa, segundo o estudioso, do reverso de um universalismo espúrio. O objetivo político do socialismo consiste na emancipação da diferença no nível da mutualidade ou reciprocidade humana, ou seja, Eagleton recorre à ideia de Marx, da existência de uma natureza humana universal, contudo, a individuação como integrante dela; existimos por meio dos outros, como indivíduos de modo único.

Aqui, a discussão sobre igualdade já é subjacente à ideia de diferença. Eagleton (1998) interroga: o que significa tratar duas pessoas por igual? E ele prontamente responde, dizendo que é não dar a elas exatamente o mesmo tratamento, mas sim cuidar de modo igual de suas diferentes necessidades. Sobretudo porque elas não são indivíduos iguais, e sim igualmente indivíduos.

Por isso, o autor considera redefinir as relações entre diferença e universalidade mais do que um exercício teórico, pode tratar-se de qualquer futuro político digno. Entende que “o respeito pela diferença cultural” como condição “[...] *sine qua non* de toda sociedade justa”, mas insiste que esta não deve ser o seu *telos*, assim como “não o deve uma igualdade abstrata” (EAGLETON, 1998, p. 118).

O culto da diferença em si mesma, ao contrário da ética da compaixão, da solidariedade, da bondade, da cooperação mútua, é desmascarado e se mostra deveras parcial e empobrecido. Para explicitar essa assertiva e seu modo de entender a relação da diferença com a universalidade, esclarece que “as diferenças não podem florescer enquanto homens e mulheres definham sob formas de exploração; e combater com eficácia essas formas implica ideias de humanidade que são necessariamente universais” (EAGLETON, 1998, p. 118).

As posições do autor sobre o sujeito são explicitadas a partir de uma análise do sujeito do liberalismo, do comunismo e do pós-modernismo. Interessa-nos destacar o que ele pensa sobre o sujeito no interior do último.

Eagleton (1998), ao inferir que o sujeito pós-moderno é determinado e também independente, aleatório, indaga: onde mais você pode sentir-se ao mesmo tempo moldado por forças implacavelmente determinantes e perdido de modo alarmante? O pensador lança pistas ao afirmar que esse sujeito é, em certos aspectos, uma criatura do mercado; assim como o eu do liberalismo clássico, ele também apresenta dificuldades de mediar sua liberdade e determinismo. Eagleton (1998, p. 37) observa o modo de ver do pós-modernismo sobre o sujeito que é “ao mesmo tempo libertário e determinista, sonha com um sujeito humano livre

de limitações, deslizando feito um desvairado de uma posição a outra, e sustenta [...] que o sujeito é o mero efeito do conjunto de forças que o constituem”.

O sujeito pós-moderno é, assim, simultaneamente mais e menos livre pelas forças difusas que o constituem, contudo, a postura culturalista pode nos levar a um autêntico determinismo; o poder, o desejo, as convenções ou comunidades interpretativas nos moldam, sem que possamos evitá-los, a comportamentos e crenças específicas.

O pensador observa que o debate libertário e determinista do sujeito omite o fato de que os seres humanos são determinados precisamente de modo a conseguirem certo grau de autodeterminação, provando-se falsa qualquer oposição cabal entre condicionado e autônomo. A questão se coloca, segundo ele, do seguinte modo: “se somos, dentro de limites razoáveis, autodeterminados, isto não se dá porque somos assaz autônomos de nosso meio ambiente, mas exatamente porque essa autodeterminação representa uma necessidade dele” (EAGLETON, 1998, p. 90).

Para o autor, do eu liberal humanista, que obteve notáveis conquistas, mas à custa de uma autoviolência; e do eu desconstruído, que seus prognósticos não se mostram até então auspiciosos, persiste a ideia de uma democracia socialista envolvendo ao mesmo tempo autodeterminação e autodescentralização, uma vez que:

O sujeito livre para moldar a si próprio, precisamente porque não está só nesse projeto, é ao mesmo tempo sempre não-auto-idêntico, extrínseco a si mesmo numa reciprocidade complexa, recebendo de volta seu desejo do lugar do Outro. (EAGLETON, 1998, p. 92)

Eagleton (1998) observa que, ao resgatarmos a dimensão social da subjetividade, podemos evitar o equívoco humanista tradicional de um único sujeito autodeterminante, como também a miopia de um sujeito que suspeita da solidariedade em si como se fosse um consenso opressivamente normalizante.

Ao finalizar observa que, como acontece com as questões teóricas mais recalcitrantes, nossas respostas à questão do sujeito enfrentam os limites atuais do nosso mundo político.

Já no prefácio, Eagleton (1998) se posiciona sobre o modo de fazer e ser da sua crítica, anotando que procurou apreender os aspectos positivos do pós-modernismo, em que pese achar que os pontos negativos são maioria, conforme já assinalamos aqui. A respeito da contribuição do pós-modernismo, afirma:

[...] que sua única conquista mais duradoura – o fato de que ajudou a colocar questões de sexualidade, gênero e etnicidade com tanta firmeza na pauta

política, a ponto de não concebermos sua retirada sem uma luta tremenda – nada mais foi que um substituto para formas mais clássicas de política radical que trabalhava com classe, estado, ideologia, revolução, modos materiais de produção. (EAGLETON, 1998, p. 30-31)

Por esse modo de ver, o autor explicita a ideia de que o pós-modernismo significou ao mesmo tempo enriquecimento e evasão. Na sequência, observa o caráter ambivalente desse modo de pensar:

Apesar de toda a sua alardeada abertura para o Outro, o pós-modernismo pode se mostrar quase tão exclusivo e crítico quanto as ortodoxias a que ele se opõe. Pode-se, em geral, falar da cultura humana mas não da natureza humana, de gênero mas não de classe, do corpo mas não da biologia, de fruição mas não de justiça, do pós-colonialismo mas não da burguesia mesquinha. (EAGLETON, 1998, p. 34)

Ele salienta que a opinião de que a pluralidade é um bem por si só “revela-se de um formalismo vazio e alarmantemente não-histórico” (EAGLETON, 1998, p. 124), assim como a visão negativa de identidade, tendendo o pós-modernismo para “um monismo dogmático acerca do pluralismo [...]” (EAGLETON, 1998, p. 124).

Por isso, o pensador aponta contradições ao afirmar que, ao tentar remover as bases que sustentam seus adversários, o pós-modernismo acaba por se ver puxando o tapete debaixo de si mesmo, restando-lhe apenas como razão para resistir. Ainda de acordo com Eagleton (1998), o pós-modernismo é radical na medida em que desafia o sistema que continua precisando de valores absolutos, fundamentos metafísicos e sujeitos autoidênticos; contra essas coisas, ele mobiliza a multiplicidade, a não identidade, a transgressão, o antifundamentalismo, o relativismo cultural. “O pós-modernismo não é, por certo, apenas uma espécie de equívoco teórico. Ele é, entre outras coisas, a ideologia de uma época histórica específica do Ocidente” (EAGLETON, 1998, p. 124).

O autor enfatiza a necessidade de uma visão dialética que recuse, por um lado, o tipo de pós-modernismo reacionário que vê o mercado como encantadoramente positivo e, por outro, o tipo de pós-modernismo radical para o qual o valor criador precisa ser encontrado, não oculto na própria lógica do sistema em si. Para o estudioso, essas maneiras de pensar deixam escapar, por vias diversas, a natureza aporética do capitalismo, o paradoxo estarrecedor de um sistema cujas margens estão instaladas em seu centro.

Eagleton (1998) conclui afirmando que, hoje, em especial, a esquerda política necessita de sólidos fundamentos antropológicos e éticos – que, provavelmente, nada menos que isso possa nos suprir dos recursos políticos dos quais necessitamos.

Para nos aproximarmos e explicitarmos a concepção de pós-modernidade na qual se ancora a pesquisa, apresentamos aqui o que consideramos como momentos-síntese dos estudos realizados pelos autores com os quais trabalhamos, merecendo destaque Harvey (1993), Eagleton (1998), Anderson (1999) e Jameson (2004).

Ao se posicionar sobre o fenômeno, cada um de modo particular, mas todos intitulado-se legatários das análises do materialismo histórico-dialético, os autores, com suas análises, lançam luzes que nos permitem enxergar a materialidade do ideário pós-moderno – seja Jameson, com a lógica cultural do capitalismo tardio, seja Harvey, com a acumulação flexível, ou Eagleton, com a ideologia de uma época, todos discutem questões cruciais para o conhecimento, como história, totalidade, sujeito, Estado, universal, particular, identidade, diferença, pluralidade, classe social, gênero e raça. Com efeito, a problematização é feita nos limites da experiência social e teórica de cada autor, portanto, necessariamente apresentam confluências, diferenças e especificidades; contudo, o fazem de modo objetivo porque não descolam em suas análises a produção das ideias, da teoria, do processo de vida real dos homens em seu permanente vir a ser, carregado de rupturas e continuidades, de contradições, de negação, mas, ao mesmo tempo, de afirmação – um real que é constituído e colocado em movimento pelos homens nas relações uns com os outros, com a natureza e, ainda, em circunstâncias históricas peculiares.

Como me posicionar? Ao pensamento rigoroso, não cabe aprovar ou condenar. O imperativo é a análise objetiva.

3.3 A estrutura inclusiva da razão moderna e sua imanente contraditoriedade

3.3.1 Problematizando a negação da razão

[...] a razão mesma não é e nem pode ser algo que flutua por cima do desenvolvimento social, algo neutro ou imparcial, se não que reflete sempre o caráter racional (ou irracional) concreto de uma situação social, de uma tendência de desenvolvimento, dando-lhe clareza conceitual e, portanto, impulsionando-a ou entorpecendo-a. (LUKÁCS, 1968, p. 05, tradução nossa)

É sabido, em especial pelos que estudam a história das ordens sociais, que a burguesia, na época em que buscava o triunfo político, econômico e social sobre o Antigo Regime, ordem feudal, colocava o pensamento científico como escudo central de sua batalha político-ideológica contra a fé católica, o clero e o absolutismo feudal. Ao consolidar-se no poder e

vislumbrar a sua perpetuação, no entanto, a ciência passa a incomodar essa burguesia e a ser negada enquanto compreensão racional do mundo físico e social.

A riqueza teórica contida no pensamento de Coutinho (1972, p. 8) e a adequação à investigação proposta nos impõem a necessidade de começar refletindo com a seguinte citação:

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 [...] Ao tornar-se 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 [...].

Essa afirmação está longe de constituir-se em uma observação episódica; antes, ela expressa uma percepção não só daqueles intelectuais que se preocupam com a crítica filosófica, como também daqueles que, de maneira direta ou indireta, discutem o problema da cognoscibilidade e de uma apreensão objetiva do real.

Entendemos que o trabalho de apreensão objetiva dessa problemática terá de se voltar às suas raízes, para assim caracterizar-se como rigoroso. E voltar-se às raízes fundantes, segundo entendemos, é referir a problemática ao contexto histórico do grande período em que se inscreve.

De modo objetivo³⁰, a ordem burguesa representou, em relação à sociedade feudal, notável avanço. *Pari passu* à superação das relações feudais de produção e trabalho, o nascimento do capitalismo fazia brotar, atualizava as possibilidades apenas latentes na fase anterior.

Esse caráter progressista da ordem capitalista nascente permitia aos ideólogos burgueses “que se colocavam no ângulo do novo a compreensão do real como síntese de possibilidade e de realidade, como totalidade concreta em constante evolução” (COUTINHO, 1972, p. 12). Esses, sem compromissos, com caráter imediato da realidade, afirmavam o poder ilimitado da razão na apreensão objetiva do real em seu permanente vir a ser.

Na história da filosofia, particularmente, do Renascimento até Hegel, passando por Spinoza e Vico, observamos o surgimento de uma nova racionalidade, uma nova ciência, que tem como categorias norteadoras o humanismo, o historicismo e a razão dialética. Nessa nova racionalidade humanista e dialética, o entendimento do real como totalidade concreta está submetido a leis racionais e à afirmação da historicidade dos processos objetivos.

³⁰ Política, econômica e culturalmente.

Alinhado a esse entendimento, Paulo Netto (1994) indica as bases de constituição da Razão moderna, quando observa que a constituição dessa razão é um processo que arranca do Renascimento e culmina no Iluminismo. Para o autor, trata-se do arco histórico que, com mediações muito complexas, descreverá, de Bruno a Hegel, a longa trajetória no interior da qual a razão moderna se erguerá na intercorrência e na síntese orgânica de três das suas categorias nucleares: o humanismo, o historicismo concreto e a razão dialética.

Essas categorias circunscritas pelo entendimento cabal lukacsiano sob o qual o humanismo remete à teoria de que o homem é um produto de sua própria e coletiva atividade, vale dizer, se *criou*; o historicismo concreto envia à afirmação do caráter ontologicamente histórico da realidade, que embasa e suporta a viabilidade do desenvolvimento e do aperfeiçoamento do gênero humano; a razão dialética refere, *pari passu*, uma determinada racionalidade objetiva imanente ao processo da realidade e um sistema categorial capaz de reconstruir, ideal e subjetivamente, essa processualidade.

No modo de pensar de Paulo Netto (1994), a síntese orgânica dessas categorias nucleares realizou-se mediante: 1) uma complicada relação de continuidade e ruptura com as tradições culturais do Ocidente; e 2) no marco de quadros sócio-históricos bastante precisos aos quais também a emersão e a articulação daquelas categorias muito devem. Desse modo, para o marxista, a fundação da razão moderna implicou a recuperação de conquista da filosofia clássica com destaque para a inclinação ontológica de um Aristóteles, ao mesmo tempo em que rompeu com constantes próprias ao seu resgate na reflexão medieval, a subordinação da filosofia à teologia. O pensador observa, por outra via, que a referida síntese está conectada ao processo global da revolução burguesa, quando a burguesia expressa, na sua luta contra o *Ancien Régime*, os valores mais avançados e altos do conjunto da sociedade.

Paulo Netto (1994, p. 31) destaca, no entanto, o caráter imanente e contraditório da razão moderna com a constelação histórico-social que propiciou a sua emergência. De acordo com o autor:

A constituição da razão moderna é um processo imbricado na profunda socialização da sociedade que é comportada pela ordem burguesa: é o desenvolvimento do capitalismo que, engendrando os fenômenos característicos da industrialização e da urbanização e reclamando saberes necessários a um crescente controle da natureza, instaura o patamar histórico-social no qual é possível apreender a especificidade do ser social. Com efeito é apenas na ordem burguesa, com o acelerado “recuo das barreiras naturais” – como Marx e Engels referiram-se a este processo –, que “é possível reconhecer na sociedade a realidade”, com o homem podendo revelar-se “ser social” (Lukács, 1965:40). É somente no terreno das formações histórico-sociais embasadas no capitalismo que a produção e a

reprodução da vida social podem aparecer aos homens como o resultado das suas relações com a natureza e consigo mesmos – onde, também, ser possível, apenas em tais formações, a emergência de teorias especificamente sociais.

O ponto terminal, culminante, desse movimento ascendente de elaboração de uma nova racionalidade é encontrado na filosofia de Hegel, a síntese elevada a um nível superior de todos os momentos progressistas do pensamento burguês revolucionário.

Sobre a razão dialética, Paulo Netto (1994, p. 30) sinaliza para o entendimento de que “é [somente] da base da(s) ontologia(s) hegeliana(s) que se irradiam os vetores que problematizam o conjunto da sua arquitetura sistemática”. Para o pensador, “só liberando a codificação hegeliana da hipoteca da sua ‘falsa’ ontologia é possível resgatar as suas conquistas. E isto porque [...] *a fundação consequente e radical da razão dialética é função de uma ontologia*, ela mesma radical e dialética” (PAULO NETTO, 1994, p. 30).

De maneira sintomática, observamos, no período que se segue a Hegel, a dissolução relativa de sua filosofia e a decomposição do pensamento clássico burguês. Vemos, paulatinamente, o abandono de categorias essenciais do pensamento hegeliano e a conservação apenas de momentos regressivos e marginais.

As convulsões e revoluções sociais de 1830 e 1848 sinalizaram profunda virada na história da burguesia. O antagonismo entre progresso e reação, que caracteriza desde as origens a evolução da sociedade burguesa, apresenta, a partir de agora, um aspecto até então potencial: “[...] as tendências progressistas, antes decisivas, passam a subordinar-se a um movimento que investe todos os fatores de progresso (que certamente continuam a existir) ao transformá-los em fonte de aumento cada vez maior da alienação humana” (COUTINHO, 1972, p. 8).

Enquanto a burguesia era revolucionária, representava objetivamente os anseios e interesses da totalidade do povo, no combate à reação absolutista feudal, colocando-se à frente do progresso social; como sua porta-voz, podia realizar a crítica ao real e perceber as possibilidades latentes de transformação deste; no entanto, ao tornar-se conservadora, interessada na justificação teórica e na manutenção da ordem social estabelecida, notadamente essa possibilidade foi negada à razão humana. Isso porque, como evidencia Marx (1988a, p. 23):

Já não se tratava de saber se este ou aquele teorema era ou não verdadeiro, mas se para o capital, ele era útil ou prejudicial, cômodo ou incômodo, subversivo ou não. No lugar da pesquisa desinteressada entrou a espadacharia mercenária, no lugar da pesquisa científica imparcial entrou a má consciência e a má intenção da apologética.

Nesse período, “[...] em lugar da Razão dialética, que afirma a cognoscibilidade da essência contraditória do real, vemos o nascimento de um irracionalismo fundado na intuição arbitrária, ou um profundo agnosticismo decorrente da limitação da racionalidade às suas formas puramente intelectivas” (COUTINHO, 1972, p. 17).

Os problemas de fundo postos agudizam-se na atualidade, com a crescente complexificação do capitalismo, em especial a partir da queda do Muro de Berlim, em novembro de 1989, e, ainda, da implosão do denominado socialismo real (PAULO NETTO, 1995, p. 66-67) e dos grandes modelos de análises vinculados à tradição científica da modernidade, que privilegiam a razão, em particular a teoria do ser social de Marx.

3.3.2 O antigo e novo reducionismo imputado a Marx

O entendimento da chamada crise dos paradigmas é contundentemente presente nos estudos de Sousa Santos (1997), em particular naquele que o pensador chama de tudo “o que é sólido se desfaz no ar: o Marxismo também”. Aqui, o referido autor, ao decretar a falência da utopia moderna, afirma: “Em suma, a utopia de Marx é, em tudo, um produto da modernidade e, nessa medida, não é suficientemente radical para nos guiar num período de transição paradigmática” (SOUSA SANTOS, 1997, p. 43).

Ainda, no seu combate à modernidade, em especial a ciência moderna, argumenta: “Nunca esteve tanto nas nossas mãos, mas as nossas mãos nunca foram tão ignorantes sobre se afagam uma pomba ou uma bomba. Por esta razão, e tal como acontece em geral com a modernidade devemos ir buscar a Marx muito mais para defrontar nossos problemas – muito, excepto a solução” (SOUSA SANTOS, 1997, p. 43).

Paulo Netto (2004, p. 223), no apêndice do livro *Marxismo impenitente: contribuição à história das idéias marxistas*, intitulado “De como não ler Marx, o Marx de Sousa Santos”, investe sua crítica às posições do referido autor no livro *Pela mão de Alice*, em especial quando Santos se volta para uma avaliação da tradição marxista. A contundência da argumentação, como também a riqueza e complexidade da análise de Paulo Netto nos obrigam a abusar da longa citação, pois assim preservamos o autor, o leitor e a esta investigadora de incorrer em uma interpretação precária do seu pensamento:

É preciso deixar muito claro que são secundárias, a esta altura, as opiniões e apreciações de Sousa Santos sobre Marx e a tradição marxista; que ele, como todos e qualquer um de nós, é livre para emitir quaisquer juízos de valor sobre ambos, seja enquanto cidadão, seja enquanto intelectual – papéis que,

como sabemos, se entrecruzam sem se confundir. Mas parece não haver muita dúvida de que o papel do intelectual exige modos de argumentação mais rigorosos para validar tais juízos. E é exatamente aqui que se põe o problema da “avaliação” de Sousa Santos: a sua análise da teoria marxiana é de todo incompetente para fundar uma interpretação que dê conta, minimamente, da fecundidade ou não daquela teoria para enfrentar os grandes desafios contemporâneos [...]. Entretanto, já salientei quão distintos são o Marx de Sousa Santos e o Marx real, verificável nos textos autógrafos. Com franqueza, repito: independentemente dos limites a que se impôs, a análise que, em *Pela mão de Alice...*, Sousa Santos nos oferece de Marx e sua tradição é uma *análise incompetente*: se apanha alguns elementos significativos e lacunas reais da teoria marxiana (como indiquei), repete lugares-comuns insustentáveis (dos quais o mais tolo é a acusação acerca do “reducionismo”), faz afirmações completamente absurdas (como aquela sobre “a equação automática entre progresso tecnológico e progresso social”) e elude convenientemente importantes tematizações marxianas (como as referidas à relação sociedade/natureza). Presta, com isto, dois enormes desserviços à investigação: de um lado, reforça preconceitos ignorantes em face da teoria marxiana; de outro, não contribui para que a pesquisa identifique o que, nessa teoria, efetivamente perdeu atualidade e validade. No fim das contas, é quase inacreditável que um intelectual do nível e da qualidade de Sousa Santos – que, por outra parte e como assinalai, revela-se capaz de análises finas e sugestivas – possa nos apresentar um Marx tão deformado e empobrecido e um marxismo tão miserável. Mas quando um autor competente como Sousa Santos tanto se expõe numa análise assim incompetente, há que buscar razões de fundo para isto. (PAULO NETTO, 2004, p. 238)

Ao se referir ainda às críticas de ordem metodológicas à teoria de Marx, trazidas por Sousa Santos, no marco da pós-modernidade, Paulo Netto (1998) destaca três delas, observando que estas não são novas, mas que remontam ao século XIX, fundamentalmente, à constituição da segunda internacional, a partir de 1889.

A *primeira crítica* é a ideia do reducionismo. Haveria em Marx um reducionismo econômico. Na visão de Paulo Netto, essa crítica não se sustenta quando se trata da textualidade de Marx, pois este não é um autor fatorialista, não há apenas um fator econômico, há um fator político, um fator..., na medida em que Marx opera sistematicamente com a categoria da totalidade, sendo, portanto, uma crítica impertinente.

A *segunda crítica*, de inspiração lyotardiana, diz respeito à ideia da metanarrativa, dos grandes relatos. Os marxistas seriam ótimos para grandes painéis, já para os objetos microscópicos, não dariam conta e aí seria necessário recorrer a outras alternativas. Esse modo de pensar incorre em equívoco, de acordo com Paulo Netto (2004), pois não é o “tamanho do objeto” que define sua relação com a totalidade; as micropesquisas podem ser feitas conservando uma perspectiva ampla da sociedade, do processo social e de história.

E a *terceira* é a ideia do determinismo, como se houvesse em Marx um determinismo econômico. Argumenta o pensador que basta recorrer aos textos do próprio Marx para se perceber que neste não há um determinismo no sentido de imaginar a história como teleologia. Os sujeitos históricos operam teleologicamente, mas a história não tem teleologia; e, *por fim*, a ideia de evolucionismo. Marx trabalha com uma concepção evolutiva da sociedade, contudo, é preciso distinguir esta de uma concepção evolucionista, segundo a qual há uma teleologia já contida no princípio. Tomá-las como idênticas é um erro grosseiro, pois revela total desconhecimento das teses e categorias da concepção histórico-dialética de Marx.

Paulo Netto (2004) observa que essas críticas são pertinentes se dirigidas a boa parte da produção marxista, mas é preciso não confundir o que Marx disse, e que se pode provar na sua textualidade, com o que disseram e interpretaram dele.

O autor destaca a erudição de Sousa Santos, contudo, como fica evidente, estranha em muito que esse pensador faça uma análise tão precária da obra de Marx e, além de requerer do intelectual maior rigor nos seus juízos, sinaliza que há algo mais substantivo ancorando as posições daquele. Para o pensador, a explicação reside no pós-modernismo inquietante e de oposição no qual Sousa Santos se situa que sustenta a exaustão do paradigma da Modernidade. E salienta: “um dos traços que melhor caracteriza a ambiência cultural pós-moderna – para além de um surpreendente banalismo nas suas formulações – reside em que, nela, o antiontologismo associa-se a uma concepção clara e grosseiramente *idealista* do mundo social” (PAULO NETTO, 2004, p. 158).

Paulo Netto (2004) se refere diretamente às análises que descolam a razão de sua base de constituição, a forma social burguesa. A razão, a produção das ideias, da consciência, é ela mesma condicionada pelo movimento recíproco, incessante, mediado e contraditório que se realiza entre as relações materiais-sociais de produção e as formas espirituais de expressão, apreensão e manifestação desse movimento – condição essa completamente ignorada pelas análises pós-modernas que creditam à razão humana os males vividos pela humanidade. A regressão teórica contida nessa recaída idealista, para o autor, aparece especialmente na entificação da razão moderna pelos pós-modernos; entificação que a torna um demiurgo onipotente de fazer inveja ao espírito hegeliano, uma vez que, “Nas construções pós-modernas, a realidade da ordem burguesa contemporânea deriva do dinamismo interno da razão incondicionada, que tudo pode” (PAULO NETTO, 2004, p. 158).

O marxista destaca que esse idealismo não é inocente, pois ao “creditar à razão a realidade histórico-social contemporânea, o que fica na sombra é a *ordem do capital*, com a

dominação de classe da burguesia” (PAULO NETTO, 2004, p. 158). Ainda para o autor, “É evidente que as implicações políticas dessa regressão teórica também são regressivas: entre os pós-modernos, as alternativas à sociedade capitalista ou não se põem ou, quando se põem, estão no limbo das utopias” (PAULO NETTO, 2004, p. 158-159). A alusão aqui é clara, seja ao pós-modernismo de celebração, seja ao de oposição que, como bem lembra Paulo Netto (2004), tal classificação se faz bastante infundada pelas análises de Mészáros (1996).

O que parece ficar evidente, para os ideólogos da pós-modernidade, é que toda herança cultural da modernidade encontra-se em putrefação, em particular a teoria do ser social de Marx, historicamente consubstanciada na razão dialética, no historicismo e no humanismo.

De acordo com Lombardi (1993, p. 138): “É nesse quadro de crise das grandes teorias que muitos autores têm situado a ‘crise do marxismo’ e tentam demonstrar a necessidade de sua superação por uma ‘nova’ teorização do social”. Os que assim pensam têm com suas proposições, notadamente na produção e no debate acadêmico, conquistado espaço nos mais variados campos do saber e, “embora toda a argumentação seja direcionada para as chamadas Ciências Humanas e Sociais, esses argumentos também têm sido utilizados no debate que está posto na educação [...]” (LOMBARDI, 1993, p. 138).

Nessa mesma perspectiva, Frigotto (2001, p. 25-26) analisa a influência do pensamento pós-moderno no País afirmando que:

No campo das Ciências Sociais, no Brasil dos anos 90, não só se explicita de forma mais clara o pensamento teórico conservador, mas, sobretudo, toma conta do ambiente da pesquisa e do ensino nas universidades uma ampla constelação de posturas pós-modernas. Em nome da diversidade, diferença e alteridade reforçam, na maioria das vezes, o individualismo, o particularismo, a fragmentação, a descontinuidade e o evento, negando as dimensões estruturais e a continuidade histórica.

Nossas preocupações, assim como as dos autores citados, recaem, em especial, sobre as questões ontognosiológicas, atinentes à produção e ao conhecimento da realidade, portanto, pedagógicas e didáticas. Assim, ainda de acordo com as análises de Frigotto (2001, p. 26): “O resultado destas perspectivas no plano epistemológico é, em grande parte, um retorno às perspectivas do relativismo absoluto [...] no limite, cada pesquisador tem sua teoria e esta é igualmente válida”.

Se essas posições ganharam espaços tão estratégicos, e com a incidência observada pelos autores referidos, a indagação sobre seus rebatimentos na pesquisa do saber didático é

pertinente e relevante, se observadas as seguintes questões: primeiro, no movimento de construção e reconstrução da didática no Brasil, pesquisas significativas estão ancoradas nas proposições do materialismo histórico dialético de Marx. Tais pesquisas percebem a importância da educação escolar no processo de transformação social e reivindicam uma didática comprometida com essas proposições.

3.4 Pós-modernidade: fontes inspiradoras

Nossa reflexão sinaliza que o modo de pensar pós-moderno manifesta uma inquietação, uma insatisfação com o projeto da modernidade, propondo-se uma ruptura radical com ele, ao afirmar a falência das grandes ideologias, das metanarrativas, a morte do sujeito e a relativização dos valores.

Apesar de não se poder datar com precisão o período de surgimento do movimento pós-moderno, mas, com base nos autores estudados, a reflexão sobre a crise dos paradigmas firma-se, notadamente, na segunda metade do século XX, fundada na ideia do fracasso da razão moderna em proporcionar à humanidade a libertação da opressão política e dogmática da época medieval, pelo alcance da verdade, da justiça, do bem e do belo. Os fatos históricos desprovidos de razão, como Hiroshima e Nagasáqui; o extermínio nazista; as invasões russas de Berlim, Praga, Budapeste e da Polônia; as guerras do Vietnã e do Golfo Pérsico; a crise dos Balcãs, da Croácia e da Sérvia; o desastre de Chernobyl; a fome; a imigração; o racismo e a xenofobia; as políticas totalitárias; a destruição de alimentos para manter os preços; a corrida armamentista; as armas nucleares e as ditaduras militares, só evidenciarão e comprovarão a falência do projeto iluminista. Viveríamos, desse ponto de vista, a chamada crise dos paradigmas.

Destacamos outros marcos históricos que estão na base da chamada crise dos paradigmas: a França em 1968; a queda do Muro de Berlim; a implosão do chamado socialismo real; a decretação da morte do marxismo; o neoliberalismo e o fim da História.

Mas do que tratam as teses pós-modernas? O que elas dizem? Pela prudência já observada, recorreremos inicialmente a Severino (2002) para, de modo panorâmico, entendermos do que trata o movimento pós-moderno.

O autor atribuiu ao movimento a denominação Arqueogenealogia, a respeito do qual entende que a tendência não se constituiu numa escola no sentido doutrinário; mais que uma teoria da realidade humana, ela é uma perspectiva de abordagem dessa realidade, não se preocupando com uma explicação desta. Manifesta-se na obra de filósofos, psicólogos,

psicanalistas, antropólogos, artistas e literatos, todos convergindo para a busca de certo sentido para o existir humano, na tentativa de aproximar a Filosofia do desejo e de seus desdobramentos, ampliando assim a subjetividade.

Essa tendência quer se colocar em ruptura radical com o projeto moderno da razão iluminista, tanto na filosofia quanto na ciência, pois considera exaurida a funcionalidade do Iluminismo, do positivismo da ciência e da tecnologia, incapazes que foram de cumprir suas promessas de libertação do homem. Buscam a superação das três maiores forças que aprisionaram a subjetividade: a filosofia, a ciência e a religião. Em especial, as ciências humanas, nos seus fundamentos naturalistas e positivistas, trataram o homem como puro objeto natural, coisa pura; a ruptura se faz pela substituição: o sujeito não é mais cogito puro, ele é sensibilidade desejante, energético e libidinal.

Desse ponto de vista, uma intervenção atuante da razão na realidade histórica é radicalmente criticada; uma vez que não há leis, o processo histórico é efeito de eventos singulares. Não há princípio regulador, não há evolução, progresso, um aperfeiçoamento da humanidade. De acordo com Severino (2002), o que parece incomodar profundamente esses pensadores é o pressuposto de que em especial o real humano seja regido por princípios unificadores, lógico-rationais. Assumem elementos da dialética negativa dos frankfurtinianos, ao afirmarem o fim das grandes utopias pensadas pela modernidade iluminista.

Severino (2002) observa, sobre as origens do modo de pensar pós-moderno, que, como não se trata de uma escola no sentido clássico da epistemologia, as origens do pensamento pós-moderno são múltiplas: antropologia, ciências sociais, filosofia e arte.

Os inspiradores imediatos foram Nietzsche, Heidegger e Freud e os representantes característicos da Pós-modernidade são: Michel Foucault, Derrida, Gadamer, Jean-François Lyotard, Félix Guattari, Michel Maffesoli, Gilles Deleuze, Lyponetsky, Jean Baudrillard.

Severino (2002) esclarece que, na base, há duas fontes-mestras: Nietzsche e Freud. Em especial nos pontos em que essas orientações introduzem elementos não racionais na descrição do existir humano. Nietzsche é redescoberto e assumido. Para ele, todo desenvolvimento filosófico do ocidente é pura decadência, decorrente do sufocamento dos instintos estéticos pelo saber racional. A moral é manifestação de fraqueza e oposição à vontade de potência; contrapõe-se à vida, sufocando seus suportes básicos. Freud é reavaliado. Os desejos do inconsciente pulsional e libidinoso, em vez de revelar, podem estar camuflando ou travestindo a verdade autêntica. Foucault compõe com Nietzsche e Freud o

terceiro vértice desse triângulo de fundadores; propõe uma nova prática epistemológica – a Arqueologia. O discurso é considerado um monumento e o que se impõe é descobrir o seu princípio arqueológico. No plano do inconsciente existe o espírito anônimo, estruturas ocultas que determinam o modo de pensar e ser dos homens.

Entendemos que as teses pós-modernas se dirigem muito mais a uma concepção de ciência própria do positivismo, do naturalismo e sua lógica formal e que, apesar de não bastar, tem sua validade; porém, ao reduzir a modernidade aos limites desses momentos, pode estar, para usar uma máxima popular, “jogando a criança fora da bacia junto com a água suja do banho”.

Cabe-nos indagar sobre a concepção de pós-modernidade para a qual nossos estudos têm sinalizado. O que entendemos, de fato, por pós-modernidade? Assim, em consonância com Paulo Netto (2010), assumimos o entendimento de que a pós-modernidade é:

Espelho da sociabilidade tardo-burguesa, o pensamento pós-moderno põe-se justamente como uma *ideologia* – não uma mentira, mais 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 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. Donde, aliás, a sua heterogeneidade e as suas diferenças internas – todas adjetivas. (PAULO NETTO, 2010, p. 266, grifo do autor)

Como ideologia³¹ que é, o pós-modernismo funciona como ideologia incidindo no comportamento e na vida prática daqueles que se orientam por esse modo de pensar. Como uma ideologia específica do capital em seu processo de universalização e mundialização, seus pensadores parecem desconhecer a economia política do capital e tomam “acriticamente o espelhamento que opera deste complexo como a sua expressão, fática e simbólica, o pós-modernismo se instaura – *nolens volens* – como ideologia *funcional* à sociedade tardo-burguesa, com todas as consequências societárias aí implicadas” (PAULO NETTO, 2010, p. 267).

Mas como acontece seu caráter funcional à ordem burguesa? A partir de Paulo Netto (2010), entendemos que por mais distintas que sejam as teorias pós-modernas, alguns traços são

³¹ “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 19. Mas foi então somente na sequência de 1968 que se criaram as condições teóricas e ídeo-políticas para *o giro à direita* ocorrente em meados dos anos 1970 [...] – donde, pois, a similitude de 1968 com 1848: ali se abre a curva descendente da cultura progressista e humanista, ali se limpa o caminho para o derradeiro estágio da decadência ideológica, no qual se inscrevem o pensamento pós-moderno” (PAULO NETTO, 2010, p. 267).

peculiares a todas elas, e é pela via destes que se dão as contribuições dessas teorias com a ordem do capital, a despeito ou não da consciência de seus elaboradores. São eles:

- a) como aceitação da imediatividade com que se apresentam os fenômenos socioculturais, assim tende-se suprimir a distinção clássica entre aparência e essência; a supressão da diferença entre ciência e arte e a equalização do conhecimento científico ao não científico;
- b) a recusa da categoria de totalidade, pois, no plano filosófico, a recusa se deve à negação de sua efetividade, ao passo que, no plano teórico, recusa de seu valor heurístico, ora porque anacronizada em face das transformações societárias contemporâneas, ora porque se lhe atribuem de modo ilegítimo conexões diretamente políticas – ou ainda pelas duas ordens de fatores;
- c) a semiologização da realidade social: o privilégio, ou quase monopólio concedido às dimensões simbólicas na vida social acaba por reduzi-la, no limite, ou à pura discursividade ou ao domínio do signo e/ou à instauração abusiva de hiper-realidades (PAULO NETTO, 2010, p. 261-262).

Por esses caminhos, também na esteira de Paulo Netto (2010), identificamos como traços do pensamento pós-moderno o decidido abandono ou até mesmo repúdio da herança hegeliana. Nietzsche e Heidegger são os inspiradores dos autores que ergueram a ideologia pós-moderna; a entronização do ecletismo como cânon metodológico, uma vez que o conhecimento pós-moderno é relativamente imetódico; a dissolução da ideia de verdade, pois é convertida em discursividade, não apresentando a menor relação com a realidade que existe independentemente da consciência dos homens e das mulheres – a verdade se torna a resultante de um consenso intersubjetivo. A ciência é convertida num jogo de linguagens; assim, instaura-se um relativismo que em nada tem a ver com a provisoriabilidade do conhecimento. Para o autor, “uma tal dissolução acarreta sumariamente a supressão de qualquer estatuto que não o lógico-retórico para a verificação/avaliação do significado dos enunciados científicos” (PAULO NETTO, 2010, p. 262).

Essas posturas não veem como necessária a compreensão dos fatos a partir de suas relações, ou mediações com o universal, como também não atribuem peso de maior determinação de uma relação na produção dos fenômenos sociais. Tudo se equivale. E o que é válido são a descrição, o evento, as falas, as representações dos sujeitos. Daí as categorias saturadas de historicidade, porque resultaram da via do concreto pensado, serem consideradas anacrônicas.

Para estas concepções, um determinado fato da realidade pode ser descrito de tantas formas quanto os sujeitos que a percebem. Por isso, os conceitos de classe, práxis, revolução, ideologia, trabalho, história, ciência etc. são tidos

como pertencentes a um paradigma ultrapassado. Se em Gramsci, por exemplo, a compreensão de como os seres humanos produzem sua existência enquanto seres da natureza e indivíduos é fundamentalmente determinada pelas relações sociais, natureza, individualidade e relações sociais têm, nestas análises, o mesmo peso histórico. Em síntese, não há uma explicação da realidade que tenha mais sentido histórico que a outra, inclusive a interpretação dos próprios desconstrutivistas ou pós-modernos (FRIGOTTO, 2001, p. 39-40)

Entendemos, assim, na esteira de Frigotto (2001), que, ao padecer de uma visão caótica, fragmentária da realidade humano-social, o modo pós-moderno de pensar, mesmo não tendo a intenção, acaba por evidenciar e se colocar simultaneamente descompromissos tanto com o papel da ciência quanto com a ação ético-política. O autor afirma:

No campo do conhecimento o descompromisso revela-se no fato de que as representações presentes no senso comum sobre a realidade são niveladas ao exercício metódico e crítico do trabalho científico. No plano ético-político o descompromisso é com uma intencionalidade histórica na busca de um projeto alternativo ao capitalismo. Decisões do Fundo Monetário Internacional, do G7 (grupo dos sete países mais ricos e poderosos do planeta) têm a mesma validade histórica que as lutas dos que são atingidos em seus direitos e em suas vidas por este poder violento. (FRIGOTTO, 2001, p. 40)

Com essas preocupações, expressamos a concepção de pós-modernidade que nos foi possível elaborar no percurso deste estudo. Portanto, entendemos que, se os pós-modernos se propõem com a chamada ciência pós-moderna abrir caminho para ajudar a sociedade atual a enfrentar os seus problemas, pode-se dizer que isso é válido, mas só se for no âmbito do aprofundamento e perpetuação das relações sociais da ordem capitalista. Não vemos de modo algum como avançada uma análise que desconsidera intencionalmente (ou não) o funcionamento do capitalismo na atualidade, que toma os fenômenos da realidade na sua imediaticidade e aí fica, identificando-a como verdadeira; que não distingue a aparência dos fenômenos de sua essência, que não distingue conhecimento científico de não científico e, por isso mesmo, assume o entendimento de que a ciência é um jogo de linguagens.

Pelo exposto, parece-nos pertinente concebê-la como uma ideologia que tanto orienta a vida das pessoas no cotidiano de suas ações, nos seus modos de pensar, sentir e agir, como também direciona o pensamento, os estudos, as pesquisas para resultados que não esclarecem os problemas da realidade como eles concretamente são e, desse modo, eliminam as possibilidades de se dispor, de modo efetivo, de meios teóricos e práticos viabilizadores de ações que venham a contribuir para que esses problemas deixem de ser o que são, ou seja, instrumentos de luta que

favoreçam a superação dos desafios enfrentados por homens e mulheres em seu processo de humanização.

Entendemos, assim, que a *crítica* da crítica não é *crítica*, isto é, a crítica do modo pós-moderno de pensar não é crítica. Essa conclusão é reforçada em especial pela constatação de que, se “à grande burguesia a crítica aberta à propriedade privada dos meios fundamentais de produção, a referência direta à exploração, o apelo à luta de classe e ao socialismo permanecem intoleráveis” (PAULO NETTO, 2010, p. 263), com efeito, para essa burguesia “não causam perda as demandas de inclusão social, de combater as desigualdades, de aquisições de cidadania e de solidariedade e de apelo a uma sociedade alternativa” (PAULO NETTO, 2010, p. 263).

Não pode surpreender, pois, que o discurso pós-moderno, tão virulento contra a *ciência moderna, ocidental, capitalista e sexista* – em cuja base está a razão moderna –, se revele inofensivo em face do capitalismo contemporâneo, fomentando práticas políticas minimalistas ainda que midiaticamente mobilizadores (e tanto mais inócuas em face do domínio do capital quanto mais radicalmente se apoiem nas defesas extremas do “multiculturalismo” e do “direito à diferença”), práticas que em geral envolvem os “novos movimentos sociais” e apelam à “sociedade civil”, ou derivando para o limbo das utopias. (PAULO NETTO, 2010, p. 263)

A conclusão a que chegamos se respalda na compreensão de que uma crítica é *crítica* quando apreende os fenômenos na sua radicalidade, em suas raízes. Mas onde estão e quais são essas raízes? Compartilhamos do entendimento de que a raiz do homem é o próprio homem; pensar assim é entender o homem como um ser histórico que se produz e se modifica em relação com os demais seres humanos “[...] como complexo das relações sociais” (FRIGOTTO, 2004, p. 63).

Esse complexo de relações sociais – na contemporaneidade, marcado por relações sociais de produção do tipo capitalista *avançado* – não é captado pelas teorias pós-modernas na sua essência, na sua base de constituição histórico-social, na sua estrutura, dinâmica e tendências, mas sim, na aparência, na sua imediatividade, por mais que alguns de seus pensadores acreditem fazer a crítica ao capitalismo. Com efeito, explicitamos o que significa crítica neste estudo. Lukács (2010, p. 71), com precisão, define a concepção de crítica da qual nos aproximamos:

A crítica de Marx é uma crítica ontológica. Parte do fato de que o ser social, como adaptação ativa do homem ao seu ambiente, repousa primária e irrevogavelmente na práxis. Todas as características reais relevantes desse ser podem, portanto, ser compreendidas apenas a partir do exame ontológico das premissas, da essência, das consequências etc. dessa práxis em sua constituição verdadeira, ontológica.

Uma concepção crítica caracteriza-se, assim, pelo entendimento do homem na sua forma de *ser*. E se o *ser* dos homens é a sua práxis, é nela que residem todas as especificidades humanas, e somente por ela podemos torná-las inteligíveis. Por isso, o trabalho da razão teórica será o de tomar a prática social dos homens na dinâmica de seu desenvolvimento contemporâneo, apreendendo de modo ativo e criador os novos processos, extraindo as permanências, as rupturas, assim como seus condicionalismos e tendencialidades, de modo que possamos enxergar com relativa nitidez os caminhos a serem construídos, buscados e trilhados na tarefa da emancipação dos homens.

3.5 A teoria de Marx: do interior da razão moderna, rupturas e continuidades

Mas como do ponto de vista crítico-filosófico se insere Marx, no debate sobre a razão moderna? Em sintonia com Saviani (2007b, p. 18), entendemos que “esse enquadramento de Marx nos limites da modernidade é um equívoco gnosiológico, isto é, científico e filosófico, embora não se possa negar que seja um acerto ideológico”. Não se deve ignorar o fato de que, embora o marxismo participe do entendimento de que a razão humana é capaz de conhecer a realidade objetivamente, “a obra de Marx se formulou em contraposição tanto ao iluminismo quanto ao positivismo, criticando-os de forma contundente” (SAVIANI, 1998, p. 11).

Ao explicitar e argumentar sobre o equívoco a que fizemos alusão, Saviani observa que se a concepção elaborada por Marx partiu do ponto mais avançado atingido pela modernidade expresso pela filosofia de Hegel, efetuou sua crítica e inverteu os termos do problema posto pelo pensamento moderno desautorizando o idealismo, então não se trata de uma concepção inserida nos limites do pensamento moderno. Para o pensador, portanto, a teoria de Marx não é uma concepção ultrapassada, mas se insere plenamente no debate contemporâneo. E, pela crítica radical ao idealismo, próprio do pensamento moderno, instaura um novo paradigma que, obviamente, não pode ser interpretado como uma volta à metafísica da objetividade anterior à modernidade. Desse modo, “Ingressamos, agora, num novo entendimento da objetividade que se beneficiou da incorporação de todos os elementos críticos desenvolvidos no seio da filosofia moderna” (SAVIANI 2007b, p. 23-24).

Löwy e Bensaïd (2000, p. 125) expressam entendimento semelhante ao asseverar que a elaboração teórica do autor de *O capital* lançou as bases de uma nova *visão de mundo*, pois, “Rejeitando tanto o velho materialismo da filosofia do Iluminismo (mudar as circunstâncias para libertar o povo) como o idealismo neo-hegeliano (libertar a consciência humana para

mudar a sociedade), Marx cortou o nó górdio da filosofia de sua época”. O autor destaca a terceira tese de Marx na crítica a Feuerbach, segundo a qual “na práxis revolucionária a alteração das condições e a transformação das consciências andam juntas” (LÖWY; BENZAÏD, 2000, p. 125). Aqui está um rico complexo de chaves heurísticas, de categorias, de posições metodológicas que distingue e distancia a teoria de Marx das concepções predominantes da modernidade.

Balibar (1995, p. 83), tal qual Marx, entende o homem como o conjunto das relações sociais, pois o único sujeito contemplado na teoria deste é o sujeito prático que é, “na verdade, um *não-sujeito*, isto é, a sociedade, como o conjunto das atividades de produção, de troca, de consumo”. Nas proposições histórico-dialéticas, portanto, “a constituição da objetividade não depende do dado prévio de um sujeito, de uma consciência ou de uma razão. Para o pensador, ao contrário, é ela que “constitui sujeitos que são parte da própria objetividade” (BALIBAR, 1995, p. 85). Desse modo, “Marx opera uma inversão completa do pensamento moderno: sua constituição do mundo não é obra de um sujeito, ela é uma gênese da subjetividade, uma forma de subjetividade histórica determinada, como parte e contrapartida do mundo social da objetividade” (BALIBAR, 1995, p. 85).

Ao promover a ruptura com a razão moderna, exatamente, a partir de sua expressão mais elaborada, o idealismo e a dialética de Hegel, Marx, com o materialismo histórico-dialético, inaugura um modo objetivo de compreensão do como a realidade é produzida, ao mesmo tempo em que, gnosiologicamente, estabelece uma senda científico-filosófica na história do pensamento humano que, no dizer de Saviani (2007b, p. 21), “a maior parte da produção filosófica dos últimos cento e cinquenta anos não passa de notas à margem do pensamento kantiano que buscam retomar e discutir as conclusões de suas três críticas: a crítica da razão pura, a crítica da razão prática e a crítica do juízo”³².

³² Essa afirmação é fundamentada no entendimento de que “o positivismo toma como ponto de partida e constitui-se num desdobramento da conclusão kantiana segundo a qual apenas a matemática e a física são possíveis como ciência. O vitalismo bergsoniano, assim como o historicismo de Dilthey, procura negar a conclusão de Kant segundo a qual não existe intuição intelectual. O existencialismo e a fenomenologia e, de certo modo, também o positivismo lógico e a filosofia da linguagem partem da constatação kantiana relativa à contraposição entre fenômeno e coisa-em-si; e concluem pela negação dessa dualidade ao afirmar a precedência da existência sobre a essência (existencialismo), a descrição do fenômeno como via de acesso à essência (fenomenologia) e ao considerar que nada existe por trás dos fenômenos (positivismo lógico e filosofia da linguagem). Aliás, sinal dessa força da matriz kantiana é a denominação de escolas neokantianas atribuída aos grupos organizados no interior desses dois últimos movimentos filosóficos” (SAVIANI, 2007b, p. 21-22).

Ainda de modo bastante impreciso, contudo vinculado a esse complexo de posições, a que Saviani (2007b, p. 22) se refere e que, por meios bastante peculiares e de intrincados processos, o solipsismo³³ chega até nós mediante o que vem se chamando de pós-moderno:

E, curiosamente, uma das temáticas que toma corpo nessas correntes e se insinua também no interior do pensamento atual que, de forma genética e um tanto imprecisa, tem sido chamado de pós-moderno, é a do solipsismo. Presente em Kant, mais explorado por Schopenhauer e abordado por Sartre, tal tema ocupa um lugar importante no positivismo lógico, especialmente em Carnap e Wittgenstein. Este dedica ao tema algumas proposições do *Tractatus*, em especial aquelas da série 5.6. Esta, a proposição de número 5.6, tem o seguinte enunciado: “*Os limites de minha linguagem denotam os limites de meu mundo*”.

Saviani (2007b) localiza aí, conforme nosso entendimento, a filiação teórica de boa parte do ideário pós-moderno, que se mantém por caminhos diversos desde as expressões sintetizadoras da razão moderna como Kant até os filósofos ditos contemporâneos.

O propósito que intentamos realizar foi o de, a partir do olhar de autores como Coutinho, Paulo Netto, Saviani e Severino, problematizarmos a negação da razão, à medida que: 1) explicitamos seu vínculo direto aos interesses da burguesia enquanto classe hegemônica interessada na perpetuação de sua condição; 2) mesmo no interior da mistificação hegeliana já se encontra na dialética idealista o princípio da contradição e, desse modo, a própria razão moderna já contém os *gérmenes* de sua negação – apesar da predominância da lógica formal, portanto, a lógica dialética já está aí, mesmo que na sua forma mística; 3) Marx, a partir dos elementos mais avançados da teoria de Hegel, os incorpora por superação e, numa crítica radical ao idealismo hegeliano, coloca a dialética na sua forma materialista, inaugurando, desse modo, uma original e nova concepção de ciência; 4) o enquadramento da teoria de Marx nos limites da modernidade – na medida em que se ignora todo seu trabalho de crítica aos pilares da ciência burguesa, nas suas bases científicas – não é apenas um equívoco gnosiológico, mas sim um acerto de contas ideológico; 5) o conhecimento não é desinteressado, contudo, não significa a impossibilidade do conhecimento objetivo, científico da realidade.

O esforço apresentado até aqui encontra seu sentido no compromisso com a compreensão objetiva da realidade, notadamente os desafios educacionais da contemporaneidade. As teses pós-modernas estão ganhando espaço cada vez maior nas universidades, nas pesquisas acadêmicas das diversas áreas do conhecimento e na sala de aula.

³³ “Tese de que só eu existo e de que todos os outros entes (homens e coisas) são apenas idéias minhas” (ABBAGNANO, 2000, p. 918).

Em sintonia com Goergen (2006), temos o entendimento de que não se trata de submeter o pensamento pós-moderno a um processo sumário de julgamento e condenação, mas de impor-lhe o rigor do pensamento crítico desde o viés do interesse emancipatório do homem e da sociedade, examinando com o máximo de cuidado e rigor o que significa identificar sentido, realidade e verdade com a totalidade social. Cabe examinar o que significa subsumir a ideia de história às noções de progresso e de superação; o que significa assumir um pensamento identificatório que desconsidera a natureza contraditória da realidade e a vontade de mudança manifestada por indivíduos e grupos pelo mundo afora; o que significa conformar-se com uma realidade que se revela perversa e injusta com a maioria dos seres humanos.

Diante de desafios tão complexos e, ao mesmo tempo, de questões tão caras ao pensamento e à práxis humana, impõe-se a necessidade de uma criteriosa incursão analítica, pois se trata de questões pertinentes a categorias centrais como a história, sujeito, valores e ciência, razão, verdade. Nesse sentido, Goergen (2006, p. 594), ao referir-se aos limites do pensamento em questão, chama nossa atenção:

[...] nem por isso devemos nos conformar e aceitar a barbárie e a desumanidade como a cristalização de um destino, de uma visão política hegemônica e acomodada quando se trata de enfrentar os grandes problemas do mundo contemporâneo. Abdicar da ideia de um esforço planejado e coordenado de desenvolvimento – que parece estar subjacente à ideia de fim da história – e resignar-se à administração das cruéis assimetrias socioeconômicas com benefícios compensatórios que, no melhor dos casos podem aliviar a tragédia e sofrimento, não é a melhor estratégia para se chegar a uma sociedade mais justa e democrática.

Entendemos que Goergen Goergen (2006) se empenha em chamar a atenção para o fato de que a realidade, a história, a sociedade é construída pelos homens e se estamos dispostos a abrir mão dessa condição, ou seja, do homem como ser supremo de si mesmo e nos deixarmos levar pelos caminhos da barbárie.

Cardoso (1997, p. 23), ao se posicionar criticamente sobre as teses pós-modernas, ao mesmo tempo em que discute o papel das ciências sociais, com destaque para a história, afirma:

Aquilo, porém, em que me recuso firmemente a acreditar é que erros e exageros passados justifiquem erros e exageros atuais de signo contrário [...] não creio que estejamos obrigados a passar do rigor formal e muitas vezes ilusório do cientificismo para algo tão limitado quanto uma “busca interpretativa culturalmente contextualizada” [...]. As ciências sociais, entre elas a história, não estão condenadas a escolher entre teorias deterministas da estrutura e teorias voluntaristas da consciência [...] nem a passar de uma ciência frequentemente mal conduzida – comprometida com teorias defeituosas da causação e da determinação e com uma análise estrutural

unilateral – às evanescências da “desconstrução” e ao império exclusivo do relativismo e da microanálise.

Tonet (2009, p. 117) contribui para localizarmos aquilo que, pelos estudos realizados, nos foi possível apreender no sentido do esclarecimento racional do que está na base dos desafios postos hoje a uma elaboração intelectual fecunda e objetiva dos problemas epistemológicos e praxiológicos com os quais nos defrontamos, pois para o autor, “Em termos de filosofia, nenhuma corrente atual, exceto aquela que tem em Marx o seu fundador (e mesmo no interior desta, nem todas as suas expressões), pensa o mundo até o fim, isto é, até a categoria do trabalho como solo ontológico fundante do mundo social”. Por sua vez, “nenhuma delas aponta o problema da exploração do homem pelo homem, cuja matriz está no trabalho abstrato, como o obstáculo fundamental para a construção de uma autêntica individualidade e de uma autêntica comunidade humana” (TONET, 2009, p. 117). Ainda a respeito dessa questão, esclarece:

O caráter especulativo de todas essas correntes se manifesta no fato, já denunciado por Marx, de que esses filósofos ainda continuam apenas interpretando o mundo de maneiras diferentes, mas não têm a preocupação de transformá-lo radicalmente (isto é, até a sua raiz). Ao contrário, sua preocupação central é com a reforma, a melhoria, o aperfeiçoamento desta ordem social, na suposição de que este é o único caminho positivo possível. É essa falta de radicalidade que faz com que essas correntes se distanciem cada vez mais da realidade concreta. Perdido ou rejeitado o solo matrizador da totalidade social (inclusive da própria razão), que é o trabalho, a razão se torna autônoma e se perde cada vez mais no labirinto do seu automovimento, supondo que a realidade deveria moldar-se de acordo com as suas (da razão) prescrições.

Do entendimento de que para conhecer precisamos ir até a raiz dos problemas, e fazer esse percurso é voltar-se para o modo como o homem produz sua vida, sua existência, sua atividade, é que, na interlocução com os autores aqui estudados, procuramos aproximar nossa análise do entendimento abstraído da tese de Marx, constante na epígrafe de abertura deste capítulo, segundo a qual não se pode estudar, avaliar uma época de transformação pela ideia que ela tem de si mesma, mas, pelo contrário, explicar essa consciência pelas contradições da vida material, pelo conflito que existe entre as forças produtivas materiais e as relações de produção. Procuramos, desse modo, explicitar o ideário pós-moderno como manifestação da intensa crise contemporânea do capital e seus rebatimentos nas atividades espirituais como a filosofia³⁴, a ciência e a arte.

³⁴ “É característico dessa crise que até essas outras atividades tenham sido profundamente subsumidas à lógica da mercadoria. É a necessidade da recomposição da taxa de lucro que faz com que o capital não hesite em

Na mesma direção, nesse contexto, a educação, atividade especificamente humana e vinculada de modo direto às elaborações filosóficas e científicas, tem seus fundamentos colocados em questão, em especial, a educação escolar com sua histórica tarefa de transmissão da cultura universal e de suas categorias como o belo, a razão, a verdade, a liberdade, a justiça, a emancipação etc.; assim como seus métodos de transmissão e sistematização dessa cultura. Em se tratando do pensamento pedagógico-didático brasileiro, questões e desafios são colocados, em especial, no tocante às pedagogias de orientação teórica contra-hegemônica com destaque para a pedagogia histórico-crítica e crítico-social dos conteúdos, uma vez que estão fundamentadas em categorias como humanismo, historicismo, dialética, classes, emancipação, universal, particular, intencionalidade, práxis, totalidade e contradição.

Assim como também ao movimento da didática crítica – resguardado o seu caráter plural, com aproximações e distanciamentos teóricos –, quando este se voltou para uma didática que superasse a dimensão meramente instrumental e tecnicista de ensino e se posicionou por uma didática crítica que se pautasse pela valorização da apropriação crítica pelos estudantes da cultura produzida pela humanidade; da escola, como espaço privilegiado de apropriação dessa cultura e de sua socialização; da formação da consciência crítica dos estudantes e da reflexão permanente da atividade de ensino-aprendizagem pelos professores e de sua imprescindível autonomia intelectual; do papel limitado, mas central, da educação e da ciência nos processos de transformação do modo capitalista de produção da vida.

A essas posições, no contexto da *doxa neoliberal* (BOURDIEU, 2001), são colocados desafios que exigem do pensamento crítico e do intelectual coletivo um voltar-se permanente para a crítica e a denúncia dos novos conteúdos postos pela prática social, aqui, na esfera da educação, da pedagogia e da didática, em especial, porque estas tratam do processo de formação e humanização dos indivíduos e das formas sistemáticas e métodos de apropriação da cultura pelas gerações.

Caminhamos, contudo, aqui na pesquisa advertidos por Bourdieu (2001, p. 40) quando nos diz que “todo o pensamento crítico está portanto para ser reconstruído, e ele não pode, como acreditava-se em outros tempos, ser obra de uma só pessoa, mestre-pensador entregue apenas aos recursos de seu pensamento singular [...]”. Alinhada a esse pensamento, e à

transformar todas essas atividades mais tipicamente humanas em mercadorias. Não é preciso dizer que isto tende a deformar profundamente a especificidade própria dessas atividades, rebaixando e descaracterizando o seu sentido mais genuíno” (TONET, 2009, p. 116).

especificidade do estudo – o pensamento pedagógico-didático –, entendemos que a didática continuamente está em questão; ela precisa do instrumento da crítica de modo ininterrupto porque se entende que a vida, a realidade, é movimento, mas movimento encetado pelos homens reais e, em circunstâncias específicas e espaços também específicos, onde são travadas as lutas, as ações, as ideias, os direcionamentos das práticas sociais, sempre grávidos de rupturas, continuidades, tensões, ausências e possibilidades criativas e criadoras. A educação, a prática educativa, o processo de ensino, por sua função social, pedagógico-didático, são terrenos privilegiados das características desse movimento, uma vez que aí se projetam tanto as forças criadoras – tendo em vista a formação da personalidade dos indivíduos e a construção de seu processo de humanização na relação com os outros – como aquelas que limitam e atrofiam esse processo.

E aqui, é preciso dizer, afastamo-nos das posições que acreditam que é hora do pensamento didático voltar-se para os desafios práticos da sala de aula, como se o tratamento prático do processo ensino-aprendizagem não fosse imprescindivelmente teórico-crítico. É preciso dizer, também, que nos aproximamos das posições que conhecem e reconhecem a existência de um conhecimento didático criador acumulado e que, exatamente por sua riqueza e força, necessita ser mobilizado enquanto instrumental heurístico, na problematização e esclarecimento dos novos conteúdos dos problemas postos ao agir e pensar didático na sua relação com a escola e a sociedade. Ou seja, tanto daqueles que desafiam o professor e o aluno no processo de apropriação e reelaboração da cultura, na orientação da ação, como daqueles próprios da produção do conhecimento didático pela pesquisa.

A manifestação desse entendimento tem o propósito de materializar-se no capítulo seguinte, quando apresentaremos, pelo estudo do pensamento de teóricos da didática, o que esses estudiosos têm a dizer a respeito dos rebatimentos do ideário pós-moderno na produção do conhecimento didático e no seu ensino.

CAPÍTULO 4

O que dizem os estudiosos: a didática de inspiração contra-hegemônica nos anos 1980 e o ideário pós-moderno nos anos 1990

Os homens são os produtores de suas representações, de suas idéias e assim por diante, mas os homens reais, ativos, tal como são condicionados por um determinado desenvolvimento de suas forças produtivas e pelo intercâmbio que a ele corresponde, até chegar às suas formações mais desenvolvidas. (MARX; ENGELS, 2007, p. 94)

O objetivo inicial deste capítulo é apresentar a visão dos estudiosos que marcaram a reconstituição da didática e participaram do movimento da didática crítica, a respeito das recentes contestações do modo pós-moderno de pensar, em especial quando estes são dirigidos ao pensamento pedagógico-didático de inspiração contra-hegemônico lançado na década de 1980. Daí que o alcance da descrição do objeto tem como ponto de partida o movimento da didática crítica; passa pelo avanço neoliberal na década de 1990 e a chegada das idéias pós-modernas na educação e culmina com os impactos na produção a partir da visão dos entrevistados no tocante a questão da pesquisa.

4.1 Ideias que acompanham a análise

Com a intenção de aproximarmos-nos da abrangência das ideias dos estudiosos sobre a temática em estudo, na descrição do objeto, priorizamos o conteúdo das entrevistas, mas, ao mesmo tempo, recorreremos também a produções publicadas em livros, artigos, ensaios.

Observamos – para melhor clarificar o movimento realizado pelo pensamento na tentativa de apreender às mediações do objeto e expressá-las na organicidade desse capítulo – a necessidade do entendimento de que, a despeito do foco desse estudo não estar voltado para a trajetória intelectual e profissional dos entrevistados, tratar das proposições contra-hegemônicas e do movimento da didática crítica, impôs a necessidade de ora, ou outra, reportarmos-nos ao percurso intelectual desses, na medida em que nos ajuda no esclarecimento

do objeto da investigação por sua forte ligação com esse momento e com a história da didática no Brasil.

Essa necessidade fica mais patente quando tratamos da manifestação das pedagogias contra-hegemônicas no movimento da didática crítica, seu contexto, razões e proposições.

As ideias, as posições e proposições sobre as quais trataremos compõem o movimento do modo de pensar dos estudiosos da didática – aqueles tomados como sujeitos da pesquisa – que integraram, na década de 1980, as ações e discussões a respeito da crítica à didática tecnicista e lançaram as bases para um pensamento pedagógico-didático contra-hegemônico. Pensamento esse caracterizado pela busca intencional e sistemática de colocar a educação a serviço das forças que lutam para transformar a ordem vigente com o escopo de instaurar uma nova forma de sociedade.

Pelos motivos e critérios já apresentados na justificativa da escolha constantes do item 1.3.1, os sujeitos da pesquisa são os estudiosos da didática. A pergunta medular da investigação conduziu-nos a quatro pesquisadores da área: Libâneo, Oliveira, Pimenta e Candau³⁵. Pela questão procuramos saber: *Como os estudiosos que constituíram o movimento da didática crítica, e que tinham suas bases epistemológicas assentadas na dialética marxiana, estão tratando as questões colocadas pela pós-modernidade, uma vez que as proposições desse modo de pensar questionam as principais teses do materialismo histórico-dialético, com implicações epistemológicas e praxiológicas diretas para o campo da pedagogia e da didática?* Por essa indagação, a sinalização é tanto para aqueles que participaram do movimento da didática crítica quanto para aqueles que em suas produções se referenciam a partir de uma concepção histórico-dialética da educação.

Com a intencionalidade da pesquisa, sempre no horizonte, traduzida em seus objetivos e questão central, procuramos extrair, recolher, abrir janelas expressas por categorias que melhor revelassem e correspondessem ao movimento do objeto, o seu modo de ser, de existir. Captar a relação da *singularidade* de cada um dos sujeitos com o *coletivo* do movimento da didática crítica, ou seja, nesse amplo movimento de estudos da didática, como se inserem e se situam os sujeitos da pesquisa? Quais eram suas preocupações? Do ponto de vista das concepções de mundo, de homem, de educação e de conhecimento, com quem dialogavam?

³⁵ A referência a esses entrevistados – José Carlos Libâneo, Maria Rita Neto Sales Oliveira, Selma Garrido Pimenta e Vera Maria Candau –, neste capítulo, sem especificação do ano refere-se à análise de pensamentos manifestados durante as entrevistas, as quais serão datadas logo na primeira transcrição de depoimento de cada um deles. Ainda, ao transcrevermos a fala desses entrevistados, optamos por mencionar o sobrenome, acompanhado da expressão *informação verbal*.

Qual é o alcance dessa ou dessas posturas teóricas no interior do movimento da didática crítica?

Isso porque entendemos, na esteira de Paulo Netto e Braz (2006), que os homens, na sua individualidade social, no seu processo de amadurecimento humano, podem tornar-se homens singulares que se humanizam e, à base da socialização que lhes torna acessíveis as objetivações já constituídas do ser social, constroem-se como personalidades *inconfundíveis*, únicas e inigualáveis. Cada homem e cada mulher vão se apropriando das objetivações existentes na sociedade em que vive, no quadro das mais densas e intensas relações sociais, e nessa apropriação reside o processo de construção da sua subjetividade. Esta não se elabora a partir do nada, nem num quadro de isolamento, mas a partir das objetivações existentes e no conjunto de interações em que o ser singular está inserido. “A riqueza subjetiva de cada homem resulta da riqueza das objetivações de que ele pode se apropriar. E é a modalidade peculiar pela qual cada homem se apropria das objetivações sociais que responde pela configuração de sua personalidade” (PAULO NETTO; BRAZ, 2006, p. 47).

Pensar assim é entender que cada um dos sujeitos da pesquisa entra no movimento da didática crítica como portador único de trajetórias teóricas, percursos profissionais e pessoais, bastantes peculiares de sua intersubjetividade. Significa dizer que eles não entraram de modo isolado, autonomizados do amplo movimento de questionamentos e críticas às relações histórico-sociais e educacionais da década de 1980, mas, sim, na esteira e intrinsecamente com este. O movimento da didática crítica não foi, portanto, obra de um, ou de outro educador, mas, fundamentalmente, do conjunto destes; significa entender que mesmo partilhando de preocupações e questões comuns, cada um entra de modo *original, diferente*, com ideias, questões e posições que configuram sua singularidade.

Os sujeitos investigados, cada um em circunstâncias bem particulares, inseriram-se, na década de 1980, no movimento da didática crítica, simultaneamente, de modo uno e diverso. Na relação indivíduo e coletivo, entre tantas questões, é preciso deixar claro que “o coletivo só é tal em resultado de um *concurso efectivo* dos indivíduos que o integram. Daí todo o espaço para a diferença, para o eventual conflito, até para a contradição” (BARATA-MOURA, 1998, p. 302). O imbricamento das motivações e questões dos educadores, enquanto pensadores da didática com o amplo movimento de luta, questionamentos e proposições por uma educação contra-hegemônica, não pode ser considerado de modo homogêneo e harmonioso, sem espaço para a divergência e o debate aberto das posições no tocante à função da escola, às finalidades educativas, ao objeto da didática e às concepções

pedagógicas manifestadas nas orientações educativas, quanto ao processo ensino-aprendizagem e seus componentes, quais sejam, os conteúdos de ensino, os métodos pedagógicos, a relação educador e educando, as estratégias de ensino e o processo de avaliação da aprendizagem e do trabalho pedagógico na sala de aula.

Pautados por esses pressupostos e entendimentos no tocante aos estudiosos da didática e suas participações enquanto atores ativos no movimento de construção-reconstrução da didática, como também do consenso e dissenso crítico característico dos debates e encaminhamentos por uma concepção crítica de didática, é que seguiremos no estudo em tela com a atenção voltada para nos aproximarmos, tanto pelas falas dos entrevistados quanto pela análise histórico-social dos anos 1980, da manifestação de uma proposição de didática contra-hegemônica, como também de seu questionamento nos anos 1990, pelo ideário pós-moderno e, nessa atmosfera, das implicações para a teoria didática.

Dissemos que os sujeitos da pesquisa são estudiosos da didática, mas também o que faz cada um, suas experiências profissionais, seus estudos. Apresentamos a seguir de modo bastante sintético a trajetória intelectual e profissional desses sujeitos pesquisados.

4.2 Caracterização dos sujeitos

A despeito de se tratar de estudiosos de renome na área, optamos por fazer uma caracterização geral dos sujeitos participantes das entrevistas que subsidiaram este trabalho de pesquisa.

São intelectuais que atuam na docência, estudiosos e pesquisadores da didática, com trajetórias profissionais profundamente ligadas ao desenvolvimento da área da didática no Brasil, em especial a partir do final dos anos 1970 e início da década de 1980. Com, em média 40 anos de trabalho na área, são sujeitos centrais, privilegiados, no movimento de construção da didática crítica organizado ao longo das últimas décadas.

Os quatro educadores atuam em universidades públicas, federais e estaduais, particularmente, nas Faculdades de Educação, sendo três deles já aposentados, mas todos continuam em atividade em outras instituições públicas e/ou privadas, nos Estados de Minas Gerais, Goiás, Rio de Janeiro e São Paulo. Possuem ampla e rica experiência de ensino de graduação na disciplina Didática Geral, Estágio e Práticas de Ensino; também atuam na Pós-graduação *stricto sensu* e estão envolvidos em projetos, grupos de pesquisas e atividades próprias do trabalho acadêmico. Todos são membros do GT de Didática da Anped, alguns

deles com experiência na coordenação do grupo, no comitê científico, como também dos Endípes.

Outra característica dos entrevistados é que a maioria já participou ou participa de comissões, comitês de órgãos da instância federal, como Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (Capes) e Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), bem como de conselhos editoriais. Alguns assumiram cargos de direção e coordenação no âmbito de suas instituições. As entrevistas foram realizadas com base em um roteiro semiestruturado, em um ambiente marcado pela cordialidade, pelo acolhimento e disponibilidade, mas, em especial, pelo compromisso com o desenvolvimento da pesquisa e das questões da didática.

Com o propósito de destacar o que pensa e o que faz cada um dos sujeitos da pesquisa, trazemos uma breve referência de suas trajetórias profissionais e intelectuais.

José Carlos Libâneo é graduado em Filosofia, com Mestrado em Filosofia da Educação e Doutorado em Filosofia e História da Educação pela PUC/SP. Fez Pós-doutorado pela Universidade de Valladolid, na Espanha. É Professor Titular da Universidade Católica de Goiás, atuando no Programa de Pós-graduação em Educação, na Linha de Pesquisa Teorias da Educação e Processos Pedagógicos. Caracteriza-se como estudioso, pesquisador e professor de didática. Iniciou suas atividades profissionais em 1967, como Diretor do Ginásio Estadual Pluricurricular Experimental (SP), por seis anos. Ainda na capital paulistana colaborou com projetos da Secretaria Estadual de Educação e lecionou em Instituições de ensino superior. Libâneo em 1973, em Goiânia, fundou e dirigiu por três anos o Centro de Treinamento e Formação de Professores. Foi Professor da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, onde por quatro coordenou o curso de Mestrado em Educação. Nessa faculdade se aposentou como Professor Titular. Hoje, coordena o Grupo de Pesquisa do CNPq: Teorias e Processos Educacionais. Foi Membro do Colegiado de Coordenação do Grupo de Trabalho de Didática da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa (Anped), no período 1990-1995, e também é membro do Conselho Editorial de várias revistas: *Olhar de Professor* da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), *Revista de Estudos Universitárias* (Sorocaba), *Educativa* da Universidade Católica de Goiás (UCG), *Espaço Pedagógico* da Universidade de Passo Fundo (UPF), *Interface-Comunicação, Saúde e Educação* da Unesp de Botucatu. É parecerista da *Revista Brasileira de Educação* e *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* e membro do Conselho Editorial da Editora Unijuí. Hoje, para estudarmos seja a

didática, seja a pedagogia, Libâneo é um referência obrigatória. No tocante aos seus estudos pesquisa e escreve sobre os seguintes temas: teoria da educação, didática, formação de professores, ensino e aprendizagem, organização e gestão da escola, como também, desenvolve pesquisas dentro da teoria histórico-cultural, com ênfase na aprendizagem, ensino e organização da escola. É membro do GT Didática da Anped.

Maria Rita Neto Sales Oliveira. É pedagoga pela Universidade Federal de Minas Gerais, com graduação também em Comunicação Social pela Faculdade de Filosofia da Fundação Cultural de Belo Horizonte (1990). Possui Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais e Doutorado em Instructional Design, com área de domínio conexo em International Intercultural Development Education – Florida State University (1985). Realizou estágio de Pós-doutorado na PUC/SP, áreas: Currículo, Ensino e Trabalho e Educação. É Professora Titular aposentada da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e Professora Associada do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais. Caracteriza-se como estudiosa, pesquisadora e professora de didática. Sua trajetória intelectual e profissional está profundamente vinculada à história da didática nas últimas quatro décadas. Sua contribuição para área esteve/está voltada para pesquisar o conteúdo da didática, assim como em oferecer elementos teórico-metodológicos que pudessem contribuir com a reconstrução da didática. Sua produção tem sido marcada fortemente pelas teses do materialismo histórico-dialético. Seus estudos, além da didática, também estão voltados para a Educação Profissional e Tecnológica, pesquisando e estudando principalmente os seguintes temas: formação de professores, teoria da didática e formação tecnológica. Coordenadora do Grupo de Trabalho de Didática da Anped, no período 1991-1994. É membro do GT Didática da Anped.

Selma Garrido Pimenta é pedagoga, com Mestrado e Doutorado em Filosofia da Educação na PUC de São Paulo. Defendeu Livre-Docência e depois se tornou Professora Titular, ambos na área de didática, na Feusp. Caracteriza-se como estudiosa, pesquisadora e professora na área da didática. Hoje, quando nos referimos à didática e à pedagogia, é quase impossível não recorrermos às suas produções. Atou em escolas públicas e privadas como orientadora educacional. Foi presidente da Ande (1983/1986); presidente da Comissão de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da USP (1999-2001). É membro do GT Didática da Anped, do qual foi coordenadora (1996-1999) e representou-o como membro do Comitê Científico da Anped (por quatro anos). Coordenou ainda o Fórum Estadual

Paulista sobre Formação de Professores para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental. Foi Diretora da Faculdade de Educação (2002-2006) e Pró-Reitora de Graduação (2006-2009) na Universidade de São Paulo. Atualmente coordena o Gepefe, atua em cursos de Graduação e Pós-graduação e compõe a coordenação da *Coleção Docência em Formação* da Editora Cortez. Seus estudos estão voltados para a formação de professores, didática, pedagogia e pesquisa educacional e suas pesquisas mais recentes são no campo da Pedagogia Universitária e Docência no Ensino Superior.

Vera Maria Ferrão Candau é pedagoga. Graduiu-se pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC/Rio) e cursou Doutorado e Pós-doutorado em Educação pela Universidad Complutense de Madrid. Atualmente é Professora Titular da PUC/Rio. Caracteriza-se como estudiosa, pesquisadora e professora de didática. Tem uma rica experiência de ensino desde a escola básica aos cursos de Licenciatura, Mestrado e Doutorado. Coordenou os seminários *A Didática em Questão*. Seu nome é um marco na história da didática no Brasil. Assessora experiências e projetos socioeducativos no País e no âmbito internacional, em particular em países latino-americanos. Desde 2003 é membro da Comissão da Secretaria Especial de Direitos Humanos da Presidência da República. Participa, desde 2006, com projetos no Comitê de Educação do CNPq. Tem ampla experiência de ensino desde a escola básica aos cursos de Licenciatura, Mestrado e Doutorado. É coordenadora do Grupo de Pesquisas sobre Cotidiano, Educação e Cultura(s) (Gecec) por meio do qual tem desenvolvido sistematicamente pesquisas sobre as relações entre educação e cultura(s). Suas principais áreas de atuação são: educação múlti/intercultural, cotidiano escolar, educação em direitos humanos e formação de educadores(as). É membro do GT Didática da Anped.

4.3 De onde partimos?

Conforme salientado no Capítulo 1, a década de 1980 é um marco na organização sindical dos trabalhadores em geral – por melhores condições de vida, incluindo trabalho, saúde, habitação e educação – e, em particular, dos professores, com destaque para a Anped, a Andes e os Endipes. Criadas em 1982, no Rio de Janeiro, essas entidades nasceram com o objetivo de possibilitar aos professores e pesquisadores um espaço de reflexão crítica sobre o ensino e a pesquisa na área da didática. O contexto era de crítica a uma didática tecnicista, que

se materializava pela pretensa neutralidade científica e pelo caráter exclusivamente instrumental da didática, reduzida ao *como fazer* e aos manuais de técnicas de ensino.

Essas iniciativas de análise crítica do ensino e da pesquisa na área da didática são vistas por Candau (1997), no âmbito da proposição da didática fundamental, como análises que tinham na sua centralidade o entendimento da relação escola-sociedade, em que se articulavam as abordagens da educação com diferentes projetos político-sociais; situavam-se na perspectiva da construção de uma sociedade democrática de caráter inclusivo e radical, que busca penetrar na problemática educacional assim como nas práticas pedagógicas, identificando seus diferentes determinantes; com uma preocupação constante de contextualizar a prática pedagógica.

A didática é um saber de mediação e sua especificidade reside na compreensão do processo ensino-aprendizagem e na busca de formas de intervenção na prática pedagógica. Esta é concebida como prática social, e procura sempre articular o como fazer com o sentido ético-político e social de todo o projeto educativo. Para a autora, esse modo de ver do processo educativo situa-se no âmbito de uma abordagem crítica na educação.

Candau (2000a) sintetiza a perspectiva fundamental da didática asseverando que essa assume a multidimensionalidade do processo ensino-aprendizagem e coloca a articulação das três dimensões – técnica, humana e política – no centro configurador de sua temática. Parte da análise da prática pedagógica concreta e de seus determinantes. Contextualiza a prática pedagógica e repensa as dimensões técnica e humana, sempre situando-as. Examina as diferentes metodologias explicitando seus pressupostos, o contexto em que foram geradas, a visão de homem, de sociedade, de conhecimento e de educação que veiculam. Elaborar a reflexão didática com base na análise e reflexão sobre experiências concretas, procurando trabalhar continuamente a relação teoria e prática. A reflexão didática parte do compromisso com a transformação social, com a busca de práticas pedagógicas que tornem o ensino de fato eficiente. Ensaia. Analisa. Experimenta. Rompe com a prática profissional individualista. Promove o trabalho em comum de professores e especialistas. Busca as formas de aumentar a permanência das crianças na escola. Discute a questão do currículo em sua interação com uma população concreta e suas exigências.

Oliveira (1992) discute o caráter progressista da reflexão didática dos anos 1980, observando que, em que pesem as diferenças entre as propostas apresentadas, todas postulam uma abordagem alternativa para a didática e defendem um caráter crítico para esta, expressando-se por meio de um conteúdo que se articula à prática social, enquanto

pressuposto e finalidade da educação; em termos crítico o conteúdo didático é problematizado por meio de temas extraídos da realidade sociocultural. Propõe o tratamento não dicotomizado entre teoria e prática pedagógicas; vai além de métodos e técnicas para articular a didática vivida com a didática pensada; aborda o ensino em suas múltiplas dimensões assumindo-o como uma atividade direcional.

Trazer as autoras nesse momento tem a finalidade de apontar para o conteúdo *crítico* da didática debatido e assumido pelos pesquisadores em termos de uma alternativa para a área ao longo dos anos 1980. Ponto de partida desta seção de estudo. A reflexão didática própria desse período tem na prática social seu ponto de partida e de chegada, pois os estudos estão voltados tanto para a compreensão dos problemas colocados pelo processo ensino-aprendizagem em suas múltiplas determinações quanto para o encaminhamento de propostas que visam à superação dos desafios enfrentados por este em face das finalidades educativas no contexto de uma sociedade marcada pelas relações capitalistas de produção. Em decorrência, se firma aí, a partir das orientações educativas contra-hegemônicas, o caráter *crítico* das reflexões didáticas sistematizado no decurso do movimento dos questionamentos a concepção tecnicista do conteúdo didático próprio dos anos 1970.

Aqui temos a intenção de nos aproximarmos, sem a pretensão de esgotá-lo, tanto do contexto de sistematização das ideias pedagógicas lançadas nesse período quanto daquele próprio dos anos 1990, em que estas foram contestadas com o advento das ideias pós-modernas na educação, particularmente, na didática, visando identificar os conteúdos de problematização das questões da pesquisa.

4.4 O movimento da didática crítica: contexto, razões e proposições

Os estudos sobre o movimento da didática crítica, alguns deles já mencionados neste trabalho, entre eles André e Oliveira (1997), Candau (2000a) e Oliveira (1992), apontaram de modo sistemático para o contexto da década de 1980, caracterizado por intensas lutas e embates político-econômicos e educacionais.

Questões como a democratização do ensino e da escola pública, da igualdade de oportunidades, e de uma educação de qualidade para todos, integravam as pautas das CBEs. Sobre a relevância destas no e para o contexto da época, a fala de um dos nossos sujeitos é expressiva, ao contextualizar o início dos seminários A Didática em Questão.

Antes disso, uma menção importante foi a realização da I Conferência Brasileira de Educação, em 1980, um marco a partir do qual se deu o surgimento de outros movimentos sindicais, políticos, científicos, no campo da educação. (LIBÂNEO, informação verbal³⁶)

A consciência da necessidade de pautar os problemas da educação brasileira a partir de ações e espaços coletivos, como também da organização político-sindical, era crescente entre os educadores. Sobre o contexto das CBEs, suas preocupações e temáticas, Pimenta (2003, p. 170-171) destaca:

Eu era presidente da Ande quando organizamos a 3ª CBE (em Niterói), e depois a 4ª, que foi em Goiânia, de onde praticamente saiu o texto para a constituinte [...] é muito interessante quando examinamos os anais, desde a 1ª CBE, perceber que quase tudo sobre educação que se fazia estava em discussão; e que para quase tudo nas CBEs foram sendo elaboradas propostas: a gestão da escola, a questão do financiamento, a *questão da didática*, a questão dos conselhos nacionais, estaduais etc. [...] foi um período de militância intensa, e eu terminando a minha tese em meio a tudo isso. (grifo nosso)

A discussão dos vínculos entre educação e sociedade, do papel da educação, assim como a problematização do ensino e da produção do conhecimento na área da didática e sua tarefa na formação de educadores, mobilizava e organizava aqueles interessados em discutir um projeto educacional no contexto de redemocratização do País.

[...] o sentido era este: repensar o ensino e a pesquisa em didática, e entendo que a ideia era sempre articular as questões da didática com as questões da problemática educacional da época e com as questões da sociedade brasileira. A questão da contextualização estava muito antenada para os grandes desafios que tinha a sociedade brasileira do momento, que vivia o início do processo de redemocratização, em que se discutia acerca de qual seria o papel da educação nesse contexto. E, no âmbito desse processo educacional, discutia-se o papel da didática enquanto espaço fundamental para a formação de educadores. Essa era a motivação. (CANDAU, informação verbal³⁷)

Por essas sinalizações, fica claro que nesse momento os educadores evidenciam uma forte atenção aos problemas concretos postos pela realidade educacional e, por assumirem essa posição, obtinham uma visão de conjunto, orgânica e articulada da totalidade educacional. Desse modo, conseguiam elaborar e propor os caminhos coerentes e eficazes com as finalidades ético-políticas e pedagógicas de um projeto educacional emancipador.

³⁶ Informação verbal fornecida por Libâneo, em 20 de novembro de 2008, em entrevista realizada na cidade de Goiânia (GO).

³⁷ Informação fornecida por Candau em 24 de junho de 2010, em entrevista realizada na cidade do Rio de Janeiro (RJ).

4.4.1 O movimento da didática crítica: uma reação à concepção da neutralidade científica

Na década de 1980, com relação ao ensino, ao modo de concebê-lo, em específico, fazia-se a crítica a um ensino de base instrumental e tecnicista predominante nas propostas e planos educativos, como também nas práticas dos professores. A didática, assim concebida, atendia aos interesses de reprodução do *status quo*, uma vez que colocava professores e alunos na posição de consumidores e repetidores daquilo que estava nos livros, manuais e planos das Secretarias de Educação. Esse contexto é descrito por um dos sujeitos entrevistados, ao relatar sua experiência de participação numa Banca de Mestrado que apontava para a crítica da *neutralidade científica* presente nas práticas dos professores:

[...] estive na defesa de dissertação³⁸ de Mestrado da Maria Rita³⁹, orientada pela Magda, que abordava a *Didática – um discurso sobre a neutralidade*, onde ela fazia entrevistas com professores e também pesquisava os livros de didática da época. Isso foi no início dos anos 1980. Todos esses fatos me levaram a pensar que realmente precisávamos colocar em questão como o conteúdo da didática estava sendo trabalhado. Em razão das críticas que surgiram nessa época, ressaltai, no texto que escrevi, que ou a didática era considerada uma coisa inócua, que não servia para nada, ou era prejudicial, porque de alguma forma reforçava o sistema da neutralidade – então, como é que iríamos repensar esse tema do ensino e da pesquisa em didática? (Candau, informação verbal)

A postura dos professores na organização de seus planos de ensino, ao realizarem a seleção de autores e temáticas a serem trabalhadas nas disciplinas de didática, indicava um modo acríptico de conceber a atividade de ensino, pois não se colocavam a necessidade de diante das finalidades educativas, fazer opções por autores e perspectivas teóricas que expressassem coerência lógica entre objetivos de formação e pressupostos epistemológicos. Explicando essas posturas está a ideia da concepção de neutralidade científica. No depoimento, Oliveira explicita o entendimento presente no modo de agir destes educadores, tomados como sujeitos em sua dissertação:

A pessoa dizia, “olha, eu trabalho em didática, a minha bibliografia básica é esta: Skinner, para tratar do comportamentalismo aplicado ao ensino; e Paulo Freire para discutir questões de trabalho em equipe”. Enfim, percebíamos que havia uma confusão, uma mistura muito grande dos textos num mesmo plano, dado por um dos professores. Eles não tinham a mesma matriz teórica, epistemológica, de um lado; de outro, parecia que não havia uma organização lógica nos temas. Parecia que aquilo feria o princípio de uma

³⁸ Publicada no livro *O conteúdo da didática: um discurso da neutralidade*. Belo Horizonte: UFMG, 1988a.

³⁹ A entrevistada aqui se refere a Maria Rita Neto Sales Oliveira, orientada por Magda Becker Soares. Ambas são Professoras Titulares aposentadas da Universidade Federal de Minas Gerais .

lógica formal, por exemplo. Era estranho [...]. O que isso implica? Qual é a propriedade desse conteúdo? O que permite que se junte A com B? Questões como essas fizeram com que identificássemos a categoria-chave que unia isso tudo. Era a categoria da neutralidade. A crença na neutralidade científica permitia que se juntasse A, B, C, D... num mesmo pé, sem se perceber as raízes. (OLIVEIRA, informação verbal⁴⁰)

Esse modo de conceber a didática e de lidar com os autores e suas teorias era uma das preocupações que instigava e incomodava também a Libâneo. Em seu depoimento o entrevistado nos dá indicações da existência de uma visão ingênua e acrítica do conhecimento entre os professores da época que ministravam a disciplina de didática, uma vez que trabalhavam com autores e teorias que se contrapunham ou que apresentavam diferenças significativas, mas desconheciam esse fato na medida em que aspiravam dessas teorias propósitos comuns de formação, sem fazer as distinções de suas fontes epistemológicas e, portanto, das finalidades e ações que lhes são pertinentes.

Na época da Faculdade de Educação, eu já tinha uma clareza, por causa da filosofia, da importância da epistemologia na compreensão da pedagogia, e ficava incomodado com as pessoas misturando Carl Rogers, Paulo Freire, Dewey. Na época, para o pessoal que ensinava didática, era tudo a mesma coisa. Mesmo que fosse humanista, estava tudo no mesmo patamar. Comecei a ficar intrigado com isso, pois não se pode misturar tudo. (LIBÂNEO, informação verbal)

A prática de uma didática erigida sob a ideia da neutralidade científica, de um ecletismo epistemológico, de caráter meramente instrumental e tecnicista, inquietava e mobilizava os educadores que tinham por objetivo colaborar nas mudanças políticas, sociais e educacionais na década de 1980. Em 1982 acontece, na PUC do Rio de Janeiro, o 1º seminário de didática, sintomaticamente, chamado de A Didática em Questão. Os educadores se mobilizaram em torno da discussão e questionamento do conteúdo da didática, como também das perspectivas teóricas que envolviam o ensino e a pesquisa. O seminário foi uma resposta às necessidades colocadas pela problemática educacional daquele contexto. Em razão da sequência dos seminários, sua ampliação e sistematicidade, pode ser considerado o movimento da didática.

A motivação para se promover esse seminário em 1982, que ocorreu na PUC do Rio e se chamou A Didática em Questão, era a criação de um espaço para colocar em questão e problematizar o ensino e a pesquisa em didática na época. Quando organizei o seminário, com o grupo de professores de didática da PUC, a intenção não era criar um movimento. Isso que se chama

⁴⁰ Informação fornecida por Oliveira, em 12 de fevereiro de 2009, em entrevista realizada na cidade de Belo Horizonte (MG).

hoje em dia de “o movimento da didática”, foi uma construção coletiva posterior. Esse seminário, que está na origem do Movimento, obedecia a uma necessidade, pois a maioria das pessoas da área da didática estava inquieta, com uma necessidade de repensar tanto os conteúdos e os enfoques que se ensinava quanto a pesquisa em didática. Então, essa foi a origem. No seminário de 1983, lançamos também os seminários de Prática de Ensino e, progressivamente, isso foi crescendo e se mantém até hoje. Entendo que é a isso que chamamos de “o movimento da didática”. (CANDAU, informação verbal⁴¹)

O movimento da didática, desde os seus primórdios, é considerado pelos sujeitos uma obra coletiva, ou uma construção coletiva, uma vez que os problemas envolvendo o ensino e a pesquisa na didática, a necessidade de problematizar e repensar a concepção de ensino predominante nas práticas dos professores, de colocar em questão seu objeto de estudo e a busca da especificidade e identidade da área, desafiava, incomodava e mobilizava os educadores que estavam sintonizados com as lutas por uma sociedade democrática, justa e igualitária, ao mesmo tempo em que se empenhavam em conhecer e discutir os problemas da realidade educacional brasileira e sistematizar orientações didático-pedagógicas capazes de contribuir com a superação dos problemas enfrentados pela educação do País.

Entretanto, é comum também entre eles o entendimento do papel de protagonista de Candau na organização e mobilização dos educadores no início do movimento por uma didática crítica como também, destacam que mais tarde, com a adesão de outros educadores, com a criação do Grupo de Trabalho de Didática da Anped e com o aumento dos estudos, a área ganha consistência.

[...] houve também o movimento de renovação da didática, sob a liderança da Vera Candau, que coordenou o Seminário A Didática em Questão, na PUC do Rio de Janeiro, em novembro de 1982 [...] Todos nós reconhecemos a importância de Vera Candau para a renovação do campo teórico da didática. Depois dela, surgiram vários estudos, formou-se o GT de Didática da Anped, e o campo foi ganhando consistência com a participação de Aida Monteiro, Marli André, Maria Rita Sales de Oliveira, Selma Pimenta, Olga Damis, Cipriano Luckesi, Oswaldo Rays, Ivani Fazenda, Ilma Alencastro Veiga, Luís Carlos Freitas, Pura Lúcia, Maria Isabel da Cunha, Lilian Wachowicz, entre outros. (LIBÂNEO, informação verbal)

A necessidade de uma concepção crítica de didática, notadamente, a partir de uma proposição que expressasse uma compreensão relacional das esferas teóricas e práticas da pesquisa e do ensino em didática, teve como marco importante a fusão dos seminários A Didática em Questão e dos Encontros Nacionais de Prática de Ensino. Sobre esse momento,

⁴¹ Informação fornecida por Candau em 24 de junho de 2010, em entrevista realizada na cidade do Rio de Janeiro (RJ).

Libâneo rememora:

Houve uma circunstância muito interessante que foi a realização simultânea em São Paulo, por volta de 1985, do 3º Seminário A Didática em Questão e do III Encontro Nacional de Prática de Ensino em que, nos dois eventos, foi aprovada uma moção de fusão dos dois movimentos para se constituírem os Encontros Nacionais de Didática e Prática de Ensino. Participei de um desses eventos e ajudei no convencimento dos colegas para fundir as duas iniciativas. O Encontro seguinte foi realizado no Recife, em 1987, já com o nome de IV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. (LIBÂNEO, informação verbal)

Considerado o destaque de liderança de Candau nesse movimento, mas ao mesmo tempo identificando-o como um coletivo, localizamos seu caráter uno e plural. A unidade se dá simultaneamente em dois sentidos. O primeiro, de caráter amplo, traduzido pelo combate à sociedade opressora, injusta e desigual; o segundo, em sintonia com essa proposição, era a necessidade de crítica à concepção tecnicista de didática e de educação, de sua função reprodutora das relações sociais vigentes, assim como pela necessidade, nesse processo, da busca e definição do objeto de estudo da didática – o processo ensino-aprendizagem – de sua identidade. Contudo, exatamente, por ser um coletivo, encontramos modos diversos, posturas políticas e epistemológicas plurais, ao contrário das representações que muitas vezes fazemos, de ser este um movimento harmonioso, um espaço sem divergências no modo de pensar a sociedade, a educação, a escola, o ensino, a pesquisa.

Pela fala dos entrevistados procuramos aproximarmo-nos do contexto, das razões e motivações do movimento da didática crítica. Com efeito, numa tentativa de compreender melhor como se deu a expressão das pedagogias contra-hegemônicas nesse movimento, indagamos: Qual era o alcance do materialismo histórico-dialético entre os educadores? Quais os estudos realizados e autores mais presentes nestes?

4.4.2 No movimento da didática crítica: as pedagogias contra-hegemônicas

Sobre as origens do movimento de uma didática crítica, encontramos depoimentos que indicam que esta tem suas raízes numa visão de esquerda católica e que, inicialmente, a pedagogia libertadora⁴² de Paulo Freire parecia ser a postura mais assumida na época pelos professores. Adotar uma postura de esquerda era assumir a perspectiva teórica freiriana. No tocante ao materialismo histórico-dialético, sua incorporação e difusão nos estudos em

⁴² Teoria abordada no Capítulo 2 desta tese.

educação é creditada ao curso de Pós-graduação em Educação na PUC/SP, sob a coordenação de Dermeval Saviani.

Em 1982, estava em São Paulo, começando meu Mestrado, e não fui ao 1º Seminário A Didática em Questão, mas depois apareceu a publicação das comunicações apresentadas, onde não há menção explícita ao materialismo histórico e dialético, apenas a uma didática crítica. *Posso dizer, pela minha lembrança, que no meio do professorado e dos educadores ser de esquerda na educação era aderir ao pensamento de Freire. Naquela época, pessoas, professores de escolas públicas, que tinham interesse numa opção política, eram originários dos movimentos de ação católica.* Acho que os primeiros movimentos por uma didática crítica tiveram origem numa visão da esquerda católica. Penso que *a introdução do pensamento marxista na pedagogia deve ser creditado a Saviani, quando iniciou o curso de Pós-graduação em Educação na PUC de São Paulo, concentrando aí a investigação da educação com referenciais marxistas.* Muitos ex-seminaristas, ex-padres, tiveram esse espaço para fazer o Doutorado na PUC, formando o núcleo de difusão do marxismo na educação. (LIBÂNEO, informação verbal, grifo nosso)

Como indicou o entrevistado ao se referir às publicações do 1º Seminário denominado A Didática em Questão, não podemos afirmar que as proposições de uma didática de inspiração marxista já se fazia presente nesse primeiro momento. Pelo depoimento a sinalização é a de que o curso coordenado por Saviani foi o espaço privilegiado de sistematização e difusão do ideário contra-hegemônico de base materialista histórico-dialético na educação. No âmbito das sistematizações e proposições sobre a didática, a expressão desse ideário chega pela pedagogia crítico-social dos conteúdos, pelos estudos de Libâneo e da didática fundamental, nas formulações de Candau. Essa inferência tem suas bases no entendimento de Oliveira, ao afirmar que, no mínimo, duas perspectivas se faziam presentes no interior das formulações de uma didática crítica:

Fica mais ou menos claro, que tínhamos, no mínimo, duas perspectivas. Havia a perspectiva fundada no materialismo histórico-dialético, e aí eu colocaria a didática crítico-social dos conteúdos; e tínhamos a chamada didática fundamental. (OLIVEIRA, informação verbal)

Sobre as primeiras sistematizações da pedagogia crítico-social dos conteúdos e os espaços de socialização dessas ideias, Libâneo se reporta à sua participação no 2º Seminário A Didática em Questão, afirmando que, neste, seus estudos em didática já se inspiravam na dialética marxista:

O importante é que fui me tornando um teórico da didática. Foi também num capítulo do livro⁴³ *Democratização da Escola Pública – a pedagogia crítico-*

⁴³ O entrevistado se refere ao livro LIBÂNEO, José Carlos. *Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. 7. ed. São Paulo: Loyola, 1985.

social dos conteúdos que escrevi um de meus textos mais “caprichados”: “Didática e prática histórico-social”. [...] foi na Anped que comecei a difundir minhas ideias sobre didática. [...] No 2º Seminário A Didática em Questão, eu já tinha formado uma ideia inicial de uma didática inspirada na dialética marxista. Então, surgiram os artigos que mencionei. (LIBÂNEO, informação verbal)

Como já constatado pelos depoimentos dos entrevistados, o movimento da didática brota das motivações e necessidades de se discutir os problemas educacionais, seus vínculos com o contexto político e econômico vivenciado pela sociedade brasileira, assim como o papel da didática na proposição de um ensino que partisse da prática social, de seus reais problemas e a ela retornasse com os instrumentos teóricos de uma consciência crítica capaz de colaborar com os processos de mudanças da realidade social. As proposições pedagógicas orientadas por esta finalidade foram ricas e diversas, constituindo-se no pensamento contra-hegemônico próprio dos anos 1980, por sua inspiração em uma concepção dialética de educação. Pelo depoimento constatamos a presença dessas diferentes expressões na formação de uma concepção *crítica* de didática, com a indicação de que as ideias pedagógicas da perspectiva crítico-social dos conteúdos e da pedagogia histórico-crítico exerciam forte hegemonia e se confrontavam com ideário freiriano também presente e representativo.

Aí foram surgindo vários grupos e o movimento passou a se chamar didática na perspectiva crítica. Na época foram surgindo várias tendências, como pedagogia crítico-social dos conteúdos, com Libâneo e Saviani, que adquire uma grande projeção, e acho que uma grande hegemonia dentro da pedagogia crítica; mas também tinha o pessoal do Paulo Freire. E o embate entre a perspectiva crítico-social dos conteúdos e a perspectiva do Paulo Freire foi muito forte num dado momento. Tinha a pedagogia dos conflitos, que era uma linha que envolvia a UFMG. Havia a pedagogia libertária [...] o que eu chamei de didática fundamental... *Então, entendo que isso que chamamos de enfoque crítico passava por diferentes expressões.* Todos tinham uma inspiração ou tinham uma referência na perspectiva dialética, mas a maneira de lidar com a perspectiva dialética era diferente. (CANDAUI, informação verbal, grifo nosso)

Pela ênfase evidenciada nos depoimentos, fica claro que, tanto na perspectiva *crítica* da didática como na concepção de *dialética*, deve ser observado seu caráter plural no que se refere ao modo de abordá-las e concebê-las. Isso significa que há, no interior do movimento da didática, modos diferentes de entender o que é a *crítica* ao real, assim como o modo de entender o *ser* do real, portanto, concepções, visões distintas sobre o homem, a sociedade, a educação, o conhecimento, a escola, o ensino, o educador e o educando.

A preocupação de destacar o caráter plural das posturas teóricas constituintes e constituidoras do movimento da didática crítica caracterizou o modo de se posicionar de todos

os entrevistados. Com efeito, foi nas manifestações de Candau que encontramos o destaque para correlação de forças entre os grupos e referenciais teóricos ali presentes.

Mas esse grupo era um grupo plural. Em particular nos anos 1980, a hegemonia foi da pedagogia crítico-social dos conteúdos, principalmente na área de didática. Mas o grupo sempre foi mais plural e entendo que temos que manter essa coisa do enfoque crítico em um sentido amplo. (CANDAU, informação verbal)

O entendimento de que ali coexistiam diversas posturas teóricas, de que vários termos como *crítico*, transformador, dialético, contextualizado e fundamental eram muitas vezes usados pelos educadores sem que se fizesse referência a um projeto de sociedade, é destacado por Oliveira ao se referir a posicionamentos de Freitas (1987). O autor aponta a necessidade de se ter consciência do projeto social para o qual estamos trabalhando e ancoramos nosso modo de pensar e fazer pesquisa em educação.

[...] ele [Luís Carlos de Freitas] faz uma análise de uma série de termos utilizados por vários autores, na área da didática e na área da educação em geral, num determinado momento histórico. Não significava que todos estavam abraçando a perspectiva do materialismo histórico-dialético [...] Porque, na verdade, era um momento em que todos se uniam para derrubar determinado regime. Mas as diferenças que depois se explicitariam, já apareciam nas discussões. No entanto, obviamente se reúnem numa luta contra uma sociedade opressora. E aí [Luís Carlos de Freitas] fala nesse texto da importância da construção do projeto histórico. Ele diz que, na verdade, nem todo mundo estava abraçando o mesmo projeto histórico de sociedade. Se estou correta, ele fala mais ou menos assim: “quero deixar claro o meu projeto histórico de sociedade, um projeto marxista/leninista” [...] É bom salientar que não posso dizer que era a teoria predominante. Várias categorias do materialismo histórico-dialético eram abraçadas, por “todo mundo”. (OLIVEIRA, informação verbal)

A fala de Oliveira revela a unidade dos educadores em torno das lutas por uma sociedade livre da opressão política, do regime autoritário; evidencia a diversidade de teorias constituintes do movimento pela renovação da didática, suas diferenças. Isso é evidenciado, em especial, quando afirma que o materialismo histórico-dialético não era a teoria predominante entre os educadores, ou seja, que nem todos assumiam na sua integralidade as categorias desse referencial teórico, assim como nem todos viam a necessidade de se posicionarem em defesa de um novo projeto histórico-social.

A ênfase, no entanto, quer apenas sinalizar para a diversidade teórica presente no movimento de educadores e, claro, por assim ser, para a riqueza e complexidade das suas posturas epistemológicas e ideopolíticas, uma vez que sua unidade é forte, é presente em torno dos questionamentos da intrínseca relação entre educação e sociedade; da função social

e política da escola; do objeto de estudo da didática; da superação de uma didática tecnicista; da necessidade de um referencial crítico de didática que materializasse um entendimento relacional e recíproco da atividade teórico-prática no ensino e na pesquisa dessa área de conhecimento.

Nos depoimentos a indicação é a de que os seminários *A Didática em Questão*, no que se refere às suas bases teóricas, têm início na chamada esquerda católica, pela influência das ideias do educador Paulo Freire. Pensar e ser de esquerda à época era estar em sintonia com as proposições freirianas. Pode-se dizer que as proposições da didática fundamental de Candau guardavam essa sintonia de modo mais direto e sistemático. O contato com as proposições freirianas é destacado por Candau, ao relatar uma de suas experiências no período da ditadura militar, quando buscou ter acesso a umas das obras desse pensador.

[...] E aí comprei, em inglês, a *Pedagogia do oprimido* do Paulo Freire, porque isso não circulava no Brasil, e meti dentro os livros – tínhamos um número de quilos que podíamos trazer de material, de livros –, e quando chegou o meu pacote, a *Pedagogia do oprimido* não veio, foi eliminada. Então isso pra mim foi um impacto. Nessa época, era óbvio, o Paulo Freire estava no exílio; *fiquei muito instigada por esse tema e tentei me aprofundar mais na produção do Paulo Freire*. (CANDAU, informação verbal, grifo nosso)

Mais tarde, com a ampliação do debate e do movimento, encontramos tendências inspiradas no materialismo histórico-dialético, como a pedagogia crítico-social dos conteúdos, elaborada por Libâneo; a pedagogia histórico-crítica, pensada e sistematizada por Saviani; além de outras, como a pedagogia dos conflitos sociais e a pedagogia libertária.

Candau entende que os embates principais giraram em torno da pedagogia libertadora e da pedagogia crítico-social dos conteúdos, apesar de se referir a Saviani, teórico da pedagogia histórico-crítica e não a Libâneo, pensador e sistematizador daquela perspectiva que, de acordo com Candau, fazia o confronto ao ideário freiriano.

Nessa época, acho que a grande coisa foi o confronto entre a perspectiva libertadora e a perspectiva crítico-social dos conteúdos. Hoje em dia, acho que estamos em outro momento. Nessa época foi o confronto, e há muitas pessoas, podia ser o Saviani e o Nosella, por exemplo, que tinham mais referenciais, como o Paulo Freire. Fica a impressão que a crítica ao Paulo Freire foi muito forte, muito forte e muito desqualificadora. (CANDAU, informação verbal)

Nas falas dos entrevistados, notadamente nas de Libâneo, Oliveira e Candau, para além da concordância a respeito do caráter plural do movimento da didática, parece haver uma diferença no modo de ver desses educadores no tocante à predominância das perspectivas

teóricas. Indicamos anteriormente que, de acordo com Libâneo, as proposições de Freire pareciam ser as mais assumidas pelos educadores que se viam em sintonia com um pensamento político de esquerda; reiteramos também que, para Oliveira, nem todos que estavam no movimento assumiam as categorias do materialismo histórico-dialético na sua integralidade, por isso, a educadora salienta que não se pode falar que essa seria a teoria predominante. Com efeito, é no pensamento de Candau que encontramos o entendimento de que, na década de 1980, o materialismo histórico-dialético era a teoria predominante entre as ideias didático-pedagógicas em confronto.

Então, acho que a questão era essa, a hegemonia foi da perspectiva materialista dialética, mas a maneira de lidar com essa perspectiva também foi bastante plural [...]. (CANDAU, informação verbal)

Mesmo que tenhamos indicações de que a teoria de Marx era a predominante nas ideias pedagógicas assumidas pelos educadores, os elementos recolhidos das falas dos entrevistados não nos permitem fazer essa afirmação, uma vez que entre esses localizamos entendimentos distintos. No entanto, com relação às tendências pedagógicas há claras sinalizações de que o grande embate se deu entre as pedagogias crítico-social dos conteúdos, histórico-crítica e a pedagogia libertadora.

4.4.3 O materialismo histórico-dialético como inspiração

Conforme salientado nas falas dos entrevistados, a inspiração numa concepção marxista de educação é presente e, por vezes, considerada hegemônica. Com efeito, a maneira de lidar com esse referencial teórico se dá de modo bastante distinto entre eles. Na pesquisa, procuramos saber dos sujeitos como foi o contato deles com o materialismo histórico-dialético. Como veremos na sequência, pelos depoimentos, constatamos que três entrevistados (Libâneo, Oliveira e Pimenta) em especial tiveram na sua trajetória teórica uma incursão sistemática nesse referencial teórico, seja indo direto aos textos de Marx e Engels, seja por meio de estudiosos marxianos como Gramsci, Heller e pedagogos que se voltaram para estudos em educação pautados nesse referencial; Candau, por sua vez, não nos oferece elementos para afirmarmos que realizou estudos mais sistemáticos no referencial marxiano, e sim que dialogava com a concepção dialética, mas sempre aberta a outras perspectivas filosóficas.

Libâneo descreve os momentos iniciais e decisivos de sua formação no pensamento marxista, destacando as produções de Saviani e Snyders, a partir de um estudo afinado dessas delas:

Para minha felicidade, caiu na minha mão um dos primeiros textos escritos por Saviani, que se chamava “Educação Brasileira”, publicado na Revista da AEC⁴⁴. Nesse texto, Dermeval trazia ideias de dois autores que provocaram uma fantástica revolução na minha cabeça, o Georges Snyders e um argentino chamado José Luiz Zanotti. [...] O livro de Snyders chama-se *Pedagogia progressista*. Eu sabia esse livro quase de cor. Assumi convictamente o caminho de Saviani, e aquele artigo me levou a outras fontes. Comecei então a organizar uma visão de pedagogia na minha cabeça. Eu conhecia razoavelmente as bases do marxismo e estava com esquemas mentais disponíveis para compor uma visão pedagógica baseada no marxismo. (LIBÂNEO, informação verbal)

O entrevistado destaca que, colaborando com sua formação de base marxista, estiveram ainda autores como Severino e Melo e, no que se refere a uma pedagogia crítica, também se ancorou nas ideias de Charlot.

Meu projeto de Mestrado foi gerado no curso de especialização e consistia em estudar as tendências pedagógicas na prática escolar. O texto que escrevi mais tarde sobre tendências pedagógicas surgiu justamente com o desdobramento do que eu estudava no curso de especialização. [...] Com a ajuda do Dermeval e outros professores, como o Antonio Joaquim Severino e a Guiomar Namó de Melo, fui formando teoricamente minha cabeça no marxismo. Eu já era um marxista de coração, e virei um marxista intelectual, ao menos em relação ao que eu entendia ser marxista. [...] Depois encontrei pistas preciosas em Bernard Charlot, no seu livro *Mistificação pedagógica*. Tenho um carinho muito grande pelo Charlot, porque encampei o projeto dele, que procurava caminhos para uma pedagogia crítica. Então, acabei chegando na pedagogia crítico-social dos conteúdos. Juntei Charlot e Snyders num primeiro momento, depois o Manacorda e o Suchodolski. (LIBÂNEO, informação verbal)

A militância na Juventude Universitária Católica, os momentos da formação em mestrados e doutorados também aparecem como espaços de aprofundamento no pensamento de Marx. Pimenta, assim como Libâneo, destaca o Programa de Pós-graduação em Filosofia da Educação da PUC-SP, coordenado à época por Saviani, como o espaço privilegiado desse contato.

Na pedagogia, a grande virada que tive foi a partir da participação nos movimentos de esquerda contra a ditadura militar, pela via da JUC, que era a Juventude Universitária Católica. Tratava-se de um movimento de esquerda dentro da Igreja Católica, ligado à Teologia da Libertação, e essa militância foi um aprendizado. Eu diria que de maneira não sistemática foi ali que comecei a ter uma aproximação com o materialismo histórico-dialético, que eu nem sabia que existia. Evidentemente, o movimento de esquerda dentro

⁴⁴ Associação de Educação Católica.

da Igreja Católica seguia uma vertente que vinha da França. Nessa época havia no Brasil um grupo de intelectuais ligados à USP, que estava estudando o marxismo no contexto do Cebrap⁴⁵: lá estavam Florestan Fernandes, Fernando Henrique Cardoso e outros. Minha aproximação com esse pensamento só ocorreu na Pós-graduação da PUC, nos estudos sobre filosofia da educação, sob a coordenação do Saviani. [...] Ali pude ter contato, de maneira sistemática, com a obra de Marx, e principalmente com a obra de Gramsci, que foi, e é, a minha grande referência em tudo que fiz a partir dali. (PIMENTA, informação verbal⁴⁶)

A necessidade de compreender o próprio exercício profissional levou, portanto, Pimenta a procurar no Programa de Pós-graduação em Filosofia da Educação, notadamente o curso oferecido por Saviani, direcionado para o estudo da educação brasileira, onde teve um contato mais sistemático com as teses marxianas a partir dos estudos de Antonio Gramsci, que, de acordo com a entrevistada, continua sendo a principal referência de seus estudos.

Oliveira também aponta para seu estudo realizado no Doutorado como aquele que lhe possibilitou um contato mais sistemático com as teses de Marx, sem deixar de registrar a importância das experiências iniciais na graduação, como no movimento de jovens.

[...] eu havia estudado o materialismo histórico-dialético na graduação, mas desenvolvi um entendimento muito frágil naquele momento. Havia participado de movimento de jovens, em que líamos textos ligados a uma visão do materialismo histórico-dialético. [...] Embora não fosse uma pessoa militante – preferia ficar estudando teoricamente – aquele entorno favoreceu minha construção enquanto sujeito histórico. Dediquei-me ao estudo profundo do materialismo histórico-dialético. Li textos de Marx e Engels, que sugeriam, outro e outro... Assim, eu fazia paralelamente o estudo sobre a produção intelectual da didática e o estudo intenso do materialismo histórico-dialético. (OLIVEIRA, informação verbal)

A formação de um pensamento contra-hegemônico em didática tem suas bases, como revelam os depoimentos, na concepção materialista histórico-dialética. O contato com essa teoria, pelos estudiosos da didática e sujeitos da pesquisa, se deu tanto por pensadores clássicos da pedagogia e do marxismo quanto pelo estudo direto dos textos de Marx e Engels. Inicialmente, esse contato se dá por meio da militância política e, depois, de modo mais organizado e sistemático, nos cursos de mestrados e doutorados em educação.

⁴⁵ Centro Brasileiro de Análise e Planejamento.

⁴⁶ Informação fornecida por Pimenta em 17 de outubro de 2008, em entrevista realizada na cidade de São Paulo (SP).

4.4.4 No interior da didática crítica: as várias leituras de Marx

A diversidade de leituras das teses de Marx na área da didática é observada por Oliveira, quando sinaliza para o fato de que boa parte das divergências, dos questionamentos no interior do grupo de pesquisadores afinados com a perspectiva materialista histórico-dialética se dava, na maioria das vezes, em razão da ausência de leituras mais “completas” das teses de Marx. O esforço da entrevistada, assim como seu modo de leitura e postura diante da teoria desse pensador, pautava-se pela necessidade de se apropriar o máximo possível desse referencial teórico de modo a ter uma visão satisfatória, mais alargada e aprofundada.

Comecei a perceber também que existiam diferentes leituras de Marx e então passei a ler também os críticos desse autor. Do ponto de vista de conteúdo, lia as propostas e as críticas a elas feitas por outras propostas; do ponto de vista do materialismo, fazia esse jogo. Percebia, por exemplo: “essa crítica aqui significa que a pessoa leu de Marx e Engels tais livros, mas não leu tais e tais”. Tentava fazer um esforço para me apropriar o máximo possível de um conjunto minimamente satisfatório, do ponto de vista do referencial teórico, em termos do materialismo histórico. Um referencial que me permitisse não deixar escapar categorias nesse conjunto, e também categorias nessa produção. Identifico o materialismo histórico-dialético como um referencial. O título expressa tudo isso a que estou me referindo [...] Mas o título é *Na teoria da dialética materialista – a busca de um referencial...* Porque quero entender enquanto isso, como hipótese, aparece nesse conteúdo, e como o materialismo histórico-dialético pode ajudar nessa compreensão. (OLIVEIRA, informação verbal)

Candau enfatiza que, mesmo todos assumindo uma perspectiva dialética da realidade, o modo de operar dos educadores era bastante diferente. No caso dessa entrevistada, não dialogava apenas com autores de base teórica marxiana, mas com outras concepções filosóficas.

A maioria tinha uma inspiração ou uma referência na perspectiva dialética, mas também a maneira de lidar com essa perspectiva era diferente. Não todo mundo. Eu, por exemplo, nunca fui assim; sempre tive influência de uma perspectiva dialética através desses autores⁴⁷ que mencionei depois de Gramsci, mas sempre dialoguei muito, até por minha própria formação de Filosofia – Filosofia da Educação –, com questões que vinham do personalismo, de Mournier, da fenomenologia etc.; nunca fui uma dessas pessoas que assumiam a perspectiva dialética quase como um referencial único, sem dialogar com outros referenciais. (CANDAU, informação verbal)

Sobre a relação de Candau com o materialismo histórico-dialético, Oliveira destaca que não conhece momentos em que aquela tenha se posicionado, claramente, assumindo esse referencial teórico, contudo, este fato não a impediu de se manifestar, por vezes, a partir de

⁴⁷ Na entrevista, Candau se refere a Pierri Bordieu, Jean-Claude Passeron, Roger Establet, Louis Althusser e Christian Baudelot.

autores clássicos dessa teoria, como também de se posicionar contra a sociedade excludente, o capitalismo.

Não é de meu conhecimento que Vera [Candau] tenha se posicionado – em nenhum texto dela –, precisa e claramente, em abraçar todas as teses do materialismo histórico-dialético. Isso não significa que ela não abraçasse toda uma perspectiva de transformação, de democratização, de luta – e não significa que não abrace – contra a sociedade excludente, exclusiva; contra a barbárie da acumulação capitalista [...] No meu livro⁴⁸, *A reconstrução*, acho que isso pode ser localizado. Por exemplo, naquele texto⁴⁹ da Vera com a Isabel Lelis, a questão da relação teoria/prática, é um texto em que ela [Candau] se fundamenta em Sánchez Vásquez, que é a teoria da práxis. Um autor, visivelmente, do materialismo histórico-dialético. (OLIVEIRA, informação verbal)

Com o depoimento reiteramos o já constatado anteriormente com relação à postura assumida por Candau, no que se refere ao modo de lidar com o referencial marxista em seus estudos, notadamente, nos anos de 1980. Fica a indicação de que por vezes orientou-se por esta teoria, sem, contudo, assumi-la de modo mais efetivo.

4.4.5 Na concepção crítica de didática, os vínculos entre educação e política

Os vínculos dos educadores – daqueles que estavam pensando a educação e a didática – com os partidos políticos também são ressaltados na fala de Candau, como componente que marcou a tônica dos embates e aguçava as divergências entre os pensadores da área.

[...] acho que essa época ficou muito marcada também porque os grupos que trabalhavam na área de educação e de didática também tinham articulações fora do âmbito educativo, com partidos políticos. Tratava-se de uma época em que era muito forte toda essa problemática. Então, isso fez com que algumas coisas ficassem com um componente emocional, componentes de luta e de poder muito fortes. (CANDAU, informação verbal)

A hipótese levantada por Candau, de que os vínculos dos educadores com os partidos políticos, à época, acirraram as divergências no campo da pedagogia e da didática, ganha reforço no depoimento de Libâneo, ao se referir à sua experiência na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás.

Quando retornei do Mestrado e Doutorado, reassumi como professor na Faculdade de Educação, onde passei uma fase extremamente conturbada, porque eu sentia patrulhado pelo grupo hegemônico dessa faculdade, que eu chamava de PT cristão. Esse grupo era mais afinado com o pensamento de Paulo Freire, e eu começava a ver dificuldades de me entrosar com as ideias

⁴⁸ Oliveira (1992).

⁴⁹ Candau (1988).

de Freire. Inclusive esse período tem a ver com a longa história das minhas posições sobre o curso de pedagogia e a formação de professores. (LIBÂNEO, informação verbal)

Pimenta, ao se referir, primeiro à sua militância na Juventude Universitária Católica (JUC) e, depois, à sua experiência no Experimental da Lapa, juntamente com Libâneo, manifesta o entendimento dos educadores sobre política e educação, ao vislumbrar contribuir com transformação social, a partir do exercício da profissão.

Nesse contexto, por que estou situando esses dois grandes momentos? Não fui vinculada aos movimentos políticos, como por exemplo, a AP, que era o braço político da JUC, mas ali nós consolidamos uma compreensão da importância da relação entre a formação universitária e o trabalho profissional na construção de uma nova sociedade. Então, esse vínculo, educação e desenvolvimento social—educação e sociedade foi ficando claro, foi se constituindo, e consolidando a minha ética profissional. [...] Mas o que marcou muito forte ali? É achávamos que pelo trabalho, pelo exercício da profissão, pelo compromisso na profissão e pelo exercício da atividade profissional íamos mudar o mundo. Outros colegas entenderam que iriam mudar o mundo pela inserção na guerrilha (urbana ou rural). A nossa opção foi que íamos mudar o mundo fazendo outra escola. Portanto, sendo competentes em uma escola que trabalhasse com minorias já excluídas. (PIMENTA, informação verbal)

A ideia da necessidade de mudança, de alteração das condições sociais, econômicas e políticas, conduziu a caminhos e formas diferentes de lutas, de se fazer a transformação social. No depoimento de Pimenta fica claro que alguns trilhamos pelos caminhos da revolução armada, enquanto outros viram no exercício da profissão, no caso, o trabalho escolar, um espaço privilegiado dessa batalha por outra ordem social. Mas qual o sentido de trazermos no debate das questões da educação e da didática os encaminhamentos políticos evidenciados na fala de Pimenta? Estamos tratando do estudo das proposições contra-hegemônicas em educação. Como já assinalado, é próprio desse ideário pautar a necessidade de pela práxis pedagógico-política contribuir com a transformação das relações sociais que marcam a vida na ordem do capital e, nesse sentido, não podemos deixar de destacar, pela trajetória dos estudiosos da didática, a intersecção dos vínculos entre política e educação constituinte das bases de uma proposta contra-hegemônica.

4.4.6 A didática de inspiração marxista: uma proposição vigorosa

Os avanços conquistados pela mobilização dos educadores em torno das questões didáticas na década de 1980, as diferenças e divisões no interior do movimento da didática

crítica e a contribuição da concepção marxista de educação são destacados por Pimenta quando diz:

Com relação à questão da didática, acho que esta [a didática] avançou de maneira significativa, até o momento da didática fundamental, nos anos 1980. A partir daí entramos – e as subdivisões dos intelectuais foi ficando clara – numa compreensão que já estava então denunciada, que a didática seria e era uma didática instrumental, forjada e desenvolvida na concepção tecnicista da educação. A crítica a essa didática com os fundamentos marxistas levou ao questionamento dessa didática [tecnicista] e a uma propositura da didática de base marxista. Essa propositura foi e está sendo vigorosa, quando aprendemos a permanência dos conceitos marxistas, a questão da intencionalidade, a compreensão da escola e do que acontece dentro dela. (PIMENTA, informação verbal)

O movimento da didática crítica não foi um movimento isolado, desvinculado do contexto sócio-histórico e político-cultural da década de 1980. Ao contrário, ele é sujeito e objeto; é constituinte e constituidor de um momento histórico caracterizado por intensas mobilizações dos partidos políticos de esquerda, dos sindicatos de classes, de entidades e associações científicas como a Ande, em 1979; a Anped, em 1977; o Cedes, em 1978; a Andes, em 1981; as CBEs, em 1980, 1982, 1984, 1986, 1988 e 1991; e a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), em 1989. Um período de fortes questionamentos do modo de *ser* da prática educativa, da escola e de seu *vir a ser*, resultando em ricas proposições, com o destaque para o texto sobre Educação para a Constituinte.

Em sintonia com esse contexto, a necessidade de colocar a didática em questão, de se pensar, debater, questionar o seu caráter pretensamente neutro e meramente instrumental, e propor uma didática de caráter crítico, que estivesse atenta aos vínculos e mediações entre sociedade, educação e escola; que tivesse a prática social como ponto de partida e de chegada, como pressuposto e finalidade; que buscasse a unidade entre teoria e prática na formação do educador, no processo ensino-aprendizagem; que compreendesse o ensino em suas múltiplas dimensões; ou ainda como síntese de múltiplas, ricas e complexas determinações, assim como seu caráter intencional, direcional e sistemático, mobilizou e caracterizou o modo de pensar, sentir e agir de boa parte dos educadores que constituíram o movimento da didática crítica e se comprometiam com as lutas por uma nova sociedade.

Pensar o movimento da didática crítica enquanto um coletivo de educadores que buscava discutir a educação, o ensino e seus determinantes, a especificidade da área, seu objeto e conteúdo, como também a didática pensada e a didática vivida, exige, sobretudo, entender que um “coletivo serve precisamente para, a partir do confronto, reduzir a

conflitualidade das opiniões e apurar uma compreensão mais concreta da realidade, que habilite a uma tomada de decisões concretas e praticamente frutuosas” (BARATA-MOURA, 1997, p. 303). Os avanços, as conquistas, na década de 1980, como vimos nos depoimentos dos entrevistados, foram fecundos, pois, pelo dissenso crítico, buscou-se uma visão mais alargada e aprofundada da realidade educacional brasileira, na medida em que os estudos e debates pautaram-se pela intencionalidade de se compreender a educação como concreção histórica, como prática social vinculada a projetos sociais, assim como, nesse contexto, repensar a didática, discuti-la para além de sua dimensão técnica, dotando-a de uma compreensão teórica e crítica das formas de intervenção da prática pedagógica, sintonizada com uma proposta de transformação social, de luta por uma nova sociedade. A esse propósito, salientamos que:

Em todo este processo o debate é decisivo. Não devemos, porém, esquecer nunca que os debates – mesmo os debates teóricos e de “princípios” – são sempre acerca de algo, constituem um meio de melhor penetrar na concreção dialéctica do real, estão em constante confronto com ela, e é na mediação desse confronto (teórico e prático) que a racionalidade se afirma e se exerce”. (BARATA-MOURA, 1997, p. 303)

Pelo entendimento de que é no confronto teórico-prático com a materialidade social, com seu estudo e investigação que a racionalidade dialéctica se afirma e se põe na prática social dos homens, é que nos voltamos para o contexto, as razões e proposições do movimento da didática crítica, com a intenção de, para além de nos aproximarmos – pela fala dos estudiosos da didática, das motivações e idéias e questões em torno das quais os educadores se inquietavam e se organizavam – buscarmos indicações e evidências da expressão do ideário contra-hegemônico em didática a partir das discussões sobre os movimentos de renovação da didática.

As sinalizações nos dão a direção para concluirmos em termos provisórios que em face da necessidade premente de se discutir o caráter pretensamente neutro e instrumental-tecnicista da didática predominante no modo de fazer e pensar o ensino nas décadas de 1970 e 1980, aliada a mobilização da sociedade civil em torno das lutas pela (re) democratização das relações sociais e políticas, características desse período, brota o ideário contra-hegemônico em didática expressando e configurando uma concepção crítica de educação, da educação escolar, do ensino e de suas finalidades, relações, sentidos, e conteúdos na ordem capitalista, com o propósito de se colocar a serviço das lutas e processos pela conquista da emancipação humana e superação da ordem capitalista.

No contexto das discussões sobre educação e didática, a expressão desse ideário chega por meio das concepções pedagógicas, quais sejam: pedagogia crítico-social dos conteúdos, pedagogias dos conflitos sociais, pedagogia histórico-crítica, pedagogia libertadora e pedagogia libertária. Com efeito, como vimos, no movimento da didática crítica, os depoimentos sinalizaram para o fato de que, destas, as mais presentes e assumidas entre os educadores foram as pedagogias crítico-social dos conteúdos, histórico-crítica e libertadora, travando-se aí um grande embate entre seus expoentes e adeptos, no tocante à relação escola e sociedade, a função da escola, a natureza do saber escolar, as relações professor e alunos, as relações entre conteúdo e forma, a competência do professor, os métodos pedagógicos, enfim, no que tange às questões medulares e gerais do processo ensino-aprendizagem.

Pela trajetória de estudo dos entrevistados, fundamentando e orientando esses debates estava a teoria do ser social de Marx, que chegava aos estudiosos, ora pela leitura direta dos textos desse pensador e seu colaborador Engels, ora por clássicos do pensamento marxista como Gramsci, Agnes Heller, ora por pensadores da educação como Georges Snyders, Dermeval Saviani e Bernard Charlot. Como já salientado, de início esse contato se dá por meio da militância política e, depois, de modo mais organizado e sistemático, na continuidade dos estudos dos entrevistados em nível de Pós-graduação. Reiteramos que nos referimos aqui aos pensadores da didática entrevistados, com destaque para Libâneo, Oliveira e Pimenta, sem deixarmos de enfatizar que Candau, mesmo tendo dialogado com esse referencial, este não se traduz em sua referência privilegiada no contexto dos anos 1980.

Assim, tivemos a indicação de que os estudiosos nas suas sistematizações e produções procuravam se fundamentar e dialogar com uma perspectiva dialética de educação, mas o modo de lidar com essa concepção era diverso. Havia tanto aqueles nos quais essa teoria era predominante em suas reflexões sobre educação e didática, por considerá-la aquela que melhor explicava a prática pedagógica, quanto aqueles que, por vezes, dialogavam com ideias e categorias desse referencial, mas não o entendiam como suficiente, abrindo-se ao diálogo com outras posturas epistemológicas.

Os questionamentos sobre que educação queremos, que homem pretendemos ajudar a formar, quais os conteúdos essenciais dessa formação e para que modelo de sociedade, balizavam as discussões e proposições sobre o objeto, conteúdo e especificidade da didática. Os avanços e conquistas foram significativos na elevação de uma consciência ingênua para uma consciência crítica do ensino e da pesquisa em didática. A riqueza das sistematizações nos anos 1980, assim como o compromisso dos educadores com as questões

candentes do ensino na escola pública, colocou a área num patamar de relevância científica reconhecida pela comunidade acadêmica.

Assim, exige-se que o exercício da crítica e da pesquisa em didática se realize de modo contínuo, uma vez que a realidade está em contínuo movimento, porém movimento objetivo. A década de 1990 chega colocando desafios aos educadores tanto pela necessidade de compreensão crítica da forma neoliberal de organização político-econômica e social e suas repercussões na educação brasileira quanto pelo avanço do ideário pós-moderno que coloca em questão os fundamentos de uma didática crítica.

4.5 O neoliberalismo e a emergência do modo pós-moderno de pensar nos anos 1990: e a didática com isso?

Ingressamos, em especial na década de 1990, impactados por um contexto ideopolítico marcado por dois acontecimentos – com reflexos econômico-sociais –, já significativamente pesquisado, mas no tocante a sua efetividade política e teorico-cultural-científica, em escala mundial, tem muito ainda o que ser dito e investigado: trata-se do colapso do chamado socialismo real e da queda do Muro de Berlim.

Paulo Netto (1995, p. 12), sustentando a tese segundo a qual “o futuro do projeto socialista revolucionário está longe de apresentar-se como decidido e que o cenário dos anos noventa é apenas mais um episódio de um processo histórico de larga duração”, descreve com objetividade o cenário posto pelo pensamento contra-revolucionário do início dos anos 1990.

Na entrada dos anos noventa, o projeto socialista revolucionário parece experimentar um refluxo irreversível. “A crise do socialismo” é apresentada como a agonia de ideários que, prometidos buscavam a superação da ordem burguesa; a “pós-modernidade”, sugere-se, é a sepultura da revolução – e esta é mostrada como um dinossauro da racionalidade do século XIX. À base de seu proclamado fracasso, procura-se infirmar o seu suporte elementar: a teoria social de Marx é desqualificada. A ordem burguesa recupera a (pseudo) legitimidade que se supunha típica de sua apologia mais descarada: o velho mito (velha mistificação) do “fim da história” ressurgiu e ganha ampla ressonância. (PAULO NETTO, 1995, p. 11)

O que esse pensamento difundia era que as lutas por uma sociedade diferente, o comunismo, eram um equívoco e a sua sustentação – a teoria de Marx –, um conjunto de erros. Desse modo, a solução para os problemas deveria ser buscada no interior do próprio capitalismo, bastando apenas corrigir os desvios, retomar a sociedade do livre mercado, administrá-la de modo razoável e honesto, tarefa que cabia muito bem aos qualificados

gestores – os neoliberais –, aptos a salvar as economias com base em suas receitas; em especial para a América Latina, o remédio era: 1) um programa rigoroso de equilíbrio fiscal por meio de reformas administrativas, trabalhistas e previdenciárias, com profundos cortes nos gastos públicos; 2) uma rígida política monetária visando à estabilização; 3) a desregulação dos mercados tanto financeiro como do trabalho, privatização radical e abertura comercial (SAVIANI, 2007a).

No tocante aos desafios teóricos, no conhecimento da realidade postos pela reorganização do capitalismo nas últimas décadas do século XX, Simionatto (2009, p. 91) salienta que:

Se a razão moderna afirmou-se, no século XX, a partir das grandes teorias sociais ou das “grandes narrativas, pode-se dizer que as transformações societárias em curso desde as últimas décadas do século XX desafiaram implacavelmente o conhecimento e os modelos de interpretação do mundo.

O grande capital em face da crise geral vivenciada pelo capitalismo, notadamente, nas décadas de 1960 e 1970, se (re) articula para garantir a sua sobrevivência e necessidades de perpetuação. Para além das medidas político-econômicas, a estratégia voltar-se-á para o campo teórico-científico-cultural. Nesse sentido, nada mais sintomático do que a chamada crise dos paradigmas.

A crise das ideologias, o proclamado fim das utopias, devido ao colapso do socialismo real nos países do leste europeu, e o questionamento dos paradigmas teóricos, políticos e históricos colocaram em debate o projeto da modernidade. Além disso, as grandes promessas da era moderna, como a elevação da humanidade a estágios superiores de vida e os ideais de liberdade, igualdade e fraternidade, não haviam se concretizado. É nesse cenário que ganha centralidade, no âmbito das ciências humanas e sociais, a chamada ‘crise dos paradigmas’, relacionada, principalmente, aos modelos clássicos de conhecimento da realidade. (SIMIONATTO, 2009, p. 91)

Os rebatimentos desse cenário nos anos 1990, são percebidos por Candau (2000b), quando na mesa dos 20 anos de Endipes destaca a década de 1980 como um período fecundo e mobilizador de um pensamento pedagógico e didático original e diversificado. Com efeito, sobre os anos 1990, sinaliza para um cenário complexo e de novos desafios, tendo em vista que se está diante não apenas da hegemonia neoliberal e suas repercussões sociais e econômicas, como também de um contexto ideopolítico que alardeia aos quatros cantos a tese do “fim da história” ao afirmar:

Com a década dos 90, emerge progressivamente outro cenário: globalização, hegemonia neoliberal, ideologia do “fim da história” e do pensamento único, deterioração dos processos democráticos, desenvolvimento de novas formas de exclusão e desigualdades, Estado mínimo, crescente violência urbana,

transformação dos processos produtivos, desemprego, afirmação da sociedade da informação. (CANDAUI, 2000b, p.150)

Para a autora, um clima de perplexidade e incertezas se instala na vida social. Sobre esse novo cenário, diz:

Diante dele, de suas contradições e ambiguidades, a perplexidade é grande, os caminhos incertos e a falta de clareza em relação aos possíveis horizontes de futuro está cada vez mais presente no tecido social, junto com um descrédito crescente nas mediações disponíveis para a construção do Estado, da esfera pública e da democracia. (CANDAUI, 2000b, p. 150)

Na área das ciências sociais e humanas, em especial na educação, cresce nos debates o discurso da incerteza, da imprevisibilidades e caos da realidade, e assim, falar de conhecimento científico, de racionalidade, de uma perspectiva de totalidade da realidade; do papel da escola como instituição responsável pela transmissão e apropriação da cultura historicamente acumulada; de práxis pedagógica voltada para a transformação da realidade, já não será considerado avançado.

4.5.1 O refluxo do materialismo histórico-dialético na produção da área da didática e a emergência das temáticas pós-modernas

A decretação da falência do chamado socialismo real, a decretação da morte do marxismo e o avanço do ideário político neoliberal irão promover alterações significativas no campo não apenas das práticas ideopolíticas, como também no das acadêmicas e culturais. De acordo com Paulo Netto (1996), muitos intelectuais, até então situados no interior das posições de esquerda e do pensamento progressista, foram sendo pautados por uma postura de negação das lutas históricas por uma sociedade diferente e, ao mesmo tempo, por uma complacência com esse processo de adesão ao ideário político neoliberal.

As palavras de Paulo Netto (1996, p. 34) ilustram a dramaticidade do impacto da ofensiva neoliberal na intelectualidade brasileira:

[...] boa parte dos intelectuais está aproveitando-se da conjuntura para “tirar da testa o estigma de esquerda e do progressismo”. Isto me parece absolutamente verdadeiro; entre nós, mais do que nunca, a traição dos intelectuais [...] revela-se patente. A todo instante, vemos figuras desdizendo hoje o que afirmavam ontem, e certamente as veremos desdizer amanhã as suas verdades de agora. O que me assombra, porém, não é este insuspeitado camaleonismo; o que me assombra é o fato de não constatar, entre os intelectuais, nenhum sentimento de indignação ou repulsa diante desse processo de capitulação. Em nome da tolerância, ele é tomado como um

dado, e qualquer questionamento é acimado de “patrulhamento”. Penso que é absolutamente necessário, no plano das idéias, distinguir entre tolerância e complacência. Esta última foi sempre um útil aliado das ditaduras, fardadas ou não.

Esse momento é caracterizado, por alguns, pelo questionamento das teses do materialismo histórico-dialético, como também, ao mesmo tempo, por certo avanço das proposições do modo pós-moderno de pensar, no interior da academia e das pesquisas; não somente na área das ciências sociais, mas também na educação e na didática. Pimenta destaca, de modo ilustrativo, aquilo que parece ter sido um de seus primeiros contatos na academia nesse contexto:

Com essa inflexão, que então estava ocorrendo nos anos 1980, foi um choque quando a minha Banca de livre-docência, colegas renomados, contemporâneos, enfim, quase classificaram a minha pesquisa como ultrapassada, porque trabalhei com o conceito de práxis. Foi a defesa mais difícil da minha vida, porque alguns desses colegas, até então estavam ombreando comigo, e no momento da Banca explicitaram que estava havendo uma mudança, mas que talvez nem eles, e nem eu, tivéssemos muita clareza para onde iríamos. A Banca colocava em questão o referencial do materialismo histórico-dialético que fundamentava toda a minha tese. Isso era dezembro de 1993 [...] Mas o que já estava acontecendo ali? Superadas as questões emocionais que envolvem um concurso e tudo mais, olhando hoje em retrospectiva, vejo que ali estava o início de uma formalização de um lado de um pensamento político-partidário, que era então de esquerda, e que foi se aproximando cada vez mais de uma perspectiva de centro, configurando o início do PSDB e tudo mais e, do lado teórico, já a emergência dos conceitos pós-modernos que foram desenvolvidos posteriormente de maneira mais enfática. (PIMENTA, informação verbal)

Pelos depoimentos, essas alterações ideopolíticas e teóricas não demoram a rebater no modo de pensar dos pesquisadores, notadamente no campo da didática. A transição da década de 1980 para a de 1990 é, no que se refere à produção da área, marcada pelo questionamento e refluxo do referencial teórico marxista.

[...] acho que foi uma fase de transição, do meu ponto de vista, porque, de repente, tivemos grandes acontecimentos que modificaram inclusive as bases referenciais e se passaram a negar muitos referenciais até então constituídos para todos os trabalhos – vamos dizer assim, que era exatamente a questão do materialismo histórico-dialético, toda aquela referência mais marxista. E isso, de certa maneira, passou a ser negado, negado assim, pelo menos teve uma retração e [...] houve uma mudança nesse referencial, nesse momento. O que eu posso perceber é isso. (Depoimento de entrevistado a CANDAU, 2009, p. 35)

Na área da didática, indicações da emergência de novas temáticas ligadas a outros referenciais teórico-metodológicos podem ser encontradas, quando Candau (2009), ao fazer

um balanço da década de 1990, destaca a incorporação de temas como professor reflexivo, professor pesquisador, identidade docente, questões relativas ao cotidiano escolar. Com efeito, de modo mais explícito, pode-se inferir que temáticas ligadas diretamente ao ideário pós-moderno se fazem presentes quando a autora afirma que “começa a aparecer aqui o tema do multiculturalismo, mas ainda de modo bastante tangencial” (CANDAU, 2009, p. 35), como também ao afirmar que a “Didática hoje está chamada a incorporar as temáticas relativas ao saber escolar e ao ‘capital pedagógico’ dos professores, ao multiculturalismo e sua incidência no cotidiano escolar, assim como às novas linguagens, às questões de gênero e etnia etc.” (CANDAU, 1997, p. 94).

Candau (2009), ao apontar para algumas conclusões no tocante à didática nos anos 1990, assevera que, mais uma vez, o debate no campo da didática está fortemente configurado pelas questões epistemológicas, políticas, socioculturais e ideológicas presentes na sociedade e na produção dos intelectuais da área.

É possível afirmar que as tensões presentes no campo desde os anos 1980 se aprofundam, novos temas e posições emergem e se fragiliza a hegemonia da matriz histórico-crítica configuradora até então das abordagens dos temas referenciados à didática. A pluralidade de enfoques e perspectivas se acentua e se torna mais explícita na produção acadêmica. (CANDAU, 2009, p. 36)

No contexto das indagações da pesquisa, notadamente sobre o avanço do modo pós-moderno de pensar no interior da academia e da retração da teoria de Marx e de suas inspirações na área da educação e da didática, Oliveira nos chama a atenção para o cuidado em não descolarmos nas análises, as ideias de sua materialidade histórica concreta. A estudiosa clarifica:

[...] outra coisa que está me incomodando é que [...] você hipotetiza sobre a relação entre sistematizações e referenciais teóricos. Mas, até por um referencial materialista histórico, determinado referencial não seria simplesmente “subsumido” por outro; ele “não desaparece” porque outro o teria “subsumido”. Isso acontece por causa de um contexto histórico. Acho que está faltando você engravidar do contexto histórico o seu texto, no que você falou para mim, porque a explicação não seria: “por causa das teses pós-modernas, a didática subtraíu...”. Não. A pergunta é: por que a realidade atual se mostra, do ponto de vista das propostas teórico-práticas na área da didática, assim, e antes elas se mostravam de outro jeito? O que explica isso? (OLIVEIRA, informação verbal)

A necessidade de indagarmos sobre em que bases materiais se erigem as posturas teórico-práticas é enfatizada por Oliveira, quando afirma:

Em outras palavras, eu não diria que [...] teria um refluxo na perspectiva da didática fundada nas teses do materialismo histórico-dialético, por causa do

avanço das proposições do modo pós-moderno de pensar. E acho que tanto o suposto avanço quanto o suposto refluxo são frutos de um contexto social mais amplo. E nisso estou sendo bem materialista-histórica. (OLIVEIRA, informação verbal)

Com essa clara indicação de Oliveira, sinalizamos para a postura adotada, em especial nesta seção. Procuramos evidenciar que o contexto da década de 1990, na sua concretude real, *histórico-social*, promove mudanças tanto no modo de pensar e fazer dos pesquisadores e intelectuais de modo geral, quanto daqueles que se ocupam dos fenômenos educativos e didáticos. Com efeito, procuramos localizá-las no interior de um contexto histórico bastante preciso, situado e datado – a crise do socialismo real e a ofensiva neoliberal e suas repercussões na intelectualidade brasileira –, e que, por sua vez, trouxe para o campo da batalha das ideias um fenômeno diferenciado: a simultânea congruência de algumas ideias neoliberais e pós-modernas.

Assim como o neoliberalismo chega se erguendo sobre os rescaldos da crise do socialismo real, da decretação da morte do marxismo, com a profissão da tese do livre mercado, o ideário pós-moderno chega, simultaneamente, com a ideia do colapso das metanarrativas, da crise da razão, da crise da ciência, do fim das utopias, da impossibilidade da emancipação e da verdade, com o questionamento de categorias como classe social, totalidade e objetividade do conhecimento. A luva parece vestir o tamanho exato. Rossler (2006) adverte que são muito fortes as aproximações filosóficas entre o pós-modernismo e o neoliberalismo, ainda que alguns autores pós-modernos cheguem a formular críticas à idolatria do mercado pelos defensores abertos da ideologia neoliberal.

O entendimento de Rossler (2006) está em sintonia com o que afirma Duarte (2006, p. 74), ao colocar a hipótese segundo a qual “um estudo detalhado dos fundamentos filosóficos do pensamento neoliberal pode revelar aproximações significativas entre esse pensamento e as concepções centradas no lema ‘aprender a aprender’”. Um dos pontos nos quais se daria essa aproximação, para Duarte (2006, p. 74), “seria o da ausência de diferenciação entre as características do pensamento não cotidiano (ciência, filosofia, política e arte) e o pensamento cotidiano”⁵⁰. Para o autor, existe uma indissolúvel relação entre as mais diversas formas de manifestação do pensamento pós-moderno e a realidade social do capitalismo contemporâneo, do qual o pensamento neoliberal apresenta-se como explícito defensor.

⁵⁰ Essa diferenciação é posta por Heller (1976).

Oliveira chamou atenção para o fato de que não devemos buscar compreender o embate teórico-metodológico no campo da didática por ele mesmo, mas sim, conforme salientado, perguntar: “por que a realidade atual se mostra, do ponto de vista das propostas teórico-práticas na área da didática, assim, e antes ela se mostrava de outro jeito? “O que explica isso?” (OLIVEIRA, informação verbal).

A estudiosa está observando que a análise precisa ser engravidada de conteúdo histórico-social, ou seja, que busquemos compreender o movimento das ideias didático-pedagógicas na sua gênese, na sua materialidade social, nas relações econômico-políticas, ideoculturais-educacionais que as constituem.

Ao perseguir uma compreensão correta dessa observação, é preciso não esquecermos que essas esferas da vida social interagem, se implicam reciprocamente, se imbricam, se negam. São ideias e práticas que se engendram, que se constituem de modo relacional, porém contraditório, mediado, com incorporações, negações e afirmações, rupturas e continuidades. No dizer de Williams (1969, p. 277), ao interpretar a relação posta por Marx entre a estrutura com a superestrutura, esta última “é questão de consciência humana e esta é necessariamente muito complexa, não só em virtude de sua diversidade, como também porque é sempre histórica: em qualquer período, compreende continuidades com o passado e reações ao presente”. Aqui, entre as formas materiais e espirituais da existência humana, é preciso termos o entendimento da simultânea dependência e independência dessa relação, pois não deve haver predominância absoluta de uma dessas formas de expressão da vida em sociedade.

O que nos diz Lukács a respeito? Segundo Vaisman e Fortes (2010), para Lukács:

A base econômica permanece sempre como momento preponderante; no entanto, isso não elimina a relativa autonomia das superestruturas, fato que se expressa de maneira definitiva na dialética de mútua reciprocidade determinativa existente entre estas e a esfera da economia. As esferas superestruturais da sociedade não são simples epifenômenos da estrutura econômica. Longe de constituírem um reflexo passivo, elas podem agir (ou retroagir) sobre a base material em maior ou menor grau, sempre, entretanto, no interior das “condições, possibilidades ou impedimentos” que esta lhes determina. (VAISMAN; FORTES, 2010, p. 23)

De fato, nas condições de autonomia relativa e em determinadas circunstâncias, as formas de expressão ideológicas – jurídicas, filosóficas, artísticas, teóricas, religiosas –, também podem exercer preponderância e influenciar o curso das lutas históricas e as formas que elas assumem.

Com essa compreensão nos aproximamos do entendimento de que o curso das ideias didático-pedagógicas, notadamente nos anos 1990, só pode ser inteligível à luz das relações entre trabalho e educação no contexto do avanço neoliberal. Frigotto (2004, p. 71), com agudez, revela essas relações:

De um lado, a ideologia da globalização e, de outro, a perspectiva mistificadora da reestruturação produtiva embasam, no campo educativo, a nova vulgata da pedagogia das competências e a promessa da empregabilidade. Ao individualismo do credo neoliberal somam-se os argumentos fundados no credo do pós-modernismo que realçam as diferenças (individuais) e a alteridade. Neste particular a diferença e a diversidade, dimensões importantes da vida humana, mascaram a violência social da desigualdade e afirmam o mais canibal individualismo.

É prudente, não obstante, atentarmos para o fato de que o avanço do neoliberalismo pauta-se pela difusão da ideia da impossibilidade de outra ordem social, ou seja, que as soluções para os problemas da contemporaneidade deveriam ser buscadas no interior do próprio capitalismo. Nada mais expressivo desse momento do que a tese do *fim da história*, do *fim das utopias*.

Para esse ideário a crise do chamado socialismo real colocara fim nos anseios por uma nova sociedade e, com ele, sua expressão teórico-política, o marxismo. De modo sintomático e simultâneo, o modo pós-moderno de pensar avança no meio acadêmico com todo o seu arsenal argumentativo, em particular e curiosamente, contra as teses fundantes do materialismo histórico-dialético. Teoria essa – a única que estudou exaustivamente o funcionamento da ordem burguesa – que afirma não ser a humanidade capaz de encontrar saídas para seus graves problemas sob a égide da forma capitalista de produção da vida social. Pondo assim a necessidade imperativa da superação da forma social e a construção de uma nova sociedade, o socialismo.

Sobre os questionamentos ao marxismo⁵¹ no cenário de avanço do ideário pós-moderno, no interior da academia, notadamente nas ciências humanas e sociais, Simionatto (2009, p. 91) adverte sobre os equívocos dessa polêmica:

⁵¹ Para quem conhece um pouco a história do marxismo, sabe que as deturpações a cerca da teoria do ser social de Marx, não são de agora. Fromm (1967, p. 13) escreve inclusive sobre a adulteração dos conceitos de Marx: “Uma das estranhas ironias da História é não haver limites para erros de interpretação e as deturpações das teorias, mesmo numa época de acesso irrestrito às fontes; não há exemplo mais drástico desse fenômeno do que o acontecido com a teoria de Karl Marx nos últimos decênios. São constantes as referências a Marx e ao marxismo na imprensa, nos discursos políticos, em livros e arquivos escritos por respeitáveis cientistas sociais e filósofos; no entanto, com poucas exceções, parece que os jornalistas e políticos jamais viram sequer de relance uma linha escrita por Marx e que os cientistas sociais se satisfazem com um mínimo de conhecimento da obra dele.”.

A grande polêmica dirige-se contra o marxismo, entendido, equivocadamente, como um modelo determinístico e insuficiente para captar as expressões da subjetividade, da cultura, do simbólico, do imaginário, do cotidiano e das representações sociais. A “razão dialética”, colocada em xeque, teria se esgotado, cedendo lugar ao irracionalismo e ao relativismo. Ampliou-se, a partir de então, o embate entre modernidade e pós-modernidade, destacando-se a novidade dos chamados “novos paradigmas” como caminhos analíticos alternativos para se fazer ciência e se conhecer a realidade social.

De modo sintomático, também, é nesse período que se colocam os questionamentos, as proposições pedagógicas de inspiração marxista e, como vimos, se fragiliza no campo da didática a concepção histórico-crítica, ao mesmo tempo em que ganham espaço temáticas de destaque no interior do ideário pós-moderno. Desse modo, parece haver uma simbiose entre o neoliberalismo e o ideário pós-moderno. Existe, nessas elaborações, uma solidariedade ideopolítica?

O depoimento de Pimenta – ao contextualizar o sentido de sua produção nos anos 1990 – é esclarecedor no tocante à aproximação das políticas neoliberais nos governos do PSDB no Estado de São Paulo, e a adesão de intelectuais – que antes se alinhavam numa proposta de esquerda marxista – ao ideário pós-moderno traduzida por uma desvalorização da centralidade do trabalho docente e pelo abandono de qualquer projeto de governo, de Estado, comprometido com uma educação que contribuísse com a transformação social.

Então, no final dos anos 1990, quando a questão da didática e formação de professores já havia ganhado relevo na produção dos brasileiros, e também de autores estrangeiros, e estudando as questões que estavam chegando com a perspectiva pós-moderna, pudemos produzir alguns textos em que essas reflexões estão organizadas, como “O Professor Reflexivo no Brasil”, que de um lado encontrou resistência dos governos de centro-direita com o do PSDB, porque essa valorização do professor ia requerer políticas de organização de escolas, nas quais era necessário investir dinheiro para o exercício da docência. A política de centro-direita foi se configurando posteriormente como neoliberal, abandonando de vez qualquer projeto de governo, e projeto de Estado que levasse a uma valorização docente. De outro lado, a chegada das questões pós-modernas foram diluindo essa importância do trabalho docente, a centralidade do trabalho docente, e, de maneira paradoxal, grupos que anteriormente se identificavam com essa perspectiva de esquerda marxista foram introduzindo os vários conceitos da pós-modernidade, que, a meu ver, acabam se juntando a uma perspectiva política neoliberal, porque há um descomprometimento generalizado em relação a qualquer possibilidade de transformação pela educação. (PIMENTA, informação verbal)

Semelhante entendimento sobre as aproximações entre intelectuais que se situam no ângulo de um pensamento de esquerda e as políticas neoliberais, encontramos em Duarte (2006, p. 75-76):

Os pensadores neoliberais não estão sozinhos nessa tarefa de reprodução, no plano ideológico, da ordem capitalista contemporânea. A eles juntam-se mesmo sem saber, os pensadores pós-modernos. Quando afirmamos que os pós-modernos são aliados dos neoliberais mesmo sem disso terem conhecimento, estamos enfatizando que essa aliança existe mesmo que os pensadores pós-modernos acreditem estar fazendo análises críticas da sociedade contemporânea e estamos também enfatizando que alguns autores, mesmo não se apresentando como pós-modernos e mesmo acreditando adotarem posições políticas de esquerda, podem estar endossando os postulados centrais do pós-modernismo e, dessa forma, ainda que contrariamente às suas intenções, contribuindo para a reprodução da ordem capitalista neoliberal.

Trazer aqui a observação de Duarte (2006) no que se refere ao modo de lidar de alguns educadores com a crítica da sociedade contemporânea distancia-se de qualquer julgamento moral, pessoal ou de negação da pluralidade de referenciais teóricos. Temos a intenção, isto sim, de sinalizar para os desafios e armadilhas a que todos os intelectuais e pesquisadores estão submetidos, no estudo, ao percorrer o caminho da aparência à essência dos fenômenos – o que nos impõe a necessidade de nos municiarmos de um instrumental heurístico que nos permita uma análise alargada e aprofundada dos fenômenos.

Wood (1999) alerta para o fato de que uma década após as “revoluções” dos anos 1960, o surto de grande prosperidade econômica acabou. Com efeito, para ele, hoje, num período de estagnação capitalista, sua herança intelectual persiste. Entre seus legados, temos mais uma “pós-modernidade”. Agora, “há um numeroso grupo de intelectuais que não se contenta apenas em diagnosticar a época atual como um período de pós-modernidade, deliberadamente se identificando como ‘pós-modernista’” (WOOD, 1999, p. 09). Contudo, embora este autor reconheça diversas influências de filósofos antigos, como Nietzsche e contemporâneos como Derrida, afirma que o “pós-modernismo atual descende, acima de tudo, da geração de 1960 e dos seus estudantes” (p. 09). A tese do autor é a de que esse pós-modernismo atual “é produto de uma consciência formada na chamada idade áurea do capitalismo, por mais que possa insistir na nova forma de capitalismo (‘pós-fordista’, ‘desorganizada’, ‘flexível’) da década de 1990” (WOOD, 1999, p. 09-10).

Sobre as metamorfoses do capitalismo, as vinculações do ideário pós-moderno e a postura de alguns intelectuais de esquerda nesse contexto, esse autor observa:

Alguns pós-modernistas, na verdade, parecem mal ter notado o fim do grande surto de prosperidade, tão concentrados estão nos triunfos do capitalismo e nas alegrias do consumismo. Mas mesmo os mais sensíveis às realidades correntes têm suas raízes intelectuais fincadas naquele momento “áureo”, com uma crença no triunfo do capitalismo que precedeu em muito a queda do comunismo. Assim, embora alguns membros da direita tenham

proclamado o “fim da história” ou o triunfo final do capitalismo, alguns intelectuais da esquerda ainda repetem que uma época terminou, que estamos vivendo em uma época “pós-moderna”, que o “projeto do Iluminismo” está morto, que todas as antigas verdades e ideologias perderam sua relevância, que os velhos princípios da racionalidade não mais se aplicam, e assim por diante. (WOOD, 1999, p. 10)

A observação do autor nos convoca à prudência de, ao estudar essa temática, tomarmos o cuidado em não nos deixarmos inebriar pelas aparências dos fenômenos. Analisar o objeto, rastrear seu movimento, captar suas conexões mais íntimas, evidenciar as contradições, revelar o modo de ser do objeto na sua concretude histórico-social, é tarefa árdua, complexa, ainda mais quando a pretensa crítica parece reforçar simultaneamente os pilares sobre os quais se erguem e se sustentam as condições de vida do modo de existir de determinado fenômeno.

4.5.2 A didática em face do movimento pós-moderno: o que pensam os estudiosos?

Retomamos aqui os estudos de Libâneo (2002) e Candau (2000b) já referidos panoramicamente no Capítulo 2, no tocante à produção escrita dos sujeitos da pesquisa. Nos VIII e X Endipes⁵², encontramos dois trabalhos expressivos da investigação, nos quais os estudiosos da didática abordam o tema da pós-modernidade. O primeiro momento deu-se com a participação de José Carlos Libâneo no VIII Endipe, mediante a apresentação do texto *Algumas abordagens contemporâneas de temas da educação e repercussão na didática: a contribuição da pesquisa no campo do currículo*. Nele, o autor evidencia que o ideário pós-moderno já é presente na área da educação e na didática, tornando-se objeto de estudo e preocupação dos pesquisadores em educação. O segundo momento constituiu-se da participação de Candau (2000b) no X Endipe, com o texto *Mesa 20 anos de Endipe – a didática hoje: uma agenda de trabalho*, no qual a autora coloca a necessidade de se enfrentar a crítica pós-moderna.

No referido texto, Libâneo (2002, p. 50) inicia sua exposição com alguns questionamentos, quais sejam:

[...] o que caracteriza a condição pós-moderna? Estamos vivendo no mundo contemporâneo uma ruptura de modo que o moderno é o antigo e o pós-moderno é o novo? Mas, se ao menos podemos falar de uma *condição pós-*

⁵² O VIII Endipe foi realizado no período de 7 a 10 de maio de 1996, na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), em Florianópolis, tendo como tema central *Formação e Profissionalização do Educador*. O X Endipe ocorreu no período de 29 de maio a 1º de junho de 2000, na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), debatendo o tema “Ensinar e Aprender: sujeitos, saberes, espaços e tempos”.

moderna, em que grau isso afeta a pedagogia e a didática? Haverá lugar na condição pós-moderna para um discurso pedagógico e didático? Em que a escola precisa modificar-se para enfrentar problemas e dilemas colocados pela pós-modernidade?

O autor dá indicações de seu pensamento sobre a temática, apontando para um momento histórico de fortes transformações e mudanças significativas nas perspectivas teóricas educacionais. Ele diz:

O atual momento histórico tem se caracterizado por intensas transformações econômicas, sociais, culturais, filosóficas, nas quais incluem-se também mudanças acentuadas nos paradigmas educacionais. Os temas que circulam no meio educacional hoje são os mais variados: *globalização, produção flexível, tecnologia, paradigmas, colapso das utopias, qualidade de ensino, qualidade total, modernidade, pós-modernidade, modernização, razão, desrazão*, etc. O meu tema refere-se à projeção dessas transformações na didática e, especialmente, no trabalho do professor. (LIBÂNEO, 2002, p. 49, grifo nosso)

Ao argumentar a respeito da imprecisão do termo pós-modernidade, Libâneo (2002) assume uma posição provisória, ancorando-se nos estudos de Giroux, para quem, de acordo com o primeiro, há dois sentidos conjugados para essa terminologia: 1^o) como posição intelectual, expressando uma forma de crítica cultural aos fundamentos do modernismo (condição pós-moderna); 2^o) como o conjunto emergente de condições sociais, culturais e econômicas que caracterizam a era do capitalismo e do industrialismo global (teoria social pós-moderna). Ou seja, a condição pós-moderna indicaria mudanças nas relações de produção, na natureza do Estado, no desenvolvimento de novas tecnologias e seu impacto nas telecomunicações e no sistema de informação, nas forças presentes no processo de globalização.

Ainda no tocante à adequação ou não do termo “pós-modernidade” para caracterizar essas transformações, se há uma ruptura drástica ou não da pós-modernidade em relação à modernidade, o estudioso diz que tende “a concordar com alguns autores (Giddens, Giroux, Rouanet, por exemplo) que não se trata de uma ruptura mas de mudanças qualitativas frente a um conjunto de condições sociais nas quais muitos elementos da modernidade estão sendo questionados e contestados”. Para ele, entre essas mudanças qualitativas estariam: “intelectualização do processo produtivo, fragmentação de culturas e identidades, conceito e formação geral, conceito de qualidade, rejeição dos sistemas totalizantes, lugar da razão e da consciência autônoma, relativismo ético, desconfiança na política [...]” (LIBÂNEO, 2002, p. 51).

Libâneo (2002) observa que as interpretações do pós-modernismo a partir do campo educacional têm várias procedências e afirma que optou, na maior parte das vezes, por autores ligados à teoria educacional crítica norte-americana que, de acordo com ele, têm recebido maior divulgação no Brasil. Assim apresenta de modo condensado características do modo pós-moderno de pensar com base em Giroux, McLaren, Silva, Rouanet, entre outros, quais sejam:

- mudanças em torno da produção, circulação e consumo da cultura, implicando a crítica de uma ideia ocidental, elitista, colonialista, de cultura (envolvendo temas como racionalidade, totalidade, progresso, lugar do indivíduo na história e na sociedade) e novas formas de crítica cultural;
- modificações no funcionamento do capitalismo implicando a globalização, internacionalização do capital e dos mercados, mudanças nos processos de produção, no perfil da força de trabalho, declínio do número de trabalhadores manuais e aumento do trabalho não-manual, aumento do setor de serviços;
- desenvolvimento de novas formas de tecnologia e informação, ampliação da difusão da informação, aparição de aparatos culturais de produção de informações e símbolos, colapso da divisão entre realidade e imagem, arte e vida;
- redução do peso da política, em que o fatalismo substituiria a luta, juntamente com a emergência de novos movimentos e atores sociais, implicando a afirmação de novos sujeitos sociais, novas identidades sociais (multiculturalismo, diversidade cultural);
- mudanças nos paradigmas da produção do conhecimento. (LIBÂNEO, 2002, p. 50-51)

O autor discute questões como linguagem, razão, conhecimento, poder, ideologia, diferenças, currículo, na sua relação com o ensino etc. Libâneo (2002) destaca que é uma tentativa modesta de avaliar de forma crítica e seletiva alguns conceitos das teorias pós-modernas e pós-estruturalistas, da teoria social crítica, das teorias da linguagem e teorias cognitivistas; de considerar contribuições e benefícios de análises feitas em outros campos do conhecimento à didática, sem se afastar das formulações básicas da pedagogia crítico-social.

O pensador indica a intencionalidade de seu estudo ao afirmar:

A tese, portanto, que gostaria de sugerir é a seguinte: a condição pós-moderna põe à educação escolar problemas e desafios muito concretos. Todavia, considerando que a pós-modernidade é um desdobramento da modernidade, ou até, uma efetivação de características da modernidade, trata-se de continuar postulando certos ideais da modernidade como parte de um pensamento social crítico “*no interior das condições de existência do mundo pós-moderno*, e não em oposição a elas” [...]. (LIBÂNEO, 2002, p. 51, grifo do autor)

De acordo com o autor, são evidentes as transformações com as quais estamos convivendo na realidade contemporânea. “Vivemos, de fato, um tempo de profundas transformações em todas as esferas da vida social, e essas transformações atingem diretamente a educação e, particularmente, o ensino” (LIBÂNEO, 2002, p. 51). No estudo, Libâneo, ao problematizar as questões postas pelo modo pós-moderno de pensar – como, por exemplo, relativismo ético, lugar da razão, rejeição dos sistemas totalizantes, crise da ciência, rejeição a escola e aos conteúdos escolares, crise da formação geral –, realiza um conjunto de questionamentos esclarecedores.

Extraímos dos escritos de Libâneo aqueles posicionamentos que consideramos mais expressivos, mais explicitadores da postura do autor no tocante às questões colocadas pelo ideário pós-moderno, naquele momento de sua produção. O autor problematiza a questão da importância da dimensão afetiva no processo do conhecimento e na organização escolar e argumenta:

Por outro lado, é procedente a insistência dos críticos de uma razão que desconhece a sensibilidade. Estamos já suficientemente alertados para a relevância da dimensão afetiva no processo do conhecimento e na organização escolar, destacando o lado subjetivo no desenvolvimento intelectual. Os teóricos da teoria crítico-emancipatória dizem que a razão que produz o saber tem dimensões emocionais, afetivas, irracionais e é produzido no jogo das relações objetivas e subjetivas que envolvem o indivíduo e a sociedade ao mesmo tempo. Mas continuo concordando com Rouanet que diz o seguinte: “o homem não é somente um ser pensante, e a consciência neo-moderna sabe que o homem integral é uma unidade de razão e sensibilidade; mas se quiser conhecer, não tem outro instrumento que a razão” [...]. (LIBÂNEO, 2002, p. 55)

Em sintonia com a ideia da imprescindibilidade da razão no ato de conhecer, o estudioso destaca a importância da escola no processo de democratização do País e questiona os críticos da escola e do saber sistematizado, apontando para a falta de atenção dessas posturas para com as condições de desigualdades sociais a que está submetida a maioria da população brasileira.

Sobre a rejeição da escola e do valor do saber sistematizado por parte dos pós-modernos, trata-se de uma evidente falta de senso de realismo. Num país onde grassa a ignorância, onde a pobreza convive com a globalização, onde os desníveis sociais são gritantes, não há como descartar o espaço escolar como forma de resgatar um pedaço da dívida social com o povo pobre. Cabe dizer, contra esta ideia, que a escola continua sendo uma instância de promoção da auto-reflexão e do desenvolvimento das capacidades intelectuais e operativas, necessária à formação da razão crítica. Longe de mim dizer que é a única, mas insisto em dizer continua que sendo indispensável. (LIBÂNEO, 2002, p. 55)

Ao problematizar a questão da desconfiança das posturas pós-modernas, para com a ciência, o autor observa a necessidade de, em face dos resultados desta, não se atribuir um caráter de verdade absoluta, uma vez que há razões para não se conceder à ciência e ao científico aquele tom de inquestionabilidade. Com efeito, Libâneo (2002, p. 56) chama atenção dizendo que:

[...] mas isso não pode levar à recusa de toda ciência e dos conteúdos científicos do currículo escolar em favor de uma crença ingênua na experiência empírica ou nas manifestações do cotidiano. É possível um equilíbrio crítico entre a ciência e a experiência, entre a ciência e o bom senso. Nesse sentido a resistência à ênfase que algumas correntes pedagógicas atribuem aos conteúdos escolares é inconsequente. É comum, inclusive, aparecerem críticas apressadas à pedagogia crítico-social que nada têm a ver com a formulação de seus autores.

O estudioso se posiciona sobre as críticas direcionadas à pedagogia crítico-social dos conteúdos, segundo as quais essa tendência fragmenta os processos pedagógicos na medida em que prioriza os conteúdos sobre os métodos e vice-versa, como também provoca cisão entre as dimensões política e técnica. A esse respeito, contra-argumenta:

[...] Para quem, conhece a produção sobre a pedagogia crítico-social, tal crítica não tem nenhum fundamento. Aliás, ninguém que esteja pensando seriamente na questão dos conteúdos os tomaria como estáticos, dados, definitivos. A concepção crítica do processo de conhecimento nos ajudou a entender que os saberes não são verdades absolutas, pois são socialmente construídos. Afirma a interveniência do sujeito na produção do conhecimento acentuando, portanto, o caráter ativo da aprendizagem e da não neutralidade do sujeito perante o processo de compreensão da realidade social. E mais: o conhecimento está ligado, direta ou indiretamente, às condições práticas de existência dos indivíduos, implicando a totalidade social. (LIBÂNEO, 2002, p. 56)

A reflexão do estudioso segue com a constatação de que não há dúvidas quanto ao impacto do desenvolvimento tecnológico na vida social e em particular nos processos de formação das pessoas. No entanto, entende que se trata de “uma atitude apressada concluir daí que a instituição escolar estaria incapacitada a ser agente de produção de conhecimento por estar despreparada para atender as exigências do mundo atual ou, ao menos, para utilizar as tecnologias da informação” (LIBÂNEO, 2002, p. 58). Para o autor, a democratização da sociedade supõe a educação básica. Esta é uma necessidade imperativa, na medida que tem como função “proporcionar às crianças e jovens os meios cognitivos e operacionais que atendam tanto as necessidades pessoais como as econômicas e sociais. A própria utilização dos meios de comunicação e da informática implica processos organizados de ensino e aprendizagem propiciados pela escola” (LIBÂNEO, 2002, p. 58).

Outras temáticas como a diversidade, a diferença, o poder, a linguagem e o cotidiano são ainda tratadas pelo autor, mas, concluindo nossa referência ao texto em questão, priorizamos seus questionamentos no que tange à ideia da existência de uma crise da noção de formação geral. Para contra-argumentar tal entendimento, o estudioso afirma que “não há, pois, uma crise da noção de formação geral; há, sim, um contexto concreto de transformações sociais, econômicas, políticas, que tendem a privar a humanidade de perspectivas humanizadoras de existência individual e social” (LIBÂNEO, 2002, p. 58). No contexto das reflexões desse estudioso, contra as posturas relativistas e a exclusão social, a formação geral se coloca como condição indispensável para desenvolver nos jovens capacidades cognitivas e afetivas para que eles possam se expressar e compreender diferentes contextos da realidade.

O segundo texto, apresentado por Candau (2000b) no X Endiipe já referido, propõe uma agenda para a didática, pautando-se pelas seguintes temáticas: 1) Um enfoque: enfrentar-se com a crítica pós-moderna; 2) Um desafio: romper fronteiras e articular saberes; 3) Uma urgência: favorecer ecossistema educativos; 4) Uma exigência: reinventar a didática escolar; 5) Uma condição: apostar na diversidade; 6) Uma preocupação: revisitar temas “clássicos.

A autora, ao colocar a necessidade de enfrentar-se com a crítica pós-moderna, argumenta que a didática dos anos 1980 foi marcada por temáticas e por categorias como ideologia, poder, currículo oculto, alienação, conscientização, reprodução, contestação do sistema capitalista, classes sociais, emancipação, resistência, relação teoria-prática, educação como prática social, o educador como agente de transformação, articulação com a realidade. Para Candau (2000b, p. 152), esse universo pode ser identificado como característico da modernidade, uma vez que enfatiza “a capacidade dos indivíduos situarem-se criticamente diante da realidade, exercerem sua responsabilidade social e construírem o mundo e a história a partir de um horizonte utópico baseado na liberdade, na igualdade e na racionalidade”.

De acordo com Candau (2000b, p. 152), para aqueles que mergulharam com “muito entusiasmo nestas águas, não é fácil navegar em outras, nas turvas e extremamente voláteis da chamada crítica pós-moderna, por instigante que seja penetrar neste universo que engloba pluralidade de abordagens e enfoques”.

A autora entende, no entanto, que é preciso captar as contribuições da crítica pós-moderna para repensar o campo da pedagogia e da didática. A esse propósito, destaca:

[...] partimos do pressuposto de que a crítica pós-moderna oferece elementos importantes para se repensar a pedagogia e a didática [...] incorporar novas questões que emergem da perspectiva pós-moderna, como as relativas à

subjetividade, à diferença, à construção de identidades, à diversidade cultural, à relação saber-poder, às questões étnicas, de gênero e sexualidade etc. (CANDAU, 2000b, p. 153)

Ao explicitar sua posição no âmbito desse debate, Candau (2000b, p. 153) observa:

Não pretendemos nestas reflexões aprofundarmos na complexidade do pós-modernismo nas suas diferentes versões. Gostaríamos unicamente de salientar que nos situamos entre aqueles que o encaram como, ao mesmo tempo, uma forma de crítica cultural e em referência a um conjunto de condições sociais, culturais e econômicas que caracterizam o atual estágio de desenvolvimento das sociedades capitalistas, configuradas por uma globalização excludente e uma acelerada informatização das relações sociais e da produção do conhecimento.

Candau (2000b), com apoio em Giroux, para quem o pós-modernismo dispõe aos educadores um conjunto de importantes *insights* que podem ser incorporados como parte de uma teoria mais ampla de escolarização e de pedagogia crítica, apresenta aquilo que seriam as contribuições das proposições pós-modernas:

Suas preocupações com a diferença e a subjetividade dão elementos para perguntarmos pelas bases que sustentam o ideal moderno de uma vida boa e humana, levantam questões sobre a construção de narrativas e seu significado e papel regulador, questionam as formas tradicionais de poder, fornecem uma variedade de discursos que permitem questionar a dependência do modernismo em relação a teorias totalizantes baseadas no desejo de certezas e de absolutos, propõem um discurso capaz de incorporar a importância contingente, do específico, do histórico como aspectos centrais de uma pedagogia libertadora, entre outras contribuições. Talvez se possa afirmar que a principal contribuição da perspectiva pós-moderna à educação seja uma visão mais rica, complexa e abrangente das relações entre cultura, conhecimento e poder. (CANDAU, 2000b, p. 153-154)

A segunda temática é posta por Candau (2000b) como *um desafio* – romper fronteiras e articular saberes. O desafio é: tendo presente a especificidade da didática, trabalhar a articulação com diferentes áreas do conhecimento. Entende que a evolução dos Endipes evidencia que este é um espaço que propicia aos especialistas da área de educação e áreas afins interagirem numa perspectiva multi e interdisciplinar para se aprofundar nas questões da prática pedagógica e da formação de professores. Outro desafio refere-se à importância de se compreender o cruzamento de saberes que se dá no cotidiano escolar: o saber docente, os saberes sociais de referência e os saberes já construídos pelos alunos. “Como entender e trabalhar esta rede de saberes do ponto de vista pedagógico é outro ponto importante da nossa agenda de trabalho” (CANDAU, 2000b, p. 155).

A terceira temática é colocada por Candau (2000b) como *uma urgência* – favorecer ecossistemas educativos –, pois entende que um dos desafios do momento é ampliar,

reconhecer e favorecer distintos lócus, ecossistemas educacionais, diferentes espaços de produção da informação e do conhecimento, de criação e reconhecimento de identidades, práticas culturais e sociais, de caráter presencial e/ou virtual, em que diversas linguagens são trabalhadas, e uma pluralidade de sujeitos interage.

A quarta temática trazida por Candau (2000b) é posta como uma *exigência* – reinventar a didática escolar. Esta se pautaria por uma perspectiva multidimensional, diversificada e plural. Nas sociedades atuais, para a autora, marcadas pelas condições pós-modernas de vida, o conhecimento é fortemente valorizado, mas muitas são as formas de aceder a ele, não se podendo atribuir à escola a quase exclusividade dessa função.

De acordo com a estudiosa, o impacto dos meios de comunicação de massa e, particularmente, da informática está revolucionando as formas de construir o conhecimento, sendo essas formas chamadas a se multiplicar nos próximos anos. A cultura escolar, por sua vez, está impregnada pela perspectiva do comum, do aluno padrão, do “aqui todos são tratados da mesma forma”, sem espaço para as diferenças e diversidade cultural. Nas diferentes escolas, sejam elas públicas ou particulares, consideradas progressistas ou tradicionais, existe a recorrência de um mesmo estilo de ensino, de organização e dinâmica da sala de aula, uma vez que se mantêm o mesmo estilo frontal de ensino – em que o quadro-negro, simbolicamente, materializa toda uma concepção da prática pedagógica.

Candau (2000b) coloca como quinta temática *uma condição* – apostar na diversidade. Para a autora, trata-se de articular igualdade e diferença. Há muito a cultura escolar se configurou com a ênfase na questão da igualdade, significando, na prática, a afirmação da hegemonia de determinado modo de concebê-la, considerado universal. A pluralidade de vozes, estilos e sujeitos socioculturais ficou, assim, minimizada ou silenciada. Nos últimos tempos, em especial com as reivindicações de diferentes movimentos sociais que defendem o direito à diferença, tem-se firmado, cada vez com maior força, a exigência de uma cultura educacional mais plural. Uma cultura que questione estereótipos sociais e promova, segundo a autora, uma educação verdadeiramente intercultural, antirracista e antissexista, como princípio configurador do sistema escolar como um todo, e não apenas orientada a determinadas áreas curriculares, situações e grupos sociais. Desse modo, Candau (2000b) entende que algumas questões se colocam para a didática: repensar temas que vão da seleção dos conteúdos escolares e do modo de se conceber a construção do conhecimento à dinâmica do cotidiano das escolas e salas de aula, incluindo-se o tipo de trabalhos e de exercícios

propostos, os processos avaliativos, a construção de normas etc., assim como a formação inicial e continuada de professores e de educadores em geral.

Por fim, Candau (2000b) apresenta como sexta temática *uma preocupação* – revisitar temas “clássicos”. As questões que muitas vezes são consideradas as mais desafiadoras e complexas no dia a dia dos professores dizem respeito à avaliação e à disciplina e violência como componentes especialmente críticos nos processos educativos. Para a autora, no caso de se querer verificar as concepções pedagógicas que de fato estão presentes no dia a dia das práticas educativas, um indicador privilegiado é analisar as práticas avaliativas e disciplinares, pois elas sintetizam, de modo privilegiado, as concepções de educação. Além da avaliação e da disciplina, dois outros temas apresentados como clássicos na reflexão didática são o planejamento e as técnicas, os quais exigem ser retrabalhados e resituados. A pensadora destaca que essas temáticas – planejamento, (in)disciplina, avaliação e técnicas didáticas – materializam o ensino e não podem ser ignorados ou obscurecidos na reflexão didática.

Ao revisitar a didática fundamental, Candau (1997) salienta que os anos 1990 inauguraram uma nova etapa na vida da sociedade brasileira, assim como da educação. São elementos configuradores desse período indicados pela autora: a hegemonia do projeto neoliberal no contexto internacional e nacional; a agudização das formas de exclusão social e cultural; o impacto da globalização econômica e da mundialização da cultura; a revolução da informação. Destacamos, para este estudo, *a crise dos paradigmas no nível das diferentes ciências, no âmbito cultural, político-social e ético* apontada pela autora, uma vez que “esta nova realidade provoca a configuração de diferentes mentalidades e desejos e exige um balanço crítico do caminho realizado, assim como a construção de novas categorias e práticas sociais que respondam aos desafios do momento” (CANDAU, 1997, p. 72).

À área da didática cabe “ressituar o trabalho desenvolvido com um olhar diferente. Trata-se de repensar as questões radicais constitutivas da área de educação e, particularmente, da Didática, assim como detectar os temas emergentes” (CANDAU, 1997, p. 72). A autora afirma: “Em face dessa busca fundamental se faz urgente reconstruir a perspectiva crítica em Didática, âmbito em que se situa a proposta da Didática Fundamental. Esta é uma tarefa que recobra hoje novo significado e relevância político-pedagógica” (CANDAU, 1997, p. 77).

Ao colocar a necessidade de se reconstruir com urgência a perspectiva crítica da didática, o que Candau está propondo? Barreiros (2006, p. 24) comenta a participação de Candau no X Endipe, dizendo que, do ponto de vista da autora, “a perspectiva crítica

construída na década de 80 não conseguiu dar conta dos desafios desse novo cenário. Portanto, propõe que o campo se enfrente com a crítica pós-moderna”.

Na Mesa comemorativa⁵³ dos 20 anos de Endipes, encontramos posições diversas de muitos estudiosos nos debates acerca do campo da didática. Alguns defendem a inclusão de temáticas colocadas pelo ideário pós-moderno como etnia, subjetividade, identidade, diferença, diversidade, multiculturalismo, sexualidade, violência e saber-poder. Outros consideram que assistimos a certo abandono dos temas clássicos da didática, ou daqueles característicos do movimento da didática crítica e, simultaneamente, a um transbordamento de temáticas próprias de outros campos, a predominância das discussões sobre formação de professor e do professor reflexivo.

Na pesquisa desta tese procuramos saber se esse embate sinaliza que o pensamento didático está se metamorfoseando de uma didática crítica em uma didática crítica pós-moderna. O que entendemos por *crítica*? Podemos falar de um deslocamento epistemológico ou gnosiológico? É possível localizar nas ideias pós-modernas uma nova proposição de didática? Quais os desdobramentos que temos aí para a pedagogia como *ciência da e para a práxis educativa* e para a didática como teoria do ensino?

4.5.3 A didática está se metamorfoseando de uma didática crítica em uma didática pós-moderna?

A pergunta que abre esta seção se subordina à nossa questão de pesquisa: *Como os estudiosos que constituíram o movimento da didática crítica, e que tinham suas bases epistemológicas assentadas na dialética marxiana, estão tratando as questões colocadas pela pós-modernidade, uma vez que as proposições desse modo de pensar questionam as principais teses do materialismo histórico-dialético, com implicações epistemológicas e praxiológicas diretas para o campo da pedagogia e da didática? Há um deslocamento epistemológico de uma didática crítica para uma didática pós-moderna?*

Ao nos colocarmos a segunda questão, procuramos primeiro entender o significado da palavra *deslocamento*⁵⁴. Sua localização nos dicionários indicou que seu significado sugere

⁵³ Os textos da Mesa estão organizados no livro *Didática, currículo e saberes escolares* (CANDAU, 2000b).

⁵⁴ “Ato ou efeito de deslocar ou deslocar-se; mudança de um lugar para outro; afastamento, desvio; movimento. / Mudança de residência. *Med. Luxação, desarticulação: deslocamento de um braço.*”. (HOUAISS, 1987, p. 267);

sempre a ideia de *mudança, ato ou efeito de mudar, de mover-se do lugar em que (algo) está ou estava, mudança de um ponto ao outro; mudança de direção*. Com o propósito de reforçar a indagação posta pelo conteúdo da pergunta, questionamos se o pensamento didático está se *metamorfoseando* de uma didática crítica em uma didática crítica pós-moderna. Procuramos, também, o significado de *metamorfose*⁵⁵, mesmo que esta pareça autoexplicativa. Nesse caso, o significado igualmente indica a ideia de transformação. A palavra remete ainda à ideia de *mudança, transformação, transmutação*, ou seja, mudança completa de forma, natureza ou de estrutura.

Tomamos aqui a epistemologia como teoria do conhecimento, ou seja, como o estudo da relação entre sujeito e objeto. O estudo que torna inteligível ao homem (sujeito) a sua relação com o mundo físico e social, assim como os seus processos de conhecer e sua validade.

De acordo com Severino (2000, p. 38), a Epistemologia é “área da filosofia que estuda a questão do conhecimento humano”. Na tradição filosófica ocidental ela assumiu dois sentidos: um geral e outro mais restrito. No sentido geral, é “estudo descritivo e crítico dos processos gerais do conhecimento, tendo por sinônimo gnoseologia, teoria do conhecimento” (SEVERINO, 2000, p. 38); no sentido restrito, é “estudo descritivo e crítico do conhecimento científico em particular” (SEVERINO, 2000, p. 38). O correto entendimento de qual dos dois sentidos é tomado na análise de um texto depende em muito do contexto.

Ao aproximar a nossa compreensão de epistemologia ou gnosologia do sentido geral colocado por Severino (2000), qual seja, daquele descritivo e crítico dos processos gerais do conhecimento, inferimos que o deslocamento epistemológico significa rompimento com uma perspectiva teórica com a qual e pela qual o sujeito se orientava na compreensão do mundo físico e social e lançar-se a um modo totalmente novo de pensar, de se posicionar em face do mundo, da vida, da sociedade, da ciência, derivando daí uma nova postura diante do objeto.

“1. Ato ou efeito de deslocar (-se) 2. Mudança de um lugar para outro. 3. Mudança de direção; desvio: deslocamento de ar” (HOLLANDA, 1997, p. 567).

⁵⁵ “Mudança de uma forma em outra. / *Biol.* Transformação importante do corpo e do modo de vida, no curso do desenvolvimento de certos animais, como os batráquios, etc. / *Fig.* Mudança completa no estado ou no caráter de uma pessoa.” (HOUAISS, 1987, p. 553)

“1 mudança completa de forma, natureza ou de estrutura; transformação, transmutação. Ex.: <m. dos antigos deuses dos egípcios> <m. de um metal qualquer em ouro> 2 Rubrica: biologia. mudança relativamente rápida e intensa de forma, estrutura e hábitos que ocorre durante o ciclo de vida de certos animais [A transformação da lagarta em borboleta] Ex.: no decorrer da peça a atriz passou por uma grande m. 4 D erivação: sentido figurado. mudança completa de uma pessoa ou de uma coisa. Ex.: <depois da conversão ao catolicismo, passou por uma incrível m.> <a restauração da igreja provocou uma notável m. no bairro>.” Disponível em: <www.uol.com.br/houaiss>. Acesso em: 2 dez. 2010.)

Com a pergunta – *há um deslocamento epistemológico de uma didática crítica para uma didática pós-moderna?* – queremos saber, na visão dos estudiosos da didática, se estamos diante de um modo totalmente novo de conceber o objeto da didática.

4.5.4 A didática crítica não dá conta dos problemas do ensino-aprendizagem?

Retomamos a intenção posta, concernente à visão dos estudiosos, sobre possíveis metamorfoses do conhecimento didático no contexto dos questionamentos do modo pós-moderno de pensar. Primeiro, procuramos saber dos entrevistados o que pensam do argumento – encontrado muitas vezes nos debates dos encontros da área, no contexto das discussões a respeito da emergência dos chamados novos temas como gênero, etnia, violência, diversidade, diferença etc. – segundo o qual a didática crítica, em geral de inspiração dialética, não teria dado conta de resolver os problemas do processo ensino-aprendizagem, o que afeta a qualidade do ensino de nossas escolas, pois não ajuda aos professores no enfrentamento dos desafios da sala de aula.

Dos entrevistados, três deles sinalizam para o entendimento de que esse argumento necessita ser problematizado e estudado à luz da complexidade da relação entre a didática e as demais áreas; da problemática investigativa no campo da pedagogia; das especificidades e características do conhecimento que se volta e se produz para uma realidade que está em permanente movimento e reconfigura as dimensões teórico-práticas e as distingue; dos limites da pesquisa em didática, da postura dos pesquisadores no trato da relação entre a Pós-graduação e educação básica; das relações entre políticas governamentais, gestão de sistemas e teorias pedagógicas, como também das políticas das Secretarias de Educação e as condições de trabalho dos professores.

Libâneo sinaliza para a necessidade dos professores de didática avançarem numa compreensão do didático, para além do técnico. O estudioso⁵⁶ faz *mea culpa* com os

⁵⁶ Libâneo, para além de considerar a sociologização do pensamento pedagógico, como uma das hipóteses explicativas para o esvaziamento pedagógico, apresenta alguns momentos que contribuíram para enfraquecimento do campo teórico e investigativo da pedagogia: “Primeiramente, ocorreu nos currículos a redução do espaço da didática em nome do seu caráter tecnicista, prescritivo, etc. e sua substituição pelas ciências “nobres” da educação. Em seguida, veio a eliminação da formação pedagógica específica para os especialistas, tirando das escolas os coordenadores pedagógicos e os coordenadores educacionais. Depois, vem a transformação do curso de pedagogia num curso de licenciatura, esvaziando o estudo da teoria pedagógica,

pedagogos ao chamar a atenção para o abandono da centralidade das questões didático-pedagógicas do ensino, na medida em que se entusiasmam e aderem ao discurso da sociologia da educação e, com isso, imprimem, a seu ver, uma sociologização no pedagógico, ao mesmo tempo em que operam uma cisão entre os componentes culturais, interculturais e os processos cognitivos da aprendizagem. Por consequência, segundo o entrevistado, transformam a escola em apenas um lugar de socialização da experiência cultural situada.

É possível que a crítica possa ser aplicada ao conjunto de professores de didática que não conseguiram compreender o didático para além do técnico. E aí entra a minha crítica aos pedagogos, o *mea culpa* que peço aos pedagogos para fazerem, de terem abandonado o campo investigativo da pedagogia, aderindo, sem mais nem menos, ao discurso da sociologia da educação. O que estou falando hoje é que, mais do que a teoria curricular crítica, quem está tomando conta do discurso da área da educação é a sociologia da educação, que leva a não se considerar a dimensão pedagógico-didática do ensino. As iniciativas da Escola Plural de Belo Horizonte, as pesquisas da teoria curricular crítica, não dão o devido peso ao pedagógico-didático, incluindo os processos psicológicos da aprendizagem. Eles se entusiasmam muito mais pelos componentes culturais, interculturais das aprendizagens. A Vera Candau tem estudado bastante a relação entre didática e interculturalidade; é uma problemática muito importante. Só espero que ela não ceda à tentação da sociologização do pedagógico, cuja consequência seria entender a escola apenas como lugar de convivência, da socialização pela experiência cultural situada, do compartilhamento de experiências que contemplem as diferenças, sem preocupação pelos aspectos cognitivos. (LIBÂNEO, informação verbal)

Oliveira, atenta para o fato de que não podemos dizer que a didática crítica não deu conta de resolver os problemas do processo ensino-aprendizagem, salienta que nenhuma das teorias resolve de uma vez por todas os problemas do ensino, notadamente porque prática e teoria se negam e se afirmam reciprocamente no movimento contraditório da realidade. A relação de ambas, segundo a autora, é de dependência mútua, mas não são a mesma coisa. Oliveira aponta para os limites da pesquisa em didática, e da didática crítica, que, de acordo com seu entendimento, tem se mostrado tímida no que se refere às questões metodológicas do ensino. Com efeito, a existência desses limites não é pelo fato de ser *crítica*.

Bem, o que eu penso é o seguinte: existe uma diferença entre teoria e prática. A teoria não é prática, a prática não é teoria; então, nenhuma das teorias que são discutidas, construídas e tratadas na educação e no ensino, dá conta de resolver todos os problemas de ensino-aprendizagem. Isso não é “privilegio” de uma didática crítica. Exatamente pela relação dialética, a teoria se constrói a partir de práticas, e quando ela sistematiza práticas evidentes, quando ela se diz teoria e, se sistematiza, já se refere à prática, que,

posição essa recentemente consolidada pela Resolução n. 1 do CNE. O vazio teórico e investigativo foi sendo ocupado por outras ciências da educação, sem reação dos pedagogos” (LIBÂNEO, 2008, p. 245-246).

provavelmente, já não é mais aquela. Obviamente, uma teoria é tão mais potente, quanto mais ela sinaliza novas práticas, mais tem a possibilidade, a potência, para resolver novas práticas. A prática, por sua vez, de hoje não é a mesma de amanhã. A realidade está em constante movimento. Há limites, sim, na produção da didática, e um desses limites, inclusive da própria chamada didática crítica, é exatamente o fato de que a pesquisa na área se aproxima – assunto a que me refiro no texto⁵⁷ “Os desafios na área da didática” – pouco da realidade do ensino. E, quando se aproxima, ela tem sido muito tímida, discutindo questões metodológicas. Talvez até por certo “receio” de, ao discutir questões metodológicas, dar a impressão de ser um novo tecnicismo ilustrado. (OLIVEIRA, informação verbal)

Pimenta afirma que não foi a didática crítica de inspiração dialética que não deu conta das questões do processo ensino-aprendizagem, mas sim os “críticos”. Realiza uma crítica/autocrítica, de modo genérico, aos pesquisadores críticos da didática, observando que a adesão ao discurso do empoderamento, ou pseudoempoderamento – pelo investimento excessivo em pesquisas na Pós-graduação e na transformação desses críticos em pesquisadores da pesquisa qualitativa –, traduziu-se num descompromisso com as questões do ensino e da aprendizagem. Isso porque as análises, em geral, sobre a escola foram feitas de modo fragmentado, isolado e desarticulado do contexto social mais amplo, sem captar as mediações existentes entre o particular e o universal, entre a parte e o todo. Como resultado, elas não permitiram a explicação do que é a escola e, em decorrência, aquilo que constitui sua essência foi secundarizado ou até mesmo passou a deixar de ser objeto de preocupação nas pesquisas. A pensadora destaca, no entanto, que a didática tem uma grande contribuição a dar, em particular, na incorporação de temáticas que não se faziam presentes há duas ou três décadas, como a diversidade cultural e as novas formas de organização do trabalho pedagógico.

Quem não deu conta de resolver os problemas de ensino e aprendizagem fomos nós, os críticos. Estou falando genericamente. Porque fomos sendo seduzidos por um discurso de descomprometimento, com um discurso de empoderamento pela realização dos mestrados e doutorados, e teses, e teses e teses, e por um pseudoempoderamento, em nossa transformação como pesquisadores da pesquisa qualitativa, e aí fomos fazendo aquilo que os filósofos modernos denunciavam muito bem, e alguns deles até já identificados com o pensamento pós-moderno, que foi de identificar tanto... tanto... tanto o que é a célula do elefante, que você perde de vista o que é o elefante. Então, entra-se tanto... tanto... tanto nas questões da escola, se é que se entra, que se perde de vista o que é a escola. E a escola no contexto social? E nessa sociedade? E nesse sistema de ensino? [...] Não, a didática não vai resolver todos os problemas de ensino. Mas a didática tem uma grande contribuição a dar. A didática, inclusive, incorpora temas que 20, 30 anos atrás não estavam presentes, como por exemplo, a questão da

⁵⁷ Oliveira (1997, p. 129-143).

diversidade cultural, a questão das novas formas de organização do trabalho pedagógico na escola. (PIMENTA, informação verbal)

A estudiosa aponta ainda a necessidade de estudos a respeito das relações intelectuais e políticas governamentais. O fato de as pesquisas sobre a escola não apresentarem uma visão ampliada das relações entre esta e a sociedade estaria na quase inexistência de discussões e de estudos sobre as políticas de governos, a produção pedagógica e sua inserção no aparelho de Estado. As dificuldades entre a gestão política e a gestão de sistemas poderiam ser uma das explicações para certo desencanto dos intelectuais com a atuação política transformadora. Em razão disso, Pimenta considera simplista dizer que a teoria não é boa, que não deu conta. É preciso buscar as mediações que potencializam, assim como aquelas que atrofiam, que inviabilizam a efetivação de políticas pedagogicamente potentes, imprescindíveis ao avanço do cumprimento da função social da escola, da educação.

A outra questão, que também leva muito os pesquisadores brasileiros a adentrarem nas nossas escolas e ficarem no fenômeno *stricto*, é a ausência de discussão, e de elaboração teórica sobre as relações intelectuais e políticas governamentais. Políticas de governos[produção teórica e as possibilidades de inserção no Aparelho de Estado].O sistema escolar, em grande parte, não cumpriu com a dimensão da qualidade, de uma escola democrática. Há certo desencanto com a atuação política transformadora. Essa política de inserção no aparelho de Estado. Isso também poderíamos identificar como um fenômeno que acaba colocando os intelectuais trabalhando no seu cantinho, já sabendo que é muito difícil essa relação da gestão política, da gestão dos sistemas. Tivemos vários colegas intelectuais que se inseriram no aparelho de Estado e que propuseram transformações significativas, mas hoje temos teses que mostram, por exemplo, que a pedagogia histórico-crítica até foi assumida no discurso, mas não se enraizou. Por quê? É muito simplista dizer que a teoria não era boa. Está faltando análise dessa práxis, da práxis política da educação. (PIMENTA, informação verbal)

Ao relatar os resultados de pesquisas⁵⁸ realizadas, de perspectiva colaborativa, a entrevistada mais uma vez aponta para os limites e possibilidades da ciência pedagógica e da didática em face das condições de trabalho dos professores.

⁵⁸ Pimenta se refere às pesquisas: 1) *A didática na licenciatura*, realizada no período de 1995 a 1998, composta por pós-graduandos em educação e licenciandos e que teve por objetivo “analisar a contribuição de nosso curso de didática na licenciatura na atividade docente de alunos egressos, professores em escolas públicas, verificando seus processos de construção identitária e tendo por base seus saberes pedagógicos dos conteúdos específicos e da experiência” (PIMENTA, 2006, p. 27-28); 2) *Qualificação do ensino público e formação de professores*, realizada no período de 1996 a 2000, cujo objetivo foi “analisar as mudanças nas práticas e nas teorizações pedagógicas da equipe escolar (professores e coordenadores) num processo de intervenção pedagógica que enfatiza a construção coletiva de saberes no local de trabalho (uma escola estadual)” (PIMENTA, 2006, p. 35). Esta última foi desenvolvida no âmbito do Programa Especial de Apoio a Pesquisas Aplicadas sobre o Ensino Público no Estado de São Paulo, com apoio financeiro da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp).

A pesquisa colaborativa é importante; e a que realizamos evidenciou, depois de quatro anos, que todo o processo de empoderamento dos professores que ela foi propiciando, nesse conceito de que o professor se torna sujeito e cria formas de resolver os problemas que ele tem lá, resvalou no limite institucional – o de a Secretaria de Educação há décadas não mexer minimamente na melhoria das condições de trabalho dos professores. Chegamos nessa pesquisa no extremo da possibilidade do que a ciência, os sujeitos, os conceitos, a formação teórica, as propostas de prática de sala de aula, de construção de projeto pedagógico coletivo poderiam avançar e avançaram. Ao final, fomos percebendo que sem uma transformação significativa, uma melhoria efetiva dos salários dos professores – porque eles tinham que dar aula em várias escolas para sobreviver – e aí resvalamos num limite. (PIMENTA, informação verbal)

Neste item, a partir das posições dos estudiosos, tivemos a intenção voltada para a ampliação e o aprofundamento das discussões acerca da didática crítica, ou das críticas que essa perspectiva teórica tem sofrido no interior das posições de inspiração pós-moderna, segundo as quais a didática crítica, em geral de inspiração dialética, não teria dado conta de resolver os problemas do processo ensino-aprendizagem, implicando a precária qualidade do ensino das escolas, pois não ajuda os professores no enfrentamento dos desafios da sala de aula, como a violência, a questão do gênero, da sexualidade, da etnia, da diferença e da diversidade cultural.

Encontramos, entre eles, consistentes argumentos que sinalizam para o equívoco de atribuímos a uma teoria pedagógica a responsabilidade pela qualidade do ensino nas escolas brasileiras. Pensar assim é se aproximar de uma postura idealista em que as ideias se movem criando a realidade, independentemente das condições histórico-sociais e teórico-cultural-educacionais. Como vimos, uma teoria por mais riqueza pedagógica que possua dificilmente conseguirá êxito na elevação da qualidade do ensino, se outras mediações não se colocarem de modo favorável às condições e exigências de processos pedagógicos emancipadores.

Ao perseguir o objetivo desta seção, continuamos a indagar, conforme considerações a seguir, se no contexto da década de 1990 vimos no debate acadêmico o avanço das ideias pós-modernas, não só nas chamadas áreas das ciências sociais e humanas, como também na educação. Se vimos que, nessa mesma década, há uma retração tanto do materialismo histórico-dialético quanto de sua inspiração na didática, da perspectiva histórico-crítica. Se Candau (2000b) coloca a necessidade de enfrentarmos a crítica pós-moderna tendo em vista que a didática crítica não deu conta dos desafios da escola no novo cenário, posto a partir dos anos 1990. Se Libâneo evidencia que a temática da interculturalidade é tomada pelos pedagogos com certa euforia, traduzindo-se numa desvalorização das questões didático-pedagógicas. Se Pimenta dá indicações de que há nas pesquisas fortes indícios das ideias pós-

modernas no modo de abordar as questões da escola, uma vez que há uma ênfase nas micro questões da escola, ao mesmo tempo em que estas são abordadas de modo deslocado de sua base de constituição histórico-social, sinalizando, contudo, também para a importância da inclusão nos estudos didáticos do tema da diversidade cultural. Consideramos, portanto, pertinente a pergunta que fazemos, qual seja: *há um deslocamento epistemológico de uma didática crítica para uma didática pós-moderna?*

Ao explicitarmos nas entrevistas a questão orientadora desta pesquisa, os entrevistados mostram-se preocupados com a concepção⁵⁹ de pós-modernidade com a qual estamos trabalhando.

Candau, ao observar a dificuldade de lidarmos com esse conceito em face da diversidade de posições e características no interior desse arco teórico, aponta para a diferença entre condição pós-moderna e uma definição conceitual do termo.

Uma das grandes dificuldades do seu tema é a própria conceituação de pós-moderno. Uma coisa é falar da condição pós-moderna, outra coisa é tentar definir conceitualmente o que é a pós-modernidade. Tem várias maneiras de conceber, inclusive, o pós da pós-modernidade, que vai além da modernidade. Estamos vivendo outra condição de vida, pós-moderna, que tem vários marcadores – como a crise das metanarrativas, o impacto das novas tecnologias, a construção de novas subjetividades, a emergência do tema das diferenças como centro de preocupação, a fragmentação da sociedade, dos movimentos... Você pode, ainda, usar a pós-modernidade quase como sinônimo da filosofia da diferença, com Deleuze, Derrida e outros, numa posição mais radical. Há, assim, um espectro muito grande. Por isso acho também complexo o seu tema, porque em algum momento você vai ter que discutir o que você está entendendo por pós-modernidade. (CANDAU, informação verbal)

Oliveira sinaliza para a importância da clareza e da pertinência teórica trazidas pelas questões da entrevista, na correspondência com as teses pós-modernas, ao salientar:

Não sei se, de fato, sua interpretação das teses pós-modernas está suficientemente profunda, e se a partir daí poderíamos dizer que os pós-

⁵⁹ No Capítulo 3, procuramos, pelo estudo que realizado, sinalizar para a concepção de pós-modernidade com a qual trabalhamos, bem como explicitar a posição que assumimos no entendimento do que é pós-modernidade. Por oportuno, basta dizer que as dificuldades de definição e conceituação da temática existem, isto é fato, posto que não existe a teoria pós-moderna e, sim, há teorias pós-modernas. Mas essas dificuldades não devem servir de motivo para não enfrentarmos essa discussão em qualquer área do conhecimento, em especial na educação. Hoje, nas universidades, os jovens estão se deparando com o debate da chamada crise dos paradigmas e, muitas vezes, em vez de terem acesso, minimamente, ao estudo da história da filosofia, do diálogo e dos conflitos entre as filosofias, o que lhes é possibilitado é apenas o discurso do fim da história, da crise da razão, do colapso das utopias e das metanarrativas, da impossibilidade do conhecimento objetivo e da verdade. Como bem observa Paulo Netto (1998, p. 51), nesse contexto, parece que antes de Foucault não existiram outros pensadores: “O menino acha Foucault a inauguração do mundo, mas ele nunca leu Nietzsche. Evidente, é um problema.”

modernos questionam a intencionalidade da atividade humana em sua raiz.
(OLIVEIRA, informação verbal)

A preocupação de nossos sujeitos com o entendimento que temos sobre a pós-modernidade é pertinente e válida para uma análise coerente e ampliada de como esse ideário tem se manifestado no interior das questões didático-pedagógicas. Entendemos essa preocupação como uma postura inerente àqueles que zelam pelo rigor científico do trabalho acadêmico e, por essa razão, cabe-nos expressar a compreensão que nos acompanha desde a formulação de nosso problema de pesquisa: as perguntas realizadas na pesquisa – sejam aquelas medulares deste estudo, assim como aquelas subsidiárias – brotam de nossa postura diante do mundo, da relação que temos com a ciência da educação e do modo como nos posicionarmos em face dos fenômenos da realidade, em particular, da realidade educacional. Duarte e Saviani (2010), ao discutir a legitimidade da educação, apontam para a capacidade que o homem tem de transcender os seus condicionalismos sociais e pessoais e alçar uma compreensão universal sobre a produção da vida e das ideias.

A análise do aspecto intelectual, isto é, da consciência, revela que o homem não se mantém preso às suas condições situacionais e pessoais. Ele é capaz de transcender a situação, assim como as opções e os pontos de vista pessoais, para colocar-se na perspectiva universal, entrando em comunicação com os outros e reconhecendo suas condições situacionais, assim como suas opções e seus próprios pontos de vista. (DUARTE; SAVIANI, 2010, p. 423)

A insistência por uma análise minimamente substantiva e abrangente nos conduziu até os estudiosos da didática com a pergunta central desta pesquisa, ao mesmo tempo em que realizamos estudos sobre o modo pós-moderno de pensar, explicitados no Capítulo 3. Com efeito, reiteramos que as opções teóricas da pesquisa, as posições assumidas, colidem frontalmente com o antiontologismo e o relativismo cético que compõem o arco teórico da pós-modernidade, pois a concepção que está na base desse estudo

[...] é, então, claramente realista, em termos ontológicos, e objetivista, em termos gnosiológicos. Assenta-se, portanto, em duas premissas fundamentais: 1. As coisas existem independentemente do pensamento, com o corolário: é a realidade que determina as idéias e não o contrário; 2. A realidade é cognoscível, com o corolário: o ato de conhecer é criativo não enquanto produção do próprio objeto de conhecimento, mas enquanto produção das categorias que permitam a reprodução, em pensamento, do objeto que se busca conhecer. (SAVIANI, 2007b, p. 17)

Com isso, além de nos perguntarmos como podemos conhecer a realidade, interrogamo-nos, em especial: *o que é a realidade, como ela é o que é?* – questão essa que não se coloca na verdade dos jogos de linguagem da pós-modernidade, seja no interior dos

chamados pós-modernos de *celebração*, seja nos de *oposição*. Nossa análise apoia-se no entendimento de Paulo Netto (2010, p. 268-269), conforme exposto a seguir:

[...] o traço geral do pensamento pós-moderno, em todas as duas diferenciadas expressões, consiste na completa recusa de uma verdadeira ontologia social, que só se pode sustentar a partir da compreensão do trabalho como fundante do ser social. O pensamento pós-moderno é radicalmente anti-ontológico e a sua crítica, também para ser radical, deverá partir necessariamente de uma perspectiva teórica ontológica.

Reiterar, neste momento, a postura teórica assumida em face das posições pós-modernas, no percurso da investigação, cumpre aqui apenas a finalidade de nos fazermos mais claros no tocante aos caminhos tomados no decurso das sistematizações enquanto sujeito ativo na relação com o objeto de pesquisa.

Assim como antes mesmo de destacarmos os momentos problematizadores das falas dos entrevistados, no que tange à questão em foco, trazemos suas observações no tocante às circunstâncias/condições nas quais estes se encontram com relação às suas formulações sobre a pós-modernidade na oportunidade das entrevistas.

A incursão dos estudiosos da didática na temática da pós-modernidade se deu de modo bastante particular, estando diretamente relacionada com a trajetória teórica e profissional de cada um.

O contato de Libâneo com as ideias pós-modernas se fez depois da defesa de sua tese e da publicação do livro *Didática*, a partir de pensadores que assumiam esta perspectiva, como também, daqueles que se colocavam no ângulo da crítica. Esse movimento de leitura incidiu de modo significativo nos estudos do pensador da didática, aguçando seu interesse para questões que já se faziam presentes à época dos estudos de tese, mas que no momento se mostravam com um novo sentido em sua experiência existencial:

Quando escrevi o livro e, depois, a tese, eu não tinha nenhuma relação com o tema da pós-modernidade. Só lia material do campo marxista. Depois li um texto do Werner Markert sobre educação e pós-modernidade. Levei um susto quando li esse artigo, pensando: “como é que isso passou em brancas nuvens para mim? Como é que desenvolvi um trabalho num norte só?”. E aí descobri Lyotard, Harvey... e pensei: “olha, não posso deixar de lado outros focos de análise”. Depois li Gimeno Sacristán [...]. alguns livros de orientação pós-estruturalista me chamaram a atenção, como a crítica à ênfase na razão que desconsidera a sensibilidade e a subjetividade, o tema da linguagem, o papel das tecnologias da informação, as interfaces com a cultura, a relação entre o universal e o relativo. Essa abertura a outras leituras me levou a coisas muito fortes na minha reflexão, e que tinham muito a ver com o que já dizia na minha tese, mas que estavam fazendo

sentido de um outro jeito na minha experiência pessoal. (LIBÂNEO, informação verbal)

Os estudos de Oliveira na temática da pós-modernidade foram motivados pelo contexto histórico-social, a partir de seu envolvimento com as questões do conhecimento científico-tecnológico. A obra *As razões do Iluminismo*, de S. P. Rouanet, aparece como estudo privilegiado nas incursões realizadas pela estudiosa no estudo do modo pós-moderno de pensar. Ainda, sobre as motivações de Oliveira, tiveram papel importante suas participações no âmbito das atividades acadêmicas e científicas da área:

Fiz uma incursão na área da perspectiva pós-moderna que considero bastante razoável, mas não para os meus critérios. Essa incursão, motivada pelo contexto social mais amplo, e pelas relações desse contexto com a construção científico-tecnológica, e as práticas sociais, e as práticas dos eventos dos quais costumamos participar. O livro do Rouanet – *As razões do Iluminismo*, me ajudou muito a entender as questões da pós-modernidade. Ele me fez observar algumas considerações, que, inclusive, têm relação com alguma coisa que você colocou aqui. (OLIVEIRA, informação verbal)

As incursões de Candau no estudo das ideias pós-modernas, no contexto dos questionamentos sobre a validade ou não das metanarrativas, como também das críticas às posturas universalistas, se dão especialmente com autores que se aproximam mais dessa perspectiva pela questão da igualdade e da diferença, dos direitos humanos e da interculturalidade.

As questões pós-modernas têm a ver, por um lado, com essa questão das metanarrativas, se se abre mão ou não das metanarrativas, e também com a questão das diferenças, como emerge no cenário. E vemos que hoje em dia um grande número das lutas sociais são feitas em torno da questão das diferenças e, portanto, há certa crise dos temas universalistas muito forte.

[...]

Eu hoje em dia trabalho muito nessa perspectiva da tensão, da articulação entre igualdade e diferença, e trabalho muito também fazendo interlocuções com autores que fazem um diálogo com questões que a gente pode considerar pós-modernas, além de com esses autores tipo McLaren, tipo Giroux, também com Stuart Hall, com Boaventura Souza Santos, que eu trabalho bastante, com autores latino-americanos, principalmente autores latino-americanos que vêm trabalhando o tema da interculturalidade, mas sempre assim, no tema da tensão entre a igualdade e a diferença. (CANDAU, informação verbal)

Pimenta ressalta a possibilidade de, a partir da questão colocada – *há um deslocamento epistemológico de uma didática crítica para uma didática pós-moderna?* –, poder, no plano teórico, realizar sistematizações de sua percepção a respeito do assunto.

[...] você está colocando a mim um desafio, que é de, pelo menos nesse momento, ao nível de fala, sistematizar, ainda que de maneira aligeirada, esse movimento teórico, sobre o qual, por enquanto, tenho apenas anotações, que podem subsidiar uma elaboração mais consistente. (PIMENTA, informação verbal)

O destaque à incursão dos sujeitos da pesquisa na temática do modo pós-moderno de pensar atende ao propósito de considerarmos, aqui, os *sujeitos* como pensadores situados e datados historicamente; significa dizer que a produção teórica, suas ideias e manifestações orais sobre a questão da investigação se fazem em determinadas condições e, por isso mesmo, carregam as marcas dessas circunstâncias que indicam tanto os limites quanto as possibilidades criativas.

4.6 A visão dos entrevistados sobre a questão de pesquisa

Pela análise do conteúdo dos depoimentos não é possível responder a questão em pauta – *há um deslocamento epistemológico de uma didática crítica para uma didática pós-moderna* –, simplesmente pela afirmativa, ou negativa, do SIM e do NÃO.

Oliveira e Candau responderam, de modo direto, que *não*; isto é, na visão das entrevistadas *não há um deslocamento epistemológico de uma didática crítica para uma didática pós-moderna*. No entanto, os argumentos utilizados por ambas se mostram diversificados, necessitando um tratamento diferenciado.

Libâneo e Pimenta não negaram, como também não afirmaram a questão da pesquisa, mas problematizaram-na no contexto do avanço do ideário pós-moderno. Ambos nos dão indicações da presença, de modo mais incisivo, das ideias da pós-modernidade na área da didática.

Entendemos, portanto, pelas reflexões e posições que os estudiosos manifestaram no que tange à questão da investigação, que, para *todos* os entrevistados, *a didática crítica não está passando por uma metamorfose em uma didática pós-moderna e, desse modo, não há um deslocamento epistemológico de uma didática crítica para uma didática pós-moderna*.

Oliveira argumenta que talvez nem os pós-modernos aceitem a formulação de uma possível “didática pós-moderna”, apontando para a necessidade de aprofundamento sobre o que vem a ser um deslocamento epistemológico, assim como de se ter atenção na análise para contradições da realidade histórico-social e suas repercussões no modo de agir dos sujeitos.

Não. Não sei nem se os pós-modernos aceitariam dizer que existiria uma construção sistematizada, cujo nome seria didática crítica pós-moderna. Essa pergunta demandaria um debruçar maior sobre o próprio conceito de deslocamento epistemológico, gnosiológico. Entendo, do ponto de vista gnosiológico, que os critérios de verdade também variam, muito em função do contexto. Por exemplo, quando você vê o atual plano de desenvolvimento educacional, com um discurso que tem contradições, obviamente, mas ele defende a ideia de integração em todo o sistema educacional, a partir de uma concepção sistêmica. Então, o critério de verdade é a inexistência de conflitos. Uma perspectiva, por outro lado, e isso é colocado juntamente com uma mudança curricular, na modalidade da educação profissional, que busca integrar o ensino técnico ao ensino médio, com todas as contradições possíveis, mas dentro de uma perspectiva de totalidade, fundada no materialismo histórico-dialético. Então, o PDE fala de uma perspectiva de totalidade sistêmica, e o outro diz: isso é um ecletismo. Isso é fruto das contradições do momento histórico em que vivemos. Agora, se há um deslocamento epistemológico e gnosiológico, não posso afirmar. (OLIVEIRA, informação verbal)

Encontramos, mais uma vez, em Oliveira a ideia da necessidade de se compreender os fenômenos a partir do momento histórico. De acordo com a entrevistada, o fato de alguns estudiosos da didática colocarem a necessidade de discussão dos temas mais presentes no ideário pós-moderno, assim como a constatação de um tratamento limitado das questões de gênero, sexualidade e etnia, no interior de uma didática de inspiração materialista histórico-dialética, não significa afirmar que a área esteja passando por uma metamorfose da didática crítica em uma didática pós-moderna. Esse entendimento foi explicitado por Oliveira, quando disse:

Alguns intelectuais que partilham de ideias pós-modernas falam na emergência de novos temas como a questão da etnia, a questão da sexualidade, que tem relação estreita com o gênero. Estes têm, sim, seu tratamento limitado no âmbito do referencial do materialismo histórico-dialético. Mas não sei dizer se isso se refere a uma metamorfose. Acho que se refere mais a um movimento que tem determinantes históricos, sendo um deles esse diálogo entre os temas clássicos da didática e esses novos. *Agora, não sei dizer se isso significa que a chamada didática crítica, que não é totalmente explicitada como fundamentada no materialismo histórico-dialético, está se metamorfoseando em uma didática crítica pós-moderna.* Considero que essa mudança tem menos a ver com uma perspectiva teórica do que com o momento histórico. É fruto da construção da ciência em suas relações com o contexto social mais amplo. (OLIVEIRA, informação verbal, grifo nosso)

A visão de Candau é a de que a pós-modernidade foi mais assimilada pela filosofia da educação e pela a área de currículo. No caso da didática, os impactos dessas ideias são bem menores, uma vez que, o campo resiste e vê com suspeição as teses desse ideário. Assim se manifesta a estudiosa:

Entendo que, na área de educação, a pós-modernidade exerce influência, por um lado, pela filosofia da educação. No Brasil, exerceu muito mais impacto no campo da educação, por exemplo, na área de currículo. Essa área é a que a que mais absorveu o impacto da pós-modernidade, análise de discurso, autores mesmo, trabalhar com, por exemplo, Deleuze. Vejo a área de didática na retranca, pois ela vê com muita suspeita esse impacto da questão da pós-modernidade em geral. (CANDAU, informação verbal)

Além de trazer o currículo como a área mais aberta para as temáticas da pós-modernidade, a pensadora localiza um trânsito de pessoas da área da didática para o GT de Formação de Professores, por encontrar neste maior abertura para as temáticas das diferenças culturais, multiculturalismo e interculturalidade, enquanto a didática resiste à discussão dessas temáticas, por entender que isso desviaria o campo de sua especificidade, ou seja, da centralidade dos saberes a serem transmitidos pela escola e considerados universais, sem o questionamento de quem os define como universais. Nas palavras da entrevistada:

O grupo de currículo tem uma ampla produção e nele é muito mais visível o impacto das questões pós-modernas. No campo da didática, se existir algum impacto, são produções muito específicas de algumas pessoas muito determinadas, as quais começaram a fazer certo trânsito, passando para o GT de Formação de Professores, que em alguns momentos apresenta, por exemplo, mais abertura para questões que têm a ver com as diferenças culturais, com multiculturalismo, com interculturalidade, coisa que é muito difícil no âmbito da didática, dos grupos de didática. Eles são muito mais na retranca com esses temas, como se fossem temas outros, que desviam a didática do seu objeto específico. E o seu objeto específico é sempre centrado no tema dos saberes que a escola deve comunicar, como se essa questão dos saberes pudesse ser hoje dissociada da questão das diferenças, porque muitas vezes dá esses saberes como óbvio, não questiona. “Saberes são universais” porque são universais. E como é construída essa universalidade? E quem define que eles são universais? Quer dizer, não problematiza essa discussão e acha que o tema das diferenças seria um tema pós-moderno, desvia. (CANDAU, informação verbal)

Para Candau, a discussão sobre temas pós-modernos na didática encontra dificuldades, sendo, portanto, muito pequeno o espaço conquistado por esse ideário. A didática, no modo de entender da entrevistada, resiste ao debate sob a argumentação de como fica a questão dos conteúdos universais:

Noto que é difícil discutir essa questão na área de didática, porque essa área vê como suspeita a questão pós-moderna. Por exemplo, a questão dos conhecimentos, dos conteúdos básicos, dos conteúdos universais. Como fica a discussão sobre a escola, a educação? Fica tão na retranca que não se atreve nem a discutir abertamente o tema. (CANDAU, informação verbal)

A estudiosa aponta limites nas proposições pedagógicas de inspiração no materialismo histórico-dialético, no tratamento dos processos de ensino-aprendizagem, por estas

enfatarem a categoria de *classes* e, de acordo com ela, não enxergarem outras questões que envolvem o processo ensino-aprendizagem.

Nas escolas que têm alto nível de preconceito e discriminação, a aprendizagem dos alunos na Prova Brasil é mais baixa, o que mostra que essas questões hoje estão afetando os processos de ensino-aprendizagem. E não podemos encarar os processos de ensino-aprendizagem como se fossem processos que não têm nada a ver com variáveis de gênero, com variáveis de raça e etnia, com variáveis de diversidade religiosa, com a questão da escola inclusiva, com questões de deficiência, quer dizer, tudo isso está presente na sala de aula e os processos de ensino-aprendizagem não podem se desenvolver cegos a essas questões. Esse é o limite dessa perspectiva, quando ela coloca a ênfase na questão de *classe* e quase fica, como diria a autora portuguesa Luiza Cortesão, com “daltonismo cultural” – não olha, não é capaz de ver nenhum outro tipo de especificidade sociocultural que afeta o processo de ensino-aprendizagem. (CANDAU, informação verbal)

Mais uma vez, a entrevistada argumenta que não há uma metamorfose da didática crítica em uma didática pós-moderna, apontando para a necessidade de a área fazer uma autocrítica e colocar a didática novamente em questão.

Temos de nos perguntar pela relevância do discurso sobre a didática hoje, para o enfrentamento das questões com as quais os professores e as escolas se defrontam. Está faltando à área de didática uma dose de autocrítica forte e uma valentia em enfrentar as questões pós-modernas. Isso está muito longe, não tem metamorfose nenhuma na área de didática. Minha impressão, nos diferentes eventos que tenho participado, é que tem certo discurso repetitivo nessa área. Ela não tem de ter medo de enfrentar questões que não são as questões dos anos 1980. Talvez tenhamos de reviver uma didática em questão em outro contexto, e dizer: bom, a produção da didática está oferecendo um discurso relevante para pensar e para agir nas escolas hoje diante dos desafios que tem o sistema, e o que chamamos de qualidade da educação – por mais ambíguo que essa expressão também seja –, ou que novas dimensões estão precisando ser enfrentadas pela reflexão da didática para que esse discurso seja mais relevante? Mas não acho que ele está ameaçado por nenhuma perspectiva pós-moderna, ao contrário, a área em geral vê tudo isso que vem do que chamamos pós-moderno com muita suspeita, e temos que superar essa atitude. (CANDAU, informação verbal)

Ao problematizar a questão em tela, Pimenta nos dá indicações de que a didática pode estar se remetamorfoseando em uma didática instrumental, numa vinculação muito próxima do pós-moderno com o retrocesso, uma vez que retira o compromisso da didática com o ensino, ao tratar os temas do multiculturalismo, da violência, do gênero, da diferença, da subjetividade, de modo vertical, apartado, sem fazer as mediações com uma perspectiva de ensino. A pesquisa, a produção do conhecimento didático, precisa ter o ensino, em todos os níveis, no centro das preocupações ao fazer o estudo das temáticas em questão. Essa é a mediação que precisa ser feita.

Podemos, da mesma forma, dizer que ela está se remetamorfoseando em uma didática instrumental. Porque, a meu ver, o pós-moderno e o retrocesso estão juntos. Pois retiraram o compromisso da didática com o ensino. É necessário que o pesquisador se aprofunde no multiculturalismo, nas questões da violência, de gênero, da diferença, da subjetividade. O nosso desafio é: há o ensino e o campo de pesquisa e, também, podemos ter o multiculturalismo. E então fazemos estudos na verticalidade do multiculturalismo, buscando elementos de outros países, de outros autores etc. Mas o nosso desafio é trazer o multiculturalismo para as questões do ensino. E não são os professores da escola, nas condições que eles têm, que vão fazer esse movimento. Está faltando a mediação da produção teórica da didática entre os novos temas e esse movimento que vai a esses novos temas, porque eles são importantes para a superação dos problemas de ensino, e esse ensino concretamente situado. E então também vamos ter que colocar os diferentes níveis de ensino. Como essas questões estão atravessadas? (PIMENTA, informação verbal).

Outra questão apresentada por Pimenta, ao apontar para o tratamento vertical, apartado e fragmentado, que tem predominado na relação entre a pesquisa e as questões didático-pedagógicas, no contexto da Anped, na relação entre os GTs, é a decidida indiferença para com a pedagogia como teoria voltada historicamente para a formação humana. Nesse processo, a educação como objeto de estudo da pedagogia foi abandonada. A pedagogia como ciência *da e para* a práxis educativa, inspirada no marxismo, passa por uma diluição, evidenciando um descompromisso generalizado com as transformações essenciais da educação e da escola, pois ao não colocar a pedagogia no centro dos estudos, não oportuniza uma visão articulada da prática educativa, impedindo, assim, o entendimento correto dos problemas a serem enfrentados. A pergunta a ser feita é a quem interessa essa concepção fragmentada de conhecimento?

O que fazem os educadores? Criam na Anped um GT sobre a questão afrodescendente. Qual é o diálogo entre esse GT e os mais de 15 GTs da Anped? Estamos com uma associação nacional absurdamente fragmentada e voltada para a especificidade de cada GT. E não tem diálogo. E, por outro lado, o próprio GT Afro não provoca a discussão com os demais. Como o GT de Didática está trabalhando a questão do negro? Essa absurda fragmentação do conhecimento, que temos hoje na área da educação, serve a quê? Ela não nos empodera para as questões essenciais de transformações. E então entra a questão da pedagogia; e a educação como objeto de estudo da pedagogia foi abandonada; a pedagogia está perdendo o seu potencial. A Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação tinha que ter a pedagogia no centro, de modo que os GTs trouxessem a contribuição para as questões da educação e do ensino. O fenômeno da diluição da pedagogia como ciência da educação *da e para* a práxis, portanto de inspiração marxista, tem nos levado a esse descompromisso generalizado. Quer dizer, essa rede não faz os *links*, os nós. O conhecimento em rede tem um potencial muito interessante, mas ele fica “deslinkado” – para usar um conceito da tecnologia virtual. (PIMENTA, informação verbal)

Libâneo problematiza a questão do multiculturalismo na escola e na sala de aula. Com efeito, essa discussão, segundo ele, não pode desviar o foco do didático.

Não há como a didática desconhecer que as salas de aula, as situações de ensino, estão fortemente implicadas do multiculturalismo. A didática não pode se desvincular dessas realidades. Bem, mas isso a reconverter o campo da didática para outro objeto de estudo? Não se pode desviar o foco do didático, que é exatamente todas as condições de mediação pelas quais o aluno vai aprender melhor. Se a interculturalidade se desviar disso, já não estou de acordo. (LIBÂNEO, informação verbal)

O entrevistado localiza nos pesquisadores da teoria crítica do currículo, na sociologia da educação, uma forte posição relativista, em especial, marcada por um desprezo pelas questões da pedagogia e da didática. Observa que a relação entre didática e currículo no contexto das organizações Anped e Endipes apresenta traços de concorrência pelo discurso universalista da didática e relativista da teoria crítica do currículo e aponta a influência desta nas propostas curriculares, em que o conhecimento é focado na experiência sociocultural dos alunos, secundarizando, ao mesmo tempo, os conteúdos.

Está presente em pesquisadores da teoria crítica do currículo uma forte posição relativista. Alguns deles fizeram sua formação em nível de Pós-graduação na Inglaterra, onde se apropriaram dessa linha de estudos culturais, valorizando o popular, a cultura popular, o sentimento popular, as práticas populares; valorizando a subjetividade, relativizando todo esse discurso forte mesmo da pedagogia. Nossos investigadores acabaram associando tudo isso a um clima do mundo contemporâneo, que é um clima antiautoritário, antifundamentalista. Essa orientação tem uma marca muito forte da sociologia da educação e certo desprezo pela pedagogia e pela didática. É o que tenho chamado de sociologização do pensamento pedagógico. Isso, aliás, é uma característica de outros países da América Latina como Colômbia e Chile. O que os pesquisadores progressistas trabalham é a teoria curricular crítica, com ênfase na interculturalidade. No Brasil, ainda é possível reconhecer um embate, uma concorrência entre as áreas do currículo e da didática, o que é muito visível na Anped e nos Endipes. O discurso relativista é muito mais poderoso do que o nosso discurso que é mais universalista, mais racional etc. A teoria curricular crítica tem influenciado propostas curriculares que defendem um currículo experiencial em que o conhecimento escolar estaria na experiência sociocultural, na convivência, nas práticas sociais vivenciadas na escola, secundarizando os conteúdos. (LIBÂNEO, informação verbal)

O estudioso salienta os esforços envidados por um grupo minoritário no que tange a entender as condições presentes no campo do didático e aponta para as diferenças no modo de conceber a didática e a escola. Destaca entendimento segundo o qual os esforços por compreender hoje as questões da didática, da aprendizagem, têm como preocupação a mediação cognitiva desta numa perspectiva da psicologia da educação. O entrevistado critica aqueles que fariam parte de uma maioria que tem uma concepção de escola, segundo a qual

esta seria apenas um espaço onde as ações são voltadas exclusivamente para vivências culturais, de conhecimento, autoconhecimento e reconhecimento das diferenças. Pela primeira concepção, a didática é compreendida na perspectiva da psicologia do desenvolvimento da aprendizagem, enquanto pela segunda a compreensão se dá com base no campo sociológico.

Talvez, esse grupo minoritário, que você e eu fazemos parte, de esforços em explicitar hoje condições presentes no campo do didático, todas as conquistas teóricas que vínhamos conseguindo em vários campos, se temos essa preocupação hoje, é que estamos interessados em compreender o fenômeno da aprendizagem: primeiro, como uma mediação cognitiva, como processo de internalização, conforme uma estrutura psicológica da aprendizagem. Se entendemos assim, estamos de um lado, e, de outro, encontram-se aquelas pessoas que acham que o campo do didático está ligado em apenas considerar que, na escola, aquelas ações, aqueles eventos que vão abrir espaço para as experiências e situações experienciais que irão prover aos alunos oportunidades de autorreconhecimento, de conhecimento e de reconhecer as diferenças. A escola vira um espaço de vivências culturais. Então, estamos consolidando duas maneiras de compreender a didática. (LIBÂNEO, informação verbal)

Trouxemos os depoimentos dos entrevistados com a intenção de evidenciar os argumentos usados por estes na resposta à pergunta da investigação. Como dissemos, para os quatro entrevistados – Candau, Libâneo, Oliveira e Pimenta –, *não há um deslocamento epistemológico de uma didática crítica para uma didática pós-moderna*, isto é, a didática crítica não está se metamorfoseando em uma didática pós-moderna. Com efeito, reiteramos que os argumentos foram diversificados, impondo a exigência de uma atenção a essa especificidade. Apresentamos, a seguir, alguns desses argumentos por serem mais expressivos do pensamento dos estudiosos.

Oliveira argumenta que: 1) mesmo os pós-modernos, talvez, não aceitem a ideia de uma didática; 2) as mudanças se explicam muito mais pelas contradições da realidade histórico-social do que por uma perspectiva teórica; 3) a constatação de um tratamento limitado das questões de gênero, sexualidade e etnia, no interior de uma didática de inspiração materialista histórico-dialética, assim como o fato de alguns pesquisadores da área pautarem a necessidade de a didática se voltar para esses temas, não significa afirmar que a área esteja passando por um deslocamento epistemológico.

Candau, por sua vez, entende que: 1) a área de currículo é a que mais absorveu as ideias pós-modernas e que, no caso da didática, os impactos desse ideário são muito tímidos, pois o campo resiste e vê com suspeição as proposições pós-modernas; 2) há um trânsito de pessoas da área da didática para o GT de Formação de Professores, por encontrar neste maior espaço e acolhimento das temáticas das diferenças culturais, multiculturalismo e

interculturalidade, enquanto a didática não se abre à discussão dessas questões, por entender que isso tiraria o foco do campo de sua especificidade e centralidade; 3) a didática deve fazer uma autocrítica. Se colocar novamente em questão, em outro contexto, caberia a pergunta: o discurso que a área está oferecendo atualmente é relevante para o pensar e o agir dos professores em face dos desafios enfrentados pelo sistema?

Pimenta argumenta no sentido de que: 1) a didática pode estar se remetamorfoseando em uma didática instrumental, pois há um vínculo muito próximo entre o modo pós-moderno de pensar, com o retrocesso, uma vez que retira o compromisso da didática com o ensino; 2) que no interior dos GTs da Anped há a predominância de uma concepção fragmentada de conhecimento, com um tratamento vertical da pesquisa com as questões didático-pedagógicas. – as novas temáticas, em geral, são discutidas sem as devidas vinculações com as questões do ensino e da pedagogia; 3) a educação como objeto de estudo da pedagogia foi abandonada – a Anped não tem a pedagogia no centro de suas preocupações; 4) a pedagogia como ciência *da* e *para* a práxis educativa, portanto inspirada no marxismo, passa por um processo de diluição, traduzido pelo descompromisso generalizado com as transformações essenciais da educação e da escola.

Libâneo problematizou a questão trazendo as seguintes reflexões: 1) não há como não se reconhecer que o multiculturalismo é presente na escola e na sala de aula – com efeito, essa discussão, segundo ele, não pode desviar o foco do didático que são condições propiciadoras da mediação cognitiva da aprendizagem; 2) há nos pesquisadores da teoria crítica do currículo, na sociologia da educação, uma forte posição relativista, em especial, marcada por um desprezo pelas questões da pedagogia e da didática; 3) a relação entre didática e currículo no contexto das organizações Anped e Endipes apresenta traços de concorrência pelo discurso universalista da didática e relativista da teoria crítica do currículo; 4) a influência da teoria crítica do currículo nas propostas curriculares se manifesta pelo foco do conhecimento na experiência sociocultural dos alunos, secundarizando, ao mesmo tempo, os conteúdos.

Pelos argumentos e reflexões apresentados, há indicações de que, na visão dos estudiosos, a didática crítica não está se transformando em uma didática pós-moderna. No entanto, há sinalizações da aproximação das ideias do modo pós-moderno de pensar no campo da didática e seus imbricamentos com a área do currículo, pelo viés da teoria crítica, com suas posições relativistas, com certo desprezo pelas questões da pedagogia e da didática, assim como a predominância, em especial na Anped, de uma concepção fragmentada de conhecimento, expressando-se no tratamento vertical e apartado da pesquisa com a teoria pedagógica e as questões do ensino.

Estas questões nos instigaram a trazer, no âmbito desta discussão, os recentes debates sobre o objeto da didática e suas relações com área próximas.

4.6.1 Os recentes debates do objeto da didática e da relação desta com áreas próximas: currículo e formação de professores

Nos últimos anos, em especial no interior dos Endipes e do GT de Didática da Anped, estudos (SFORNI, 2008⁶⁰; FRANCO; GUARNIERE, 2008⁶¹; LIBÂNEO, 2008⁶²; e MARTINS; ROMANOWSKI, 2010⁶³) vêm demonstrando que o objeto de estudo da área está novamente posto em questão. Palavras como *esvaziamento*, *enfraquecimento*, *dispersão*, *esfumaçamento*, *esgarçamento*, *fragmentação* têm aparecido nos estudos e debates para designar o momento atual do ensino e da pesquisa na área. Questões como: há uma tentativa de outros campos de solapar o objeto da didática? O que têm a ver as áreas de formação de professores e currículo com isso? A disciplina formação de professores nos cursos de

⁶⁰ Sforini (2008, p. 1) demonstra preocupação com as questões da área ao explicitar as intenções do trabalho afirmando que este tem por “objetivo promover uma reflexão sobre a incipiente produção investigativa no campo da Didática, especialmente no que se refere ao enfraquecimento da pesquisa pedagógico-didática”.

⁶¹ Franco e Guarniere (2008, p. 27-28) chamam atenção para certa dispersão presente no ensino de didática ao afirmarem que “Uma dessas facetas se traduz no desafio permanente de ressignificar a área de Didática e o seu ensino ao verificarmos nos planos uma diversidade de temáticas, que expressam aparentemente, riqueza de focos e abordagens de análise sobre questões mais restritas e mais amplas relacionadas ao ensino, à escola, ao professor e à sociedade, sugerindo aproximação da perspectiva multidimensionada posta pela didática fundamental, com indícios de superação de uma visão exclusivamente instrumental, ao tratar de aspectos mais técnicos do ensino referenciados por dados da realidade escolar. *Mas, a dispersão e fragmentação observadas, indicam também, distanciamento desta perspectiva relacional*, ao se constatar nas manifestações dos entrevistados equívocos conceituais sinalizando o desconhecimento do que foi o movimento de revisão da Didática e os motivos pelos quais foi criticada. Esse desconhecimento conduz ao desprezo, à recusa de tratar da dimensão técnica da prática pedagógica enquanto necessidade formativa” (grifo nosso).

⁶² Libâneo (2008) coloca para discussão a seguinte hipótese: *a didática estaria a caminho de perder o foco de seu objeto de estudo: a mediação da relação do aluno com os saberes, ou seja, a mediação docente da aprendizagem*. A tese do autor é a de que a “didática continua enfrentando o dilema entre a fidelidade ao seu objeto e o canto das sereias, representado pelas múltiplas tentativas de outros campos científicos em solapar dela seu objeto ou substituí-los por outros” (LIBÂNEO, 2008, p. 235).

⁶³ Martins e Romanowski (2010, p. 60) salienta que o debate acerca da especificidade da área é novamente posto, quando diz: “Hoje, quase três décadas depois, quando o ENDIPE realiza a XV edição e a ANPED realiza sua 33ª reunião atual, o GT de Didática, faz um balanço de sua trajetória e nas discussões do grupo a identidade da área e seu objeto de estudo, seu lugar na formação de professores são colocados novamente em questão. E novamente somos chamados a refletir sobre o campo da didática, a especificidade de seu objeto de estudo e sua importância nos processos de formação de professores”.

pedagogia e licenciaturas substituí a didática? E as disciplinas de pesquisa e práticas pedagógicas, ela vieram para substituir a didática?

No contexto das problematizações da questão do estudo em tela, em alguns momentos, os sujeitos da pesquisa tratam das questões do objeto da didática na atualidade e na sua relação, particularmente com as áreas próximas.

No que se refere à tese segundo a qual a “didática continua enfrentando o dilema entre a fidelidade ao seu objeto e o canto das sereias, representado pelas múltiplas tentativas de outros campos científicos em solapar dela seu objeto ou substituí-los por outros” (LIBÂNEO, 2008), o entrevistado apresenta algumas hipóteses que poderiam explicar a tese supramencionada. Uma delas, nas palavras desse entrevistado, é o fato de pedagogos e estudiosos da didática não terem se voltado para a dimensão propriamente psicológica dos processos de ensino e aprendizagem.

Se entre colegas que se identificam com o campo da didática, ou colegas que se reconhecem como investigadores do campo da didática, está ocorrendo um suposto solapamento do que é essencial da didática é porque podemos então elaborar uma hipótese, qual seja, a de que os investigadores do campo da didática no Brasil, por uma série de razões que talvez possam ser identificadas na história da pedagogia, na história da formação dos pedagogos etc., se apropriaram pouco, ou não se interessaram em se apropriar da dimensão propriamente psicológica dos processos de ensino e aprendizagem. Em outras palavras, podemos elaborar a hipótese de que a investigação da didática no País tendeu a ficar muito mais do lado do ensino, sem colocar em questão de que o bom ensino é aquele que promove a aprendizagem. Na medida em que essa tradição na investigação da didática no Brasil permaneceu mais fortemente ligada ao tema do ensino, numa visão de uma pedagogia demasiadamente tradicional, não houve um interesse, não se tocou na dimensão da psicologia da aprendizagem. (LIBÂNEO, informação verbal)

A outra hipótese tem a ver com a relação entre a pedagogia como ciência da educação e as demais ciências da educação. Para o entrevistado, o elo perdido dessa relação é o pedagógico, pois, de um lado, a didática é demasiadamente psicologizada e, de outro, sociologizada. Libâneo coloca a necessidade de uma visão sintetizadora da pedagogia:

Os pedagogos deveriam ser aqueles que captam a dimensão psicológica, sociológica, antropológica. Os pedagogos deveriam explicitar o seu foco e verificar como poderíamos transformar o ato docente, ao mesmo tempo, sociológico e psicológico. Os dois extremos são vieses; estão errados. O ato didático é um ato simultaneamente social, cultural, antropológico, mas também é um ato psicológico. Talvez eu tenha razão quando afirmo que o elo perdido da didática em relação às ciências da educação seja o elo pedagógico. É por esse elo que poderíamos pegar para o sociológico, o antropológico e o psicológico. Mas a crítica ao psicologismo resultou no sociologismo. E é bem possível que hoje, mesmo colegas do quadro genericamente entendido como didática crítica, ou didática baseada na visão dialética, estejam se firmando

numa posição visada novamente para o lado sociológico, tal como ocorre na teoria curricular crítica, na sociologia do trabalho docente. (LIBÂNEO, informação verbal)

A tese da dispersão é questionada por Candau, quando coloca a necessidade de não se ter uma visão essencialista do objeto da didática; afirma a positividade do diálogo do campo de dialogar com outras perspectivas epistemológicas, filosóficas e culturais; observa a necessidade da área reconhecer e enfrentar-se com a pluralidade de campos, como também aponta para a importância de a didática ser continuamente ressignificada em função de sua especificidade de vinculação direta com a realidade educacional:

A questão do objeto de qualquer campo científico é que não podemos ter uma visão essencialista do objeto. O objeto, o conhecimento, está sempre historicamente situado, então, evidentemente que temos referências desde Comênio até hoje que não podemos ignorar. Mas um objeto, principalmente de campos como o da didática, profundamente ligados à realidade educacional, tem que estar sendo continuamente ressignificado para aquele momento. E esse é o desafio do momento atual, como se vai ressignificar [...] porque essas questões estão na sala de aula, e a violência muitas vezes é a violência simbólica, outras vezes é a violência física, mas talvez a violência simbólica passe também pela questão do conhecimento, pela negação do aluno como portador, também, de um conhecimento, que vem, por exemplo, das suas origens socioculturais. Essas questões têm que ser incorporadas na área da didática. É muito bom para a área de didática que ela tenha de enfrentar diferentes matrizes epistemológicas, filosóficas e perspectivas culturais. E ela está tendo dificuldades nisso, então, olha sempre como dispersão e não como uma pluralidade do campo que seja importante ser reconhecida e que se estabeleça um espaço onde ela possa ser essa pluralidade dialogada. (CANDAU, informação verbal)

Pimenta trata a questão do esgarçamento da didática reportando-se a duas hipóteses: a primeira é que, ainda no contexto dos anos de 1980, a didática foi sendo substituída por áreas que não tomam a escola como objeto de investigação. Essas áreas não têm condições de tratar das questões didático-pedagógicas porque não adentram a escola, a sala de aula.

Sempre lembrando que esse aligeiramento, esse esgarçamento da didática, ocorreu já nos anos 1980, quando ela foi sendo substituída por outras áreas do conhecimento que não têm a escola como objeto de pesquisa, e de referência, sem compromisso com a escola. A história da educação não tem o compromisso com a escola. A sociologia da educação não tem o compromisso com a escola; ela parte da sociologia, passa pela escola e volta para a sociologia. E é isso que ela tem que fazer mesmo. Não posso ser um sociólogo falando sobre escola se não adentro a escola. Como o Libâneo diz, “o sociólogo para na porta da escola e volta”. (PIMENTA, informação verbal)

A outra hipótese diz respeito ao fato de que, a atual condição material das escolas, as condições de trabalho do professor, inviabiliza a efetivação de práticas pedagogicamente

potentes. A didática em particular, área da pedagogia que mais adentra a sala de aula, esbarra-se diretamente com as condições neoliberais de trabalho. Desse modo, os professores são impossibilitados de se apropriar dos resultados das pesquisas existentes na área e que apontam para o papel ativo do professor na organização das situações de ensino-aprendizagem.

O esgarçamento da didática também se dá porque, das áreas de conhecimento da pedagogia, ela é a que adentra a sala de aula e as condições de trabalho. Como as condições de trabalho atuais são impeditivas de que o resultado da escola seja de qualidade, então a didática está batendo em uma condição material, que com o neoliberalismo se aprofundou, com essa questão. Porque estamos falando que é possível transformar, temos resultados de pesquisa que podem ser sistematizados nessa direção, e na nossa relação com as escolas existentes, na grande maioria, nos deparamos com a impossibilidade dos professores se apropriarem como sujeitos dessas ferramentas. (PIMENTA, informação verbal)

As sinalizações dos entrevistados dão a direção de que os desafios vivenciados na contemporaneidade pela área de didática guardam relação com as questões epistemológicas, envolvendo desde a relação da pedagogia e as outras ciências da educação, a história da pedagogia e da formação do pedagogo no Brasil, passando pela especificidade da didática, até a relação da escola com a materialidade social.

Historicamente, as ciências da educação não partem dos problemas da realidade educacional e da prática educativa, para daí, pelo seu campo, oferecerem instrumentos teóricos de explicação dos fenômenos da prática pedagógica. Por outro lado, mas vinculado a esta questão, a formação dos pedagogos tem sido tímida no sentido de proporcionar uma compreensão ampliada das articulações e mediações do ensino e da aprendizagem com a realidade histórico-cultural e do ato propriamente didático, isto é, as condições potencializadoras da mediação cognitiva da aprendizagem.

No tocante às questões próprias da especificidade da didática, os argumentos também caminham na direção da necessidade, não apenas da área se colocar em permanente discussão, de se ressignificar em face dos desafios da realidade das escolas e do trabalho do professor, como também de aprender a lidar com as diferentes posturas epistemológicas presentes no campo. Para esse entendimento, a área não vivencia uma dispersão, mas sim uma pluralidade teórica no modo de entender o objeto da didática.

Pudemos ainda, na análise dos depoimentos, encontrar indicações da necessidade de atenção às políticas neoliberais e suas repercussões nas condições materiais da escola e do trabalho do professor. O entendimento é o de que o campo já apresenta pesquisas com

resultados fecundos direcionados à emancipação do professor, mas as ações que caminham nesse sentido são inviabilizadas por tais condições.

Tivemos nossa intenção voltada para a problematização dos recentes debates travados pela área, por meio de alguns de seus estudiosos, que colocam a hipótese de a área vivenciar um esvaziamento, dispersão e esgaçamento de seu conteúdo, ou ainda da tentativa de outros campos se apropriarem do objeto da didática. Nesse sentido, e com o propósito de avançarmos na compreensão dessa problemática, abordaremos, pelo olhar dos entrevistados, as relações entre a didática, o currículo e a formação de professores.

Fizemos um primeiro movimento com o objetivo de historicizar os percursos dessas áreas aqui no Brasil. Candau procura na origem das palavras currículo e didática subsídios para explicar a diferenciação entre ambas, bem como justificar seu entendimento de que elas devem caminhar juntas:

Entendo que tenho uma posição muito própria por observar que as palavras didática e currículo vêm de origens socioculturais e acadêmicas diferentes. Currículo vem muito mais do mundo anglo-saxão, tanto da Inglaterra quanto dos Estados Unidos, e aí se foi fazendo uma produção. Em inglês não existe a palavra “didática”. Em uma universidade americana, caso se queira fazer estudos sobre ensino e similares, deve-se procurar um departamento que se chama “Curriculo and Instruction”, quer dizer, currículo e ensino estão juntos. No mundo da Europa continental, principalmente da Europa Latina, a palavra didática tem muito mais tradição, desde Comênio, digamos assim, mas na França, na Itália, na Espanha... e a palavra currículo foi introduzida tardiamente por influência dos ingleses. Por exemplo, quando estudei na Espanha, não se falava de currículo, falava-se de didática. Quando passou a incorporá-la, os departamentos passaram a ser didática e currículo, portanto, caso queiramos diferenciar pelo objeto não dará certo porque cairemos naquela história em que o currículo aborda o quê ensinar e a didática o como ensinar. (CANDAU, informação verbal)

A estudiosa salienta que, no Brasil, a didática se organizou primeiro no interior da Anped, inspirada pelo materialismo histórico-dialético, e o currículo, depois do retorno de educadores brasileiros que se pós-graduaram no exterior, em especial na Inglaterra, trazendo outros referenciais teóricos e desenvolvem estudos com autores que se situam no arco do ideário pós-moderno. A entrevistada assim se manifesta:

O Grupo de Didática existiu primeiro por exemplo no âmbito da Anped, e foi construindo uma série de relações e dialogando muito fortemente com a perspectiva materialista-dialética e foi se desenvolvendo. O grupo de currículos surge depois, vem muito mais fruto de pesquisadores brasileiros que estudavam na Inglaterra e nos Estados Unidos – principalmente na Inglaterra, [...] – e, portanto traziam outro tipo de referências de diálogo. E progressivamente esse grupo foi fazendo mais interlocução com a questão de

autores pós-modernos. E hoje em dia eles e estão em comunidades acadêmicas diferenciadas. (CANDAU, informação verbal)

Essa influência estrangeira em nossos pesquisadores também foi destacada por Libâneo ao se referir à forte posição relativista da teoria crítica do currículo, conforme depoimento já reproduzido.

Retomamos Candau que, no contexto das discussões, ilustra com sua experiência pessoal comportamentos que evidenciam a problemática envolvendo as áreas:

É complicado. À vezes sou vista como “Ah não! Mas ela já não é mais da Didática [...]” [...] “Afinal de contas, quais são os seus parceiros?” [...] No fundo, são mundos de relações acadêmicas, mas também, de fato, são lutas de componentes de poder, disputam quais são os grupos que têm mais força em determinados momentos. (CANDAU, informação verbal)

A pensadora observa a necessidade de trabalho conjunto entre a área do currículo e da didática, destacando os riscos de um retorno à concepção instrumental de didática quando se tem uma visão desarticulada dos campos. Entende que a diferença entre estes se dá muito mais pela história das comunidades científicas do que pelo objeto.

O problema principal do currículo é o conhecimento escolar, o problema principal da Didática é a questão das metodologias; voltamos, assim, para uma visão instrumental e não podemos separar o como ensinar do quê ensinar. A diferenciação vai, portanto, dar-se não no plano do objeto mas pelas comunidades científicas que foram sendo criadas, principalmente no caso brasileiro, porque em outros países essa diferenciação não existe. Fica, então, a impressão que didática e currículo, ao contrário, deviam ser parceiros, deviam estar continuamente trabalhando juntos. Isso porque, se nos aprofundarmos muito, veremos que a diferença não é de objeto, mas, talvez, de tradições que foram sendo construídas e comunidades acadêmicas diferenciadas que foram se fortalecendo. (CANDAU, informação verbal)

As diferenças entre os campos se mostram claramente teóricas no tocante à concepção de aprendizagem e da função da escola, como observamos no depoimento de Libâneo. No contexto da relação entre as disciplinas da educação, o ensino, a aprendizagem é tomada na fração que cabe a cada ciência da educação; contudo, para o entrevistado, o ensino tem caráter intencional de formação da personalidade dos alunos daí a necessidade de compreendermos o processo mental de internalização dos conteúdos.

As formas de ensinar dependem da forma de aprender; preciso compreender a sua estrutura de aprendizagem, e os seus motivos, para poder ajudar o aluno a internalizar um conteúdo, ou um processo mental associado a um conteúdo. Isso, os sociólogos da educação desconhecem, todos eles da teoria curricular crítica. Então, por mais boa vontade que tenha com esses colegas, que estão preocupados com a escola, eu os critico. E não posso exigir deles, porque a base epistemológica do pensamento deles não chega na psicologia. Eles não querem compreender a estrutura psicológica da aprendizagem, porque acham

que a aprendizagem é um fenômeno sociológico. Eu aprendo convivendo, partilhando. Aprender a desenvolver competências cognitivas, aprender a pensar, e o ensino tem, necessariamente, caráter intencional de formação da personalidade dos alunos. Resumindo a questão ao extremo, o conteúdo da Didática começa naquilo que significa o essencial de uma relação pedagógica escolar, que é o aprender, a aprendizagem. (LIBÂNEO, informação verbal)

Libâneo faz uma autoindagação e, ao mesmo tempo, responde, trazendo um encaminhamento teórico-metodológico no tocante à questão da apropriação dos conteúdos e à experiência sociocultural.

Eu pergunto: seria pedagogicamente viável prover aos alunos os conteúdos científicos, sem deslegitimar os discursos desses alunos a partir de seus contextos de vida? Digo que sim. Temos, de um lado, uma cultura e uns valores universais e, de outro, o pluralismo das culturas e das diferenças. Não há incompatibilidade entre a aprendizagem dos conteúdos e a incorporação no currículo da experiência sociocultural. O que eu diria aos adeptos do currículo meramente experiencial é que considerem que humanizar as pessoas implica também uma atividade cognitiva, a apropriação de conteúdos e a formação de ações mentais. (LIBÂNEO, informação verbal)

Os entrevistados também discutem a relação entre didática e currículo apontando para as diferenças e aproximações desses campos, como também sugerindo que o modo como compreendemos essa relação depende do ponto de vista que se analisa.

Não refiz ainda como eu via essa relação entre currículo e didática. No texto⁶⁴ “O campo do currículo, o campo da didática: relações”, procuramos mostrar exatamente as diferenças e aproximações entre ambos. E depende do ponto de vista com que se analisa. Do ponto de vista dessa sistematização, a didática aparece antes de currículo; por outro lado, a área de currículo surge muito ligada à construção de programas de ensino. Então a didática fica, durante certo tempo, muito ligada a questões do pedagógico, pela condução do processo. E o currículo está dentro da didática, muito em função da proposta, dos programas e dos planos, a despeito do fato de que logo os curriculistas começam a dizer que ele é o programa se fazendo; novas experiências, pelas quais o aluno passa, mas, enfim, se se considera que a didática lida com a condução do processo, e que, portanto, o programa é um dos elementos da didática, a didática está dentro de currículo e currículo está dentro de didática. E se se entende que o currículo é que defende toda a programação, então a didática está dentro de currículo. Percebe? Então, eu não vejo diferente. (OLIVEIRA, informação verbal)

A discussão sobre didática e formação de professores aparece na pesquisa marcada por posições teóricas que problematizam a legitimidade da formação de professores como campo epistemológico, uma vez que esta não tem um objeto claro, assim como não pode ser estudada de maneira isolada; a didática é entendida como a disciplina mãe da formação de professores;

⁶⁴ A entrevistada se refere ao texto OLIVEIRA; SANTOS (1998, p. 9-32).

na licenciatura, a formação de professores como disciplina não substitui a didática. Ela aparece, mas como estudo direcionado para a constituição da profissão docente.

A didática não pode ser reduzida a uma disciplina chamada formação de professores, porque a didática é a disciplina *da* formação de professores. É possível estudar o tema da formação de professores isoladamente? Ele pode aparecer no currículo? Ele pode aparecer, desde que tenha como conotação o estudo da constituição da carreira, da categoria, da profissão de professor. Pode-se ter essa disciplina, mas ela não é a didática. A disciplina mãe da formação de professores é a didática. A formação de professores não é um campo epistemológico; ele não tem, não cobre, requisitos epistemológicos para dizer que é um campo científico, uma vez para se ter um campo científico, que visa legitimar-se enquanto investigação científica, precisa haver um objeto – na medida do possível – claro, processos investigativos buscados na história da constituição do objeto. Quer dizer, fala-se em formação de professores, e que metas investigativas. Mas, metas investigativas na formação de professores? Então, ele não cobre requisitos postos pela epistemologia, para se constituir num campo de conhecimento. (LIBÂNEO, informação verbal)

A discussão relativa às questões envolvendo a didática e formação de professores é novamente polemizada no momento da identificação da influência da sociologia da educação na formação de professores mediante proposições do professor reflexivo – este, mais próximo de uma concepção neoliberal. O entrevistado diz:

Eu me encantei com o tema do professor reflexivo, por entender que ele combinava com o marxismo e ajudava a ampliar mais. Com o tempo, vi que o discurso do professor reflexivo tinha muito mais a ver com uma concepção neoliberal, do que com o marxismo. Mas aí pensei: espera aí! Schön é Dewey. Mas será que é por aí que quero ir? Essa coisa da epistemologia da prática, de novo, o discurso sociológico dominou, porque a discussão do professor reflexivo vem da sociologia da educação. (LIBÂNEO, informação verbal)

O discurso sociológico, notadamente o viés da sociologia do trabalho, é apontado por Libâneo, como aquele que contribuiu para o esvaziamento da didática, na medida em que buscou emancipar o professor sem garantir-lhe instrumentos heurísticos que contribua com a emancipação do aluno; assim, com a transformação da formação de professores em disciplina curricular, acabou reduzindo o didático ao modo de operar do professor.

[...] E depois foi refinado com a sociologia do trabalho docente. Então, o que aconteceu? Por um lado, trata-se de um esforço generoso de emancipar o professor, mas não lhe dá o equipamento, o instrumental cognitivo necessário para ele ajudar a emancipação do aluno, que é a natureza do processo de aprendizagem. Está explicado por que no Brasil o viés da sociologia do trabalho, que resultou na transformação da formação de professores em disciplina curricular, acabou promovendo também um esvaziamento do campo da didática, reduzindo a didática ao modo de operar do professor. Mas como é possível investir num modo de operar do professor, sem o capacitar, em primeiro lugar, a ajudar o aluno a operar os

seus processos de aprendizagem? Esta questão que está ocorrendo comigo hoje, de estar voltado para o tema da psicologia do desenvolvimento da aprendizagem. (LIBÂNEO, informação verbal)

Ao nos dedicarmos à análise das relações entre as áreas didática, currículo e formação de professores, sentimos a necessidade, em face da complexidade que envolve a questão, de reiterar aqui a afirmação inicial quando tratamos do objetivo da seção, qual seja, a de, pelo olhar dos entrevistados, nos aproximarmos do debate para melhor compreensão da problemática envolvendo as áreas em questão.

Essa aproximação nos permitiu elaborar alguns questionamentos para podermos continuar avançando no debate.

Onde está a pedagogia como teoria da formação humana no debate que envolve as áreas? Será que não devemos antes nos interrogarmos a respeito do sentido do para quê ensinar, ao mesmo tempo em que nos interrogamos sobre o quê ensinar?, como ensinar? e com quem ensinar?

Qual teria sido a contribuição do debate lançado na década de 1980, pelas orientações pedagógicas de inspiração materialista histórico-dialético, no tocante à função da escola e às relações entre conteúdo e forma? Por essas perspectivas, qual seria a contribuição da didática na formação de professores? O que se entende por currículo?

O que os estudos na área que compreendem o ensino como uma totalidade concreta, isto é, como síntese de ricas e múltiplas determinações, nos oferece para um tratamento objetivo dessa problemática?

Falamos de aproximações, diferenças e especificidades, mas será que essas questões são pertinentes apenas aos objetos das áreas em questão, ou devemos começar por nos fazermos claros também no tocante aos nossos pressupostos teóricos, indagando-nos qual à concepção de educação, de ensino-aprendizagem, de homem, de ciência e de sociedade com a qual trabalhamos?

4.6.2 Da produção na área: como os estudiosos veem o impacto das teses pós-modernas?

O *DNA* da questão da pesquisa constitui-se da indagação a respeito de como os estudiosos da didática, notadamente aqueles que assumiram o materialismo histórico-dialético como perspectiva teórica – não só no contexto do movimento da didática crítica, mas no percurso de suas pesquisas – estão lidando com as questões colocadas pela pós-modernidade, uma vez que as proposições desse modo de pensar questionam as principais teses do

materialismo histórico-dialético, com implicações epistemológicas e praxiológicas diretas para o campo da pedagogia e da didática.

4.6.2.1 Vera Maria Ferrão Candau

No percurso teórico de Candau, constatamos que, particularmente na década de 1980, no contexto do movimento da didática crítica, a produção teórica da entrevistada estabeleceu aproximações com a perspectiva dialética, com autores inspirados no marxismo; contudo, vimos que suas reflexões também se ancoravam em outros enfoques teóricos.

Com efeito, no contexto dos anos 1990, notadamente com o avanço do movimento pós-moderno, Candau realiza movimentos teóricos de aproximações com esse ideário, em especial com a vertente denominada *oposição*.

Posso afirmar que na minha produção ela [a pós-modernidade] tem um impacto, mas também acho que uma coisa é pensar a Didática em um contexto de redemocratização do País e os desafios que isso apresenta; outra é pensar o papel da educação e, nesse âmbito, o papel da escola e o papel da Didática, em um contexto de globalização, em um contexto de políticas neoliberais, em um contexto de emergência cada vez mais forte de questões que, de maneira ampla, dizemos que estão ligadas a esse mundo multicultural. (CANDAU, informação verbal)

Candau argumenta em depoimento que a pós-modernidade tem, sim, impacto na sua produção, porém isso não significa abrir mão de uma perspectiva crítica da didática, mas de pensar esta, a educação e a escola no contexto neoliberal, de globalização, de um mundo multicultural. Para ela, a didática crítica precisa ser ressituada em face desse novo contexto e aponta como central que essa ressignificação se dê pela questão da igualdade e da diferença, não apenas na perspectiva multicultural, mas também na intercultural.

Então, não é abrir mão de uma perspectiva crítica enquanto um horizonte de busca de uma sociedade diferente, de uma sociedade mais igualitária, de uma sociedade mais justa, de uma sociedade mais humana para todos, olhando de uma maneira especial os grupos sociais subalternizados e não considerados. Só que a esses grupos subalternizados de hoje, antes chamávamos de camadas populares os grupos populares, mas hoje em dia a pobreza tem cor, a pobreza tem gênero, quer dizer, você tem de articular isso que chamamos de “as políticas de redistribuição”, como diria Nancy Fraser, com as políticas de reconhecimento. Volta à questão da igualdade e da diferença. Isso é ressituar a perspectiva crítica em outro contexto, fazendo ela dialogar com questões que são próprias dessa condição pós-moderna, por mais ambivalente que esse termo seja. É o que, por exemplo, tenta fazer o Boaventura Sousa Santos, e por isso entendo que a questão da igualdade e da diferença está no centro. Isso é ressignificar a perspectiva crítica em uma lógica, não só em uma lógica multiculturalista, digamos, de afirmação das

diferenças de uma maneira isolada. É a esse fazer dialogar os diferentes grupos socioculturais que chamamos de interculturalidade. (CANDAU, informação verbal)

As sinalizações de Candau evidenciam que a estudiosa se aproxima do ideário pós-moderno pelas questões da igualdade e da diferença. De acordo com a estudiosa suas posturas teóricas continuam em sintonia com uma perspectiva de crítica de luta por uma sociedade mais justa e igualitária. Com efeito, para tal didática, no entender da pesquisada, precisa ser ressituada e ressignificada numa perspectiva crítico-intercultural no contexto de uma condição pós-moderna.

4.6.2.2 José Carlos Libâneo

Nos depoimentos, fica a indicação de que a postura assumida por Libâneo pauta-se pelo afastamento do pós-modernismo de orientação pós-estruturalista que nega a razão e as possibilidades de autonomia do sujeito em face do contexto, que hipervaloriza o afetivo, o efêmero. Mas, seu entendimento é o de vivemos numa condição pós-moderna, em que as tecnologias e as mídias repercutem fortemente na aprendizagem e na constiuição dos sujeitos.

Em resumo, não aceito o pós-modernismo no sentido pós-estruturalista de negação da razão, enquanto negação dessa possibilidade de se buscar autonomia, essa hipervalorização do afetivo, do efêmero etc. Mas não posso desconhecer que vivemos uma condição pós-moderna, que as mídias provocam muita mudança nas formas de aprendizagem, que vivemos no mundo do espetáculo, que tudo isso atua poderosamente na constituição das subjetividades. (LIBÂNEO, informação verbal)

O estudioso destaca que alguns dos questionamentos do modo pós-moderno de pensar o sensibilizaram no tocante a uma abertura para questões como a sensibilidade, a subjetividade, a linguagem, a cultura, o papel das tecnologias da informação, o universal e o relativo. Assim, considera o livro *Didática*, de sua autoria, demasiado racionalista, indicando que hoje, numa possível reescrita deste, incluiria o tema da diferença, da afetividade, da cultura e da linguagem. Para o entrevistado, isto não significa que tenha aderido às posições pós-modernas. A intenção é investigar que respostas o marxismo pode dar a essas questões.

Então, não é que aderi ao pós-moderno, apenas me sensibilizei para trabalhar com esses temas, ou seja, procurar as respostas que o marxismo pode dar a eles. Desse modo, concordo, por exemplo, com as críticas de que meu livro *Didática* é demasiado racionalista. O livro e a tese são, mesmo, textos fortemente racionalistas. Mesmo quando falo do afetivo, o tom do texto é racionalista, cognitivo-racionalista. Se fosse reescrever esse livro, certamente introduziria mais o tema da afetividade, da diferença, da cultura, da linguagem. O fato é que os embates da vida, a reflexão sobre a existência,

a observação da realidade, os embates teóricos vão mexendo com nossa cabeça, vamos ficando mais maleáveis na compreensão das coisas, mais permeáveis às várias formas de explicar o mundo real, de captar o empírico. (LIBÂNEO, informação verbal)

Nesse contexto de sensibilização para outras temáticas, a partir dos questionamentos pós-modernos, Libâneo discorre sobre os movimentos de leituras que fez e de autores com os quais dialogou em torno da temática da cultura, extraindo daí a compreensão da necessidade de sua abertura para outras leituras no tocante a essa temática e à subjetividade. Há indicações de que, para o entrevistado, o tratamento recebido por esta no interior do marxismo é insuficiente.

Outro exemplo é de como fui incorporando na minha reflexão o tema da cultura. É trabalhado no marxismo, como o fiz na minha tese, mas é uma ideia também trabalhada por outras sociologias, que é a história da cultura objetiva e da cultura subjetiva. No marxismo, o Leontiev, por exemplo, fala muito que o processo do conhecimento é um processo simultâneo de apropriação e de objetivação. Aí leio o Gimeno Sacristán, que escreve que a ação, o meu comportamento, é pessoal. Mas, ao mesmo tempo, sou produto de uma cultura objetivada. E essa cultura objetivada vai formando em mim uma cultura subjetiva, mas que essa cultura subjetiva é um composto de inúmeras coisas da minha história de vida, daquelas influências pelas quais uma pessoa passa. Em resumo, disse a mim mesmo: “preciso me abrir para o tema da cultura, para o tema da subjetividade”. (LIBÂNEO, informação verbal)

Outra temática que aparece como preocupação nos estudos de Libâneo é a questão do *sujeito*. Ao dialogar com autores que se inspiram nas ideias pós-modernas, afirma que aprendizagens importantes aconteceram. Uma delas é o entedimento da relativa autonomia do sujeito em face dos contextos e grupos. Estes, na visão do entrevistado, ganham uma dinâmica própria e determinam muito mais o modo de ser das pessoas do que elas pensam. A linguagem e a cultura desempenham aí um papel decisivo.

Outra linha de reflexão, aprendi com Edgar Morin e, especialmente, com as ideias de Hugo Assman. Ele me ajudou a ver como devemos fazer ressalvas à autonomia do sujeito, que é um discurso do cristianismo, mas também de Piaget e do discurso que absolutiza o papel do sujeito histórico. Assmann fala que somos muito mais determinados pelos contextos do que imaginamos. Ou seja, os grupos sociais, a realidade, têm um movimento próprio interno que escapa do controle desse grande sujeito histórico. Tem a ver com o marxismo, claro, mas é dito de outro jeito, com outros conceitos; transportando isso para o mundo prático, para o mundo concreto, para minha vida pessoal, comecei a entender onde está o papel da linguagem, da cultura. (LIBÂNEO, informação verbal)

Esclarece sua postura ao enfatizar que não mudou de perspectiva epistemológica, mas vê outras formas de entender a realidade. O cultural concreto é entendido por Libâneo como

sendo o espaço no qual os indivíduos compartilham o sentido num contexto. O modo de ser das pessoas, suas ações e reações são explicados pelo contexto cultural no qual estão inseridas.

Não modifiquei a minha postura epistemológica, mas vejo outras formas de entender a realidade; por exemplo, admitir que o mundo humano, e a própria consciência dos sujeitos, de fato vai se constituindo à medida que as pessoas se comunicam, se inter-relacionam. E que o mundo da cultura, o cultural mais concreto, que é o âmbito em que as pessoas compartilham o sentido num contexto, explica o modo de reagir das pessoas, as respostas que as pessoas dão, as respostas que dou. Ou seja, são respostas constituídas numa dinâmica cultural. (LIBÂNEO, informação verbal)

Libâneo se refere ao seu modo atual de lidar com as concepções teóricas, em particular no que se refere aos seus estudos no presente. Reitera que mantém o foco no que é central e nuclear do marxismo por meio dos pensadores da teoria histórico-cultural, na atualidade, e que seus estudos estão voltados para a ampliação da compreensão da experiência sociocultural dos estudantes. As relações entre a cultura universal e a experiência local aparecem como centrais nas preocupações do entrevistado.

Então é este o meu caminho atual. Estou mantendo na minha cabeça o nuclear do marxismo, o nuclear do Vigotski, do Leontiev, e Davydov; penso que o papel da educação e do ensino é promover e ampliar o desenvolvimento mental; que a apropriação da experiência cultural humana é o caminho pelo qual nós vamos ajudando as crianças e jovens a irem constituindo a sua individualidade, pela internalização da experiência sociocultural coletiva, no sentido da grande cultura, mas também pelo contexto histórico sociocultural em que as pessoas vivem; então eu não posso descartar o que as pessoas chamam de cultura localizada. (LIBÂNEO, informação verbal)

A explicitação das questões que constituem o cerne de suas preocupações no presente é esclarecida quando disse:

[...] O que eu gostaria que se pensasse, para além disso, sobre mim? O que o Libâneo fez e está fazendo? Tentando ampliar a compreensão daquilo que ele [Libâneo] chama experiência sociocultural concreta. E, para isso, ele [Libâneo] está se abrindo a vários estudos culturais que estão lidando com isso. Os nossos projetos de pesquisa aqui... no entendimento de cultura, o confronto com os temas da teoria sociocultural, enquete da teoria sociocultural e o ensino desenvolvimental contribuem para formar o pensamento crítico. O que é pensamento crítico hoje? Que outros elementos não contemplados na teoria histórico-cultural ajudam a atualizar a ideia de pensamento crítico, de ensino crítico? Como o afetivo e a emoção, o pensamento crítico e a cultura, podem ser contemplados para além das premissas da teoria do ensino desenvolvimental? (LIBÂNEO, informação verbal)

Os depoimentos de Libâneo indicam que, em seus estudos em didática, ganham centralidade a temática da cultura e a questão do pensamento crítico, ao mesmo tempo em que se interessa pelas questões da diferença, da afetividade, da linguagem, da subjetividade. No tocante aos seus pressupostos teóricos, afirma continuar trilhando as teses do marxismo, mas sinaliza, claramente, para o diálogo com outras posturas teóricas, no sentido de buscar respostas no interior do marxismo para os temas e questões suscitados por este diálogo.

4.6.2.3 Selma Garrido Pimenta

No depoimento da entrevistada, encontramos, em vários momentos, uma postura crítica no que se refere ao ideário da pós-modernidade, com destaque para: 1) a falta de compromisso com a transformação do real, portanto, de uma intencionalidade educativa; 2) o abandono da categoria da contradição; 3) a perda da compreensão da relação entre a ciência e a produção da existência humana; 4) a perda da perspectiva da escola como instituição pública que tem um papel privilegiado na formação do sujeito. Com efeito, Pimenta considera que as discussões e os estudos de inspiração pós-moderna revigoraram duas categorias centrais do pensamento marxista: o sujeito e a práxis.

Pelo olhar de Pimenta, a desimportância atribuída à questão da intencionalidade educativa aliada à ausência de compromisso com a transformação da realidade no contexto do avanço das ideias pós-modernas tem como decorrência o fortalecimento da intencionalidade daqueles que necessitam manipular os interesses educativos e sociais.

As teses pós-modernas nos levaram a uma constituição de feudos de pesquisadores e com a compreensão mesmo de que, num paradoxo de negar a importância da intencionalidade, acabam fortalecendo, paradoxalmente, a intencionalidade de outros, a não se definir como um pensamento que tem o compromisso com a transformação do real. Ou seja, a dissolução gera, deixa na educação escolar um terreno em aberto para quaisquer manipulações. (PIMENTA, informação verbal)

A entrevistada destaca que, pelo abandono da categoria da contradição, da perspectiva da transformação do real, da práxis enquanto ação intencional do sujeito, as análises pós-modernas, sem ter a consciência desse fato, aproximam-se do neoliberalismo e, mesmo não consentindo, contribuem para o aprofundamento do capital, portanto, da desigualdade.

O abandono da categoria da contradição, na perspectiva pós-moderna, nos leva, sobretudo com essa junção, não consentida, mas que acaba ocorrendo entre a perspectiva de direita do neoliberalismo, que é o quê? O

neoliberalismo é o aprofundamento do capitalismo, ou seja, da desigualdade. A sociedade para poucos. Essa pós-modernidade abandona a contradição, abandona o conceito de práxis, que é exatamente a intencionalidade da ação dos sujeitos no mundo onde ele está. E, no caso, na perspectiva da transformação do espaço onde ele está. Ele está para uma transformação mais ampla. (PIMENTA, informação verbal)

A estudiosa observa que a perda da compreensão da relação entre a ciência e a produção da existência humana presente nessas análises tem levado a posturas equivocadas, como aquelas que entendem que a escola democrática não serve porque não deu conta de cumprir com a dimensão da qualidade. Chama atenção para a necessidade de explicitarmos a concepção de democracia que se tem ao se fazer tais afirmações, uma vez que existem modos distintos de se compreender essa categoria em face da coexistência de projetos político-sociais antagônicos. Nesse sentido, afirma que na análise dos fenômenos a postura correta é a de buscar compreender as relações sociais que geraram ou geram os fenômenos em estudo.

Chamo a atenção para o seguinte: esse abandono de compromissos, e da compreensão da relação ciência e produção da existência humana, está presente nessa análise pós-moderna, de que a escola democrática não serve porque ela não deu conta de cumprir o seu papel na dimensão da qualidade. Então fico preocupada, porque se pega um conceito universal, que é polissêmico, que precisa ser explicitado, e qual é a contribuição da pós-modernidade a explicitar o que é democracia? Que pode ser uma panaceia. Conceito pode ser uma panaceia. Não é por acaso que ele é visto assim, porque você tem interesses de grupos dominantes, na organização e no funcionamento do capitalismo mundial. O real, e as contradições presentes, só podem ocorrer se partir de uma compreensão de quais fenômenos geram e/ou geraram aquele próprio fenômeno que se está examinando; portanto, de uma compreensão teórica sobre esse real que está diante de nós. (PIMENTA, informação verbal)

Ao situar, historicamente, as lutas pela escola democrática, a estudiosa, sinaliza claramente para a superficialidade das análises pós-modernas no entendimento dessa questão, por abrirem mão da intencionalidade educativa numa perspectiva de transformação social.

Com relação à luta pela democratização do acesso à escola e de uma escola de qualidade, hoje temos a clareza de que o acesso quantitativo foi realizado no sistema público sem o compromisso de inúmeros governantes, inclusive de educadores, nossos colegas, que assumiram Secretarias de Educação, sem um compromisso ou clareza de como interferir, ao mesmo tempo, na questão qualitativa. Então esse binômio quantidade-qualidade caminhou separado, e continua hoje profundamente separado, *e aí é vejo que a pós-modernidade está acima, ela não agarra esse problema, porque ela abre mão de uma intencionalidade, e do poder que a educação tem de ser transformadora.* (PIMENTA, informação verbal, grifo nosso)

A perda da compreensão da escola como espaço público, de sua função social e compromisso com a formação de identidades pessoais e, ao mesmo tempo, públicas no

contexto de relativização da intencionalidade educativa, da organização do trabalho pedagógico, dos sentidos da escola na formação dos sujeitos, caminha, no entender de Pimenta, ao encontro dos interesses neoliberais, pois abre espaço para o fortalecimento dos valores consumistas com os quais os estudantes convivem na vida social.

Com relação à perda da perspectiva de que a escola tem como tarefa a formação do sujeito, da sua identidade, que é uma identidade pessoal, e é pública ao mesmo tempo, quer dizer, a escola é um espaço público de formação de identidades públicas – isso, no abandono de um processo de organização do trabalho pedagógico, por perspectivas do currículo que adentram essa dissolução; de um planejamento, de uma explicitação de intencionalidades de onde a escola quer chegar com a formação desses estudantes – *diria que essa perda de compreensão da escola como esse espaço público e da sua função social vai trabalhando ao encontro de uma perspectiva neoliberal, de ênfase no indivíduo como consumidor*. Então, o aluno é visto como um cliente, inclusive o aluno da escola pública, porque os valores que vão sendo trabalhados ali, nessa dissolução, e nessa negação de explicitação dos sentidos da escola, estão gerando a presença dos valores que são mais fortes, e que os estudantes vivenciam fora dela. (PIMENTA, informação verbal, grifo nosso)

A presença das ideias pós-modernas no âmbito da pesquisa sobre a ação docente ganha a atenção de Pimenta por entender que esta (a pesquisa) não empodera o professor, uma vez que não o instrumentaliza para a autonomia intelectual no exercício da/profissão, na medida em que abre mão do estudo e da importância da organização do trabalho pedagógico, do trabalho coletivo na escola, dos conteúdos na formação dos estudantes, da importância de considerar, na apropriação dos conteúdos, a alegria.

Os estudos que estão explicitando, por exemplo, o pensamento do professor na ação docente e que têm o pesquisador como a mediação para essa explicitação, o pesquisador que está lá, às vezes, em tempo integral, e, portanto, fazendo um esforço muito grande, essas pesquisas pós-modernas não têm gerado o que chamo de empoderamento dos professores, para que eles construam referências, ou instrumentais, para no momento em que o pesquisador sai da escola, eles possam gestar uma nova escola. Porque o abandono dos temas, da organização do trabalho pedagógico, do trabalho coletivo na escola, da importância dos conteúdos na formação dos estudantes, da importância de considerar na apropriação dos conteúdos a alegria – o que é fundamental – mas que não é uma alegria descompromissada. (PIMENTA, informação verbal, grifo nosso)

Com esse entendimento, a entrevistada faz uma autoindagação sobre como a didática pode se posicionar em face da perda do sentido da escola como espaço público e orientar no sentido de se construir processos e práticas comprometidos com a valorização da sua função social.

O que a Didática está podendo orientar nesse sentido? Essa perda do sentido de valores e da ética é resultado da vertente pós-moderna que ao invés de ser

colocada como perspectiva de como nos ajuda a compreender e a criar novas teorias que orientem a ação escolar e docente, na avaliação, na definição dos objetivos, na explicitação de que conteúdos precisamos assegurar aos estudantes, na apropriação da língua como fenômeno fundamental para a comunicação etc. As perspectivas pós-modernas, portanto, contribuem fortemente para a perda de sentido da escola como espaço público e, por consequência, do seu papel transformador na sociedade. (PIMENTA, informação verbal)

Pela ilustração do problema da evasão, a estudiosa enfatiza a necessidade de análises que se caracterizem por serem radicais, rigorosas e de conjunto, ideia essa ancorada no modo de pensar de Saviani. Análises que busquem o entendimento do fenômeno na sua raiz, superando a aparência deste e apreendendo as relações que o constitui.

Se não adentrar no fenômeno evasão compreendendo-o como um processo da superestrutura da sociedade, e não o situar nos determinantes da superestrutura, por exemplo, o econômico – em escala mundial – o econômico mundial, quer dizer, o novo capitalismo que está aí, se aprofundando, não vou ter condições de orientar como vamos superar o problema da evasão [...]. Quando vamos aprofundando as raízes, e aí eu vou dizer como Saviani – raízes do fenômeno –, quer dizer, o que gerou ou gera esse fenômeno na sua radicalidade? Radical com o rigor que é preciso na compreensão desse fenômeno. Radicalidade, radical, rigorosa e de conjunto no sentido de conjunto, nos vários contextos. (PIMENTA, informação verbal)

Com efeito, Pimenta localiza no contexto dos estudos e pesquisas inspiradas no ideário pós-moderno, duas categorias do materialismo histórico-dialético que, de acordo com ela, estariam sendo revigoradas: o sujeito e a práxis.

Ao abordar a categoria do *sujeito*, afirma que esta, no interior do materialismo histórico-dialético, só recebeu um tratamento mais adequado a partir dos estudos da psicologia histórico-cultural. No seu modo de pensar, por um lado, a postura relativista própria de orientações pós-modernas colocou o protagonismo dos sujeitos nos processos, mas, por outro, exacerbou-o e, em decorrência, fomentou o individualismo.

Considera importante que nos estudos e pesquisas em didática e formação de professores se busque um aprofundamento da categoria *sujeito*, pois as análises sobre a história de vida dos sujeitos envolvidos nas práticas pedagógicas são importantes, mas desde que sejam vistas na sua articulação com os processos sócio-históricos e cultural-educacionais.

Para a estudiosa, numa perspectiva crítica de didática, o sujeito desempenha um papel ativo e importante no entendimento relacional e horizontal, das esferas teórica e prática da atividade humana, na produção do conhecimento.

Quais são as categorias do marxismo que foram revigoradas com o pensamento pós-moderno? Diria que são duas, mesmo correndo o risco de ser simplista neste momento. As categorias marxistas não trabalharam o conceito de sujeito, e da sua potencialidade. O avanço, inclusive, da psicologia teórico-materialista-dialética levou a uma melhor compreensão do conceito de sujeito, e que no relativismo presente da pós-modernidade colocou o protagonismo dos sujeitos nos processos, mas que a exacerbou, gerando um individualismo. Mas, sem dúvida, o conceito de sujeito na pesquisa, na pesquisa qualitativa⁶⁵, está fertilizando a abordagem materialista histórico-dialética. No caso da pesquisa na área da formação de professores, e no caso da didática, é preciso aprofundar essa questão do sujeito, que a história de vida ajuda, desde que não se fique nela. Numa perspectiva crítica, ele vem como um elemento importante a ser considerado na reconfiguração da teoria no processo de pesquisa; então, essa relação da teoria e prática compreendida mais como uma circulação horizontal. (PIMENTA, informação verbal)

A outra categoria apontada por Pimenta, que no seu modo de ver está sendo revigorada no contexto das ideias pós-modernas, é a categoria da *práxis*. Afirma que esta e a categoria *razão* não podem ser secundarizadas, pois são imprescindíveis para a construção de uma sociedade justa e, nesse sentido, entende-se como uma intelectual que se situa no ângulo da modernidade.

E o outro conceito que acho que tem um vigor, não por acaso vinculado ao que estou colocando, do protagonismo dos sujeitos, é o conceito de *práxis*, que carrega a intencionalidade. Se abirmos mão desses dois conceitos, e, sobretudo, do conceito de *práxis*, estaremos perdidos. O mundo sem razão não vai fazer uma sociedade justa. *Aí você pode dizer que sou moderna, só. Que não dá pra abrir mão da razão.* (PIMENTA, informação verbal, grifo nosso)

Em face das transformações do mundo do trabalho e das mudanças nas relações sociais e políticas, argumenta sobre a necessidade de atualizar categorias da teoria de Marx, reivindicando a ideia de que precisamos ser marxistas.

Marx produziu o seu conhecimento num determinado momento histórico. Então, não podemos perder isso de vista. Porque não podemos exigir dele o que historicamente não estava posto. Dessa forma, *o que temos que fazer é atualizar algumas das suas categorias e, para mim, essas duas [razão e práxis] são fundantes no pensamento marxista.* Quer dizer, precisamos ser marxistas; o Marx não era marxista. Essa questão está posta hoje com muito vigor, sobretudo nesse contexto de grandes transformações do mundo do trabalho e das relações de trabalho, e desenvolvimento social, trabalho e

⁶⁵ No tocante às pesquisas qualitativas, a entrevistada chama atenção para a necessidade de, no estudo, se “situar o desenvolvimento das pesquisas qualitativas, de suas inúmeras vertentes, porque esse rótulo carrega muitas perspectivas que até são contraditórias. Então, dizer que a minha pesquisa é qualitativa não a identifica. Tenho que explicitar quais são os fundamentos da relação objeto e método, sujeito e objeto, que estão na base de uma abordagem qualitativa, [...] Se não deixar muito claro qual é essa relação sujeito-objeto, corremos o risco de uma diluição de fundamentos; do ‘tudo que é sólido se desmancha’, se desfaz. Diria que estamos nesse esgarçamento da relação da pesquisa com os fenômenos da realidade” [...] (PIMENTA, informação verbal).

sujeitos, a questão política está aí. (PIMENTA, informação verbal, grifo nosso)

No contexto das questões e da reflexão, sobre posturas teóricas, Pimenta identifica em algumas interpretações leituras de intelectuais brasileiros sobre as ideias de Marx, um enclausuramento das categorias da teoria desse pensador.

[...] também tivemos grupos de intelectuais que ficaram presos a um formalismo do pensamento materialista-dialético. Essa vertente se traduz numa negação de qualquer perspectiva que tome o fenômeno da realidade como objeto de investigação. Então, *esse enclausuramento das categorias marxistas leva a uma leitura do real que é insuportável*, porque não fica nenhuma possibilidade de transformação, seria quase uma nova sociologia reprodutivista. (PIMENTA, informação verbal, grifo nosso).

As indicações de Pimenta apontam para a necessidade de, nos estudos em didática, assumirmos uma atitude de vigilância crítica diante do ideário pós-moderno. Isso porque, quando identifica o abandono da categoria da contradição e, por decorrência, da ausência de uma compreensão das mediações entre a produção da ciência e as condições de produção da existência na sociedade capitalista, nos oferece elementos consistentes que evidenciam o caráter superficial do qual são portadoras as análises que se alinham com esse ideário.

Esse entedimento foi reforçado quando a estudiosa problematizou os discursos que questionam a escola e as possibilidades de democratização desta instituição, apontando para o caráter acrítico do conceito de democracia presente nestas visões. Para além das posturas acríticas e análises superficiais desse modo de pensar, Pimenta nos dá indicações de implicações ético-políticas ao constatar a perda do sentido da escola como espaço público de formação de sujeitos, em função do abandono de uma intencionalidade educativa pautada pela transformação social.

Num outro movimento, a estudiosa considera que as categorias *sujeito e práxis* estariam sendo revigoradas pelos debates e pesquisas de inspiração pós-moderna e, ao se reportar ao tratamento dado às ideias de Marx, por algumas leituras de educadores brasileiros, identifica um formalismo e enclausuramento das categorias do pensamento marxiano, no seu entender, próximas de um reprodutivismo sociológico.

Pimenta aponta para a necessidade de se proceder à atualização das categorias constituintes da obra de Marx, sob o argumento de que as condições históricas atuais comportam desafios diferentes dos da época em que esse pensador sistematizou seus estudos.

4.6.2.4 Maria Rita Neto Sales Oliveira

No contexto de discussão sobre a questão da pesquisa quando colocamos os questionamentos feitos pelas posturas pós-modernas ao materialismo histórico-dialético, Oliveira se posicionou a partir de alguns movimentos: o primeiro deles é que se trata da necessidade de estudos sobre as várias interpretações – por vezes reducionistas e economicistas – da teoria de Marx. Estudos mais completos da obra desse pensador, uma vez que é um equívoco atribuir-lhe um caráter economicista. O segundo é que, no entender da entrevistada, essa teoria de fato não enfatiza os temas – etnia, sexualidade, violência, multiculturalismo, gênero – colocados em destaque pelo ideário pós-moderno. Com efeito, não significa que o referencial desconsidere a discussão desses temas, como nos mostra seu depoimento.

Não entendo a perspectiva do materialismo histórico-dialético como uma perspectiva economicista, não. Acho que há reducionismo. Há correntes no materialismo histórico que enfatizam, por exemplo, uma perspectiva economicista a partir de alguns textos de Marx e Engels. E outros enfatizam outra perspectiva a partir de outros textos. Mas, entendo que há de se ler a obra de uma forma mais inteira. O materialismo histórico-dialético não enfatiza essas questões, mas isso não quer dizer que ele, por exemplo, vai desconsiderar questões étnicas. E questões de cultura, que são questões históricas (OLIVEIRA, informação verbal)

Ao referenciar seu entendimento sobre a questão dos citados temas, traz as reflexões de Perry Anderson, sobre a crise do marxismo, e se apoia no autor para afirmar que, realmente, questões como gênero, etnia, sexualidade não são tratadas pelo marxismo, salientando a importância do ideário pós-moderno os ter colocado no centro da discussão.

De fato, no livro do Perry Anderson, ao se referir à crise do marxismo, daquele outro marxismo ocidental, ele lembra que alguns temas não são discutidos mesmo no interior do materialismo histórico-dialético. Não são. E entendo o fato das ideias pós-modernas terem chamado atenção para esses temas. Considero isso muito positivo, no sentido que nos alerta, sim, para essas questões, e não são tratadas no interior do materialismo histórico-dialético. (OLIVEIRA, informação verbal)

A estudiosa observa que a concepção de sujeito da teoria do ser social de Marx, segundo a qual o ser humano é fruto das práticas sociais das quais ele participa e, desse modo, síntese de ricas e múltiplas determinações, engloba, sim, os temas apontados, todavia estes não são tomados de modo congelado, mas no seu desenvolvimento histórico-cultural mais amplo.

Quando o materialismo histórico-dialético tem como um dos conceitos básicos a ideia de práxis do trabalho humano, entende-se que não implica

apenas o aspecto laborativo, mas também o intencional, bem como uma busca por uma formação; no caso educacional, onilateral. E um projeto de sociedade mais justa. [...] O materialismo histórico-dialético não é uma perspectiva excludente. [...] Agora, quando se diz que o ser humano é fruto de ricas e múltiplas determinações, e que o ser humano é um ser concreto, portanto, entendendo como produto das práticas sociais das quais ele participa, obviamente, esses temas que são colocados aqui, eles não são apenas uma palavra congelada, que se refere a uma característica superficial de um ser humano. *Por exemplo, quando você fala de etnia, não significa apenas a cor. Significa toda uma cultura, e, obviamente, cultura implica prática. Então, o ser humano é fruto dessas práticas.* (OLIVEIRA, informação verbal)

No que se refere às repercussões das teses pós-modernas no processo didático, Oliveira enfatiza a necessidade de estudar a questão, pois no seu entender, estas só poderão ser conhecidas a partir de uma investigação, de acompanhamento da prática pedagógica, sendo, portanto, uma questão de pesquisa.

Não dá para discutir isso apenas no âmbito do discurso. Entendo que cabe investigar, e não estou propondo aqui uma pesquisa experimental, que se controla, e o professor tem tais perspectivas, e se vai ver o que acontece. Não. Mas um acompanhamento do processo didático em perspectivas diferentes, num trabalho de investigação, pode nos esclarecer essa pergunta. (OLIVEIRA, informação verbal)

A entrevistada relativiza o papel das teorias ao salientar que não será uma tese ou um conceito que vai provocar mudanças significativas no processo ensino-aprendizagem. No seu entendimento, o processo didático, a despeito de qualquer teoria, e intencionalidade, acontece. Observa que esse seu modo de ver pode ser estranho, pois se situa no interior da perspectiva materialista histórica, e uma prática pedagógica inspirada nessa teoria exige determinadas condições, antes, durante e depois da atividade de ensino. Mas com isso quer apenas sinalizar que os produtos da atividade humana implicam determinadas condições, ou melhor, quem define o produto são as condições reais nas quais ele foi produzido.

Entendo que, a despeito de qualquer teoria, seja ela fundada no materialismo histórico-dialético, seja ela discussões ou conceitos, de uma perspectiva pós-moderna, o processo didático acontece. Não acho que é por conta de uma tese ou de um conceito, seja ele qual for, inclusive do materialismo histórico-dialético, que vai ter uma influência grande no processo didático. *Isso pode parecer estranho, porque, quer se queira, quer não, defendo, sim, que um processo didático fundado numa perspectiva materialista histórica implica condições a posteriori, ou durante o processo, diferente de um processo fundado em outra perspectiva.* [...] Então, acho que isso vai implicar condições de produto, na concepção ampla de produto. Com intencionalidade ou não, consciente, ou não, não vejo como não reconhecer que haja objetivos que, embora não previamente definidos, aconteçam. Mas este é um aspecto da questão. (OLIVEIRA, informação verbal, grifo nosso)

Oliveira, ao enfatizar, a necessidade de se pesquisar a prática concreta de sala de aula para daí se conhecer as repercussões das orientações pós-modernas no processo ensino-aprendizagem, sinaliza para uma possível questão de investigação, ou seja: quais são as influências de uma abordagem pós-moderna na prática da sala de aula e como elas se diferenciam de uma prática pedagógica inspirada no materialismo histórico-dialético?

Outro seria pensar assim: mas quais são essas influências e como elas se diferenciam? As influências, por exemplo, de uma abordagem pós-moderna na educação, na prática da sala de aula? E as diferenças de uma abordagem, por exemplo, do materialismo histórico-dialético? O critério vai ser a prática, porque estou falando de uma perspectiva. A prática concreta. Isso é também uma questão de pesquisa. (OLIVEIRA, informação verbal)

Ao observar sua postura materialista histórico-dialético, questiona se, de fato, teria um refluxo da perspectiva da didática fundada nas teses do materialismo histórico-dialético, em função do avanço das proposições do modo pós-moderno de pensar. Para a entrevistada, tanto o suposto avanço quanto o suposto refluxo são resultantes de um contexto social mais amplo. Afirma que tem sido importante o diálogo com educadores que se orientam pelas ideias pós-modernas na história da didática no Brasil, pois, por suas provocações, os educadores marxistas têm envidado esforços para se fazerem mais claros.

Esclarecida a base histórica, sinto-me confortável para dizer que o diálogo histórico, com a discussão dos pós-modernos, tem e teve um papel muito importante na construção e reconstrução da Didática. Esse papel expressa, por exemplo, quando nós da Didática, não apenas pela própria formação do materialismo histórico, que nos diz: sejamos críticos; não apenas por isso, mas muito instigados sim pelos pós-modernos, começamos, talvez mais, se não já por princípio, por respeito e pela prática, a deixar mais claro, a expressar uma flexibilidade nas nossas posições. Não que o materialismo histórico-dialético não nos desse isso já, mas começamos a fazer um esforço de sermos mais claros, ou de dizermos, até por causa das posições que defendemos, temos que ter sempre a porta aberta. [...]

Argumenta, ainda, sobre a importância desse diálogo e nos dá indicações de que os esforços em garantir conteúdo histórico às categorias da teoria materialista histórico-dialética, por seus estudiosos, tem permitido maior atenção e cuidado aos reducionismos teóricos da análise, na medida em que, ao se voltar para o conjunto da obra de Marx, se percebem as relações entre os estudos filosóficos desse pensador e os de economia política.

O que, historicamente, esse debate tem sugerido, do ponto de vista de historicizar, engravidar de conteúdo aquelas categorias com as quais nós trabalhamos? Entendo que este é um dos motivos que nos faz refletir, por exemplo, sobre a importância dos reducionismos que aparecem no interior do materialismo-histórico, que nos fazem sermos mais cuidadosos com o não reducionismo do voluntarismo, de um lado, mas também com o não reducionismo do economicismo, de outro; que nos faz entender que se existe

na obra de Marx, do marxismo, *O capital*, a crítica à economia política, existe a ideologia alemã, existe o manifesto comunista. (OLIVEIRA, informação verbal)

Oliveira entende que a postura adequada a ser tomada no debate com as posições pós-modernas e seus representantes no contexto da educação brasileira, é a de se buscar pelo diálogo, a superação das diferenças, pois, para a estudiosa, todos estão comprometidos com a educação.

É importante dialogar com os pós-modernos, não para dizer que eles não estão certos, mas para construirmos uma perspectiva de superação das diferenças. No sentido, não de desconhecê-las, e de trabalharmos juntos aí, porque entendo que a perspectiva de todos nós é de fato uma educação, um processo educativo mais comprometido. Independentemente de se tem objetivo, se não tem, comprometido com uma formação humana. E, no caso, na formação da classe trabalhadora, com formação humana, mais onilateral. (OLIVEIRA, informação verbal)

Ao se reportar ao debate das possibilidades ou não do conhecimento objetivo, Oliveira se insere na discussão aproximando-se de uma concepção realista de mundo, por entender que as coisas existem fora do pensamento, salientado que a resposta a essa questão vincula-se a questões ontológicas e gnosiológicas, portanto, que dependerá do critério de verdade adotado por determinada teoria.

Toda abordagem do real, portanto, que eu entendo que existe fora de nós também, implica uma posição ontológica e gnosiológica. Então, implica um posicionamento sobre qual é o critério de verdade. De fato, aquilo que entendemos como real. Quem nos diz, por exemplo, que determinada conclusão a que chegamos sobre determinado acontecimento, um evento, um processo, ou alguma coisa do mundo, como um todo, ou de uma pessoa, é conhecimento objetivo? Dependendo da abordagem, teremos, obviamente, critérios diferentes. Para um pragmatista, por exemplo, se aquilo funcionar, se tiver um efeito prático, mas no sentido do pragmatismo, então será válido como conhecimento. (OLIVEIRA, informação verbal)

Chama atenção, no contexto das discussões sobre as certezas absolutas, de que no materialismo histórico-dialético esta é uma questão que não se coloca, isto é, para a teoria marxiana não existe certezas absolutas. Seu critério de verdade passa pelo crivo da práxis, daí que a ciência, o conhecimento tem caráter histórico-social, portanto, é provisório.

O critério de verdade do materialismo histórico-dialético é a práxis. Isso é uma coisa. Agora, o materialismo histórico-dialético não afirma que o ser humano, e nós, podemos ter certeza. Tanto temos incertezas, que tudo aquilo que afirmamos deverá passar, gnosiologicamente falando, por um critério de verdade. Isso não significa que exista uma verdade absoluta. A verdade é relativa a um tempo e a um espaço. Por isso a ciência é provisória. Toda conclusão é provisória. (OLIVEIRA, informação verbal)

Ao fundamentar e explicitar as questões da ciência e do conhecimento na teoria marxiana, situa as categorias da totalidade e da mediação como centrais e aponta para a necessidade de uma interpretação dialética destas. Assim, a totalidade não significa conhecimento absoluto e acabado da realidade, mas sim uma expressão de inúmeras mediações que se negam e se afirmam continuamente, constitutivas e constituintes do real.

No materialismo histórico-dialético existe, obviamente, a questão de que não podemos dizer com absoluta certeza que chegamos à essência do real. Com todas as suas propriedades e ponto. Isso me faz retomar a questão da categoria da totalidade, que seria uma propriedade do real. Ela, tem que ser conteudizada, a cada momento histórico; e essa expressão totalidade não significa uma postura de suposição de um conhecimento absoluto, e de um conhecimento verdadeiro, independente do tempo e do espaço sobre aula. Significa que o real implica uma série de fatores, de determinações. Esses fatores, essas determinações se interligam, se interconectam, por mediações. A categoria da mediação é, assim, a expressão totalidade; ela significa que, ao analisar dada realidade, temos exatamente que perceber que essa realidade é constituída numa série de mediações, entre fatores que se relacionam de modo dialético, e não linear. (OLIVEIRA, informação verbal)

Na análise das reflexões trazidas por Oliveira fica a indicação das seguintes questões:

1) a necessidade de estudos mais ampliados da obra de Marx, pois assim se evitariam os reducionismos e distorções do pensamento do referido autor; 2) o materialismo histórico oferece instrumentos teóricos para tratar das temáticas de gênero, violência, etnia, diferença etc.; 3) a necessidade de buscar as bases materiais e históricas das mudanças nas ideias pedagógicas; 4) a necessidade de se pesquisar a prática concreta de sala de aula para daí se conhecerem as repercussões das perspectivas no processo ensino-aprendizagem; 5) a anotação da importância da interlocução com os pensadores pós-modernos com o sentido não de negar as diferenças, mas de, pelo debate, superá-las; 6) a necessidade de atenção a uma adequada (dialética) compreensão da categoria da totalidade na dialética marxiana e ao critério de verdade da práxis dessa perspectiva, no debate com os questionamentos pós-modernos.

A partir da questão que nos orientou nesta pesquisa e pelo caminho metodológico encontrado na intencionalidade da pergunta, extraímos das entrevistas com os estudiosos da didática os conteúdos que possibilitassem a descrição do movimento de nosso objeto de investigação: *as orientações educativas contra-hegemônicas das décadas de 1980 e 1990 e os rebatimentos pós-modernos na didática a partir da visão de estudiosos.*

A preocupação inicial foi realizar uma caracterização dos sujeitos da pesquisa, ao mesmo tempo em que nos interrogávamos: em se tratando de educadores de renome na área, essa caracterização se faz necessária? A opção afirmativa veio pela natureza acadêmica do

trabalho. A característica geral é que todos são profissionais, professores, estudiosos e pesquisadores da didática, que constituem a história dessa área no Brasil, em particular dos finais da década de 1970 até a atualidade.

Por exigência metodológica, aproximamo-nos de uma reconstituição do movimento da didática crítica, ao mesmo tempo em que procuramos evidenciar o contexto, as motivações e proposições desse movimento, notadamente na década de 1980. Procuramos evidenciar, assim, pela trajetória acadêmica e profissional dos estudiosos, questões medulares que explicassem a forma de ser desse movimento. Para tanto, abordamos, com base nos depoimentos, as seguintes questões: como se situam do ponto de vista teórico-metodológico, no movimento da didática crítica; na pluralidade epistemológica, o alcance do materialismo histórico-dialético nesse movimento, notadamente, das pedagogias histórico-crítica e crítico-social dos conteúdos; o que significou, para o pensamento pedagógico-didático, o movimento da didática crítica, o que o caracterizava; com relação à produção intelectual específica na área, como entendem a didática; como veem a relação desta com a pedagogia e áreas próximas, como currículo e formação de professores; como se situam com relação ao campo da didática e ao movimento pós-moderno; se a didática vivencia um processo de esvaziamento, de abandono daquilo que lhe é específico e, ao mesmo tempo, um transbordamento de outras temáticas; o que a pós-modernidade traz de verdadeiramente novo; o que as categorias do materialismo histórico-dialético dizem com relação às teses pós-modernas; se a didática de inspiração dialética permanece válida para a construção de um projeto político-pedagógico, que tenha na sua utopia a busca intencional e sistemática da formação onilateral dos indivíduos.

Essas questões permearam as problematizações e discussões trazidas pelos depoimentos dos entrevistados, na resposta à questão central da pesquisa.

Com efeito, no que tange ao movimento da didática crítica, vimos que este se erige como uma reação dos educadores à concepção de neutralidade científica presente no pensar e fazer educativo dos educadores brasileiros, na versão da pedagogia tecnicista. A sua organização não se faz de modo isolado, mas no contexto das lutas políticas, sociais e culturais pela redemocratização da sociedade brasileira, particularmente pela democratização da educação, do acesso e permanência dos filhos das classes trabalhadoras na escola pública de qualidade, com destaque para a década de 1980 com a realização das CBEs e, depois, com a criação da Anped.

O espaço privilegiado, inicialmente, foram os seminários *A Didática em Questão*, realizados na PUC do Rio de Janeiro em 1982 e em 1983, transformados nos *Endipes*, ampliados significativamente nas últimas décadas e que continuam até os dias atuais.

Caracterizado por uma unidade na diversidade, o grupo de educadores se ancorava e se unia em torno do combate à sociedade injusta, desigual e opressora, bem como pela democratização da escola; mas, em especial, os estudos e debates se faziam em torno do objeto da didática e de sua identidade. A diversidade se fazia pelo modo de operar teoricamente com as questões da prática educativa.

Do ponto de vista dos referenciais teóricos e das concepções contra-hegemônicas de educação, as discussões, os embates se deram particularmente entre a pedagogia crítico-social dos conteúdos, a pedagogia histórico-crítica e a pedagogia libertadora. As primeiras, inspiradas no materialismo histórico-dialético; e a terceira, nas proposições de Paulo Freire. Nesse sentido, era predominante entre os educadores a inspiração na perspectiva dialética e crítica de educação; mas, o modo de operar com esses conceitos era bastante diferenciado. A predominância do materialismo histórico-dialético foi destacado pelos entrevistados, assim como o fato de que, para outros, no início do movimento, ser de esquerda era ser freiriano.

Nessa unidade diversa, os avanços de uma didática inspirada no marxismo são assinalados pelos entrevistados, em especial, na compreensão dos vínculos entre escola e sociedade, notadamente de sua função social e política, assim como seus limites e possibilidades na ordem social capitalista.

Se, no entanto, na década de 1980 a didática foi colocada em questão por se caracterizar por uma didática tecnicista, na década de 1990 foi a vez do questionamento da perspectiva crítica da didática, nomeadamente, a didática inspirada no materialismo histórico-dialético, chegando, conforme enunciado nos depoimentos, a ser constatado um refluxo dessa teoria no âmbito das discussões, dos eventos científicos e das pesquisas produzidas em didática.

Entendemos que, no entanto, se nos anos 1980 o contexto se caracterizava pelas motivações e lutas por uma nova sociedade, na década de 1990 o contexto é o seu oposto. Nesse período, a tese da impossibilidade de uma nova sociedade, ou o socialismo, chega pelas ideias do “fim da história”, da “morte do marxismo”, do “fim das utopias”. Segundo esse ideário, a sociedade capitalista é boa; precisa apenas ser reformada e aperfeiçoada. Esse modo

de pensar, como vimos, chega na esteira do avanço da ofensiva neoliberal e da inserção, no meio acadêmico, do ideário pós-moderno⁶⁶.

A crítica à perspectiva crítica da didática foi tratada por Oliveira e Pimenta, pela reflexão segundo a qual seria simplista atribuímos a uma teoria os problemas enfrentados pelo ensino, pelas escolas no País, ficando evidenciado que nenhuma teoria, por mais potente que seja, será capaz de resolver de uma vez por todas os problemas postos por determinada realidade. Em especial porque considerada a relação de reciprocidade e interdependência dessas esferas, existe uma distinção entre teoria e prática, portanto, elas não são idênticas. Muito mais que buscar responsabilizar a didática crítica pelas mazelas atuais da escola, devemos procurar compreendê-las no plano histórico-social mais amplo.

Existem, sim, limites na produção da área da didática, na visão desses entrevistados, notadamente pelo fato de as pesquisas se aproximarem de modo tímido da realidade do ensino e da escola brasileira. E, ainda, porque, quando isso acontece, os problemas são estudados pelo que se mostra na sua superfície, e não na sua radicalidade, no sentido de ir às raízes para compreender que práticas o geraram e o sustentam.

A argumentação veio também numa crítica genérica aos considerados “críticos”. O caminho tomado por estes, pela ideia do empoderamento, no sentido de se tornarem pesquisadores, levou-os a um distanciamento dos problemas da educação básica, na medida em que colocaram peso maior, investiram mais energia no trabalho da Pós-graduação, sem com isso ingressarem de modo inteligível na realidade das várias modalidades de ensino da educação básica brasileira.

Nessa mesma direção, houve o argumento segundo o qual é possível que os professores de didática tenham dificuldade de entender o didático, para além do técnico, em razão de boa parte dos pedagogos terem abandonado o campo investigativo da pedagogia e aderido ao discurso da sociologia da educação.

Com efeito, a crítica à didática crítica foi abordada, também, pela necessidade de se reconstruir a perspectiva crítica da teoria do ensino, não significando ter de abrir mão de uma

⁶⁶ Reiteramos o que já observamos no Capítulo 3 desta tese, no que se refere ao modo como entendemos o pós-moderno. Eagleton (1998, p. 8) adverte que “o pós-modernismo constitui um fenômeno tão híbrido, que qualquer afirmação sobre um aspecto dele quase com certeza não se aplicará a outro”. Nessa mesma direção, somos advertidos por Paulo Netto (2010, p. 08), ao identificar as dificuldades de definição do movimento pós-moderno. Trata-se de um “movimento intelectual muito diferenciado – não constitui um campo teórico e ídeo-político homogêneo”. Ao abordar o conservadorismo pós-moderno, Martins (2008, p. 04) salienta: “um caso de expressão não conservadora da pós-modernidade é Boaventura de Sousa Santos, que a ela se vincula sobretudo por seu ecletismo teórico-metodológico”.

perspectiva crítica enquanto um horizonte de busca de uma sociedade diferente, de uma sociedade mais igualitária, mas, sim, ressituar a didática crítica no contexto da década de 1990 e dos anos 2000 e que incorpore as questões da igualdade e diferença num enfoque intercultural.

Nesse momento, o debate entre os entrevistados começa a problematizar a questão da pesquisa. De modo geral, para todos os entrevistados, a didática crítica não está se metamorfoseando em uma didática pós-moderna. Com efeito, também para a maioria, o ideário pós-moderno bate, sim, às portas da didática.

Os principais argumentos utilizados para dar consistência à resposta da questão se traduziram no seguinte: 1) constatação de que a área da didática vê com muitas suspeitas as ideias pós-modernas e, desse modo, não se abre para o diálogo; 2) hipótese de que a didática pode estar se remetamorfoseando em uma didática instrumental, uma vez que o pós-moderno e o retrocesso andam juntos, pois retira o compromisso da didática com o ensino na medida em que, ao discutir as questões da violência, de gênero, do multiculturalismo, da diferença, da subjetividade, não coloca o ensino na centralidade, ou seja, essas discussões não brotam do interior de um projeto de formação que tenha o ensino como foco; 3) constatação da sociologização do pensamento pedagógico, caracterizado por um desprezo pelas questões da pedagogia e da didática evidenciado nas posturas relativistas da teoria crítica do currículo, como também por traços de concorrência pelo discurso universalista da didática e relativista da teoria crítica do currículo, em que o conhecimento é focado na experiência sociocultural dos alunos, ao mesmo tempo em que secundarizam os conteúdos; 4) entendimento de que, se mudanças estão acontecendo no interior da didática, isso se refere a um movimento histórico, que tem determinantes históricos, e que um dos determinantes é esse diálogo, o qual tem menos a ver com uma perspectiva teórica, do que com o momento histórico, e com a construção da ciência em suas relações com o contexto social mais amplo.

Ao refinar as análises, dirigindo-as mais ainda para a resposta da questão de investigação, os estudiosos da didática se posicionaram sinalizando para o modo como veem o ideário pós-moderno.

Conforme constatamos, Candau entende que a concepção pós-moderna tem, sim, impacto na sua produção. Esse impacto se vincula às questões da igualdade e da diferença, contudo, segundo a estudiosa, essas questões são tratadas do interior de uma perspectiva crítico-intercultural, sem deixar de ter um horizonte emancipador, em que a igualdade não seja um fenômeno de homogeneização e padronização, que leve também a um

reconhecimento e valorização das diferenças. No contexto analisado, apresenta limites da didática crítica na perspectiva do materialismo histórico-dialético, assinalando que a ênfase dada à categoria *classe* nesse enfoque não permite enxergar outras questões que envolvam o ensino.

Por essas posições, no caso particular da estudiosa em referência, suas análises, seu modo de pensar, indicam que, no contexto atual e no âmbito do problema da pesquisa, suas aproximações teóricas se situam bem mais alinhadas ao horizonte das proposições pós-modernas, notadamente com as filiações teóricas dos chamados pós-modernos de oposição.

Libâneo explicita o sentido que têm na sua produção as ideias da pós-modernidade e se posiciona crítico ao pós-modernismo que nega a razão, que hipervaloriza o afetivo, o efêmero. Localiza na teoria crítica do currículo um relativismo acentuado. Isso se mostra, em conformidade com o didata, de modo mais enfático na versão dos estudos culturais com valorização do popular, da cultura popular, do sentimento popular, das práticas populares, da subjetividade, que acabam relativizando a proposição mais universalista da pedagogia e da didática e, simultaneamente, expressando um desprezo para com as questões dessas áreas. Isso é o que ele tem chamado de sociologização de pensamento pedagógico.

O estudioso enfatiza que não mudou de perspectiva epistemológica, que mantém o foco, o central, o nuclear do marxismo, ao mesmo tempo em que destaca o fato de que algumas das ideias do modo pós-moderno de pensar e de autores ligados a esse ideário o sensibilizaram para uma abertura a questões como a sensibilidade, a subjetividade, a linguagem, a cultura, o papel das tecnologias da informação, o universal e o relativo.

Em seus depoimentos o estudioso da didática afirma ter como referência central o materialismo histórico-dialético, notadamente quando se referencia na teoria histórico-cultural. Com efeito, no seu projeto de compreender e ampliar a compreensão daquilo que ele chama de experiência sociocultural concreta, indica abertura para outras leituras, outras formas de entender a realidade, melhor dizendo, para outros referenciais teóricos. Tem procurado, assim, dialogar com outros estudos que tomam a cultura como objeto de estudo.

Pimenta, nossa terceira entrevistada, se posiciona de modo crítico no que se refere às ideias pós-modernas, entendendo que estas, no contexto das pesquisas qualitativas, trazem contribuições no tocante à revigoração das categorias não bem exploradas no interior do materialismo histórico-dialético, sendo o caso do *sujeito*; contudo, ao mesmo tempo, a pensadora reconhece que na pós-modernidade o papel deste foi exacerbado, o que gerou o

individualismo. Outra categoria que Pimenta entende estar sendo revigorada pelas pesquisas inspiradas no pós-modernismo, vinculada ao protagonismo do sujeito assumido no interior daquele modo de pensar, é a categoria da *práxis*. Para a estudiosa, a humanidade não avançará na construção de uma sociedade mais justa se abrir mão da categoria da *razão* e da *práxis*. Afirma se situar no interior do pensamento moderno, e se propõe, na análise, trilhar os caminhos do marxista Antonio Gramsci.

Em outro movimento, os principais questionamentos apresentados por Pimenta às ideias pós-modernas se traduziram na constatação da falta de compromisso com a transformação do real, portanto de uma intencionalidade educativa, uma vez que há a perda da compreensão da escola como espaço público, de sua função social e compromisso com a formação de identidades pessoais e, ao mesmo tempo, públicas. A perda do sentido dos valores, da ética e, nesse sentido, a relação da escola com os estudantes e destes com o conhecimento, explicitada em características de cliente e consumidor.

A estudiosa aponta a perda da compreensão da relação entre a ciência e a produção da existência humana presente nessas análises e que tem levado a posturas equivocadas, como, por exemplo, aquelas que entendem que a escola democrática não serve porque não deu conta de cumprir com a dimensão da qualidade; também destaca que, pelo abandono da categoria da contradição, as análises pós-modernas se aproximam do neoliberalismo e, mesmo não consentindo, contribuem para o aprofundamento do capital, portanto, da desigualdade.

Pimenta enfatiza, simultaneamente aos questionamentos, a necessidade de análises que se caracterizem por serem radicais, rigorosas e de conjunto, ideia essa ancorada no modo de pensar de Saviani. Análises que busquem o entendimento do fenômeno na sua raiz, superando a aparência deste, e apreendendo as relações que o constitui, como também indicou que na área da formação de professores e, no caso da didática, é preciso aprofundar os estudos sobre o sujeito. A entrevistada observa que a história de vida ajuda, desde que não se fique nela. Numa perspectiva crítica, a questão do sujeito é uma categoria importante a ser considerada na reconfiguração da teoria no processo de pesquisa. A relação teoria e prática precisa ser compreendida na circulação horizontal.

Por toda a argumentação realizada pela didata, vimos que ela se posiciona de modo crítico em face do ideário pós-moderno, observando muitos dos limites no tocante às repercussões desse modo de pensar as questões da escola e do ensino. Identificamos também que a pensadora, ao mesmo tempo em que localiza os limites dessa teoria, percebe,

particularmente nas pesquisas qualitativas, um revigoramento de categorias centrais do marxismo, como as de sujeito e de práxis.

Por esse posicionamento teórico-metodológico de Pimenta, fica a indicação de que a referência teórica central de suas análises continua sendo o materialismo histórico-dialético; contudo, ao longo de sua reflexão, ela nos dá indicações de que, para enfrentar os desafios atuais, em especial aqueles presentes na prática educativa, algumas das categorias do materialismo histórico-dialético necessitam ser atualizadas. Vale assinalar, portanto, que permanece sem resposta uma importante questão: ao apontar essa necessidade de atualização, significa que, para a estudiosa, o materialismo histórico-dialético é insuficiente para a análise dos problemas a serem enfrentados hoje pelos educadores e pesquisadores da pedagogia e da didática, necessitando, portanto, recorrer a outras teorias?

Oliveira se posiciona sobre a questão problematizando o alcance do materialismo histórico-dialético. Aponta para a necessidade de estudos mais completos da teoria de Marx, pois esta não é uma teoria economicista; afirma que, no âmbito da teoria de Marx, ou do marxismo, as temáticas colocadas em destaque pelo movimento pós-moderno, como etnia, sexualidade, violência, multiculturalismo e gênero, não são realmente tratadas por este referencial.

Observa que a concepção de sujeito da teoria do ser social de Marx, que entende o ser humano como fruto das práticas sociais das quais ele participa e, desse modo, síntese de ricas e múltiplas determinações, engloba, sim, os temas apontados. Ressalta que, todavia, eles não são tomados de modo congelado, mas, sim, de forma viva, no seu desenvolvimento histórico-cultural mais amplo. Argumenta que se os referidos temas não foram tratados pelo materialismo histórico-dialético, não significa que essa teoria não nos ofereça pistas teóricas para a sua correta compreensão.

Sobre as repercussões das ideias pós-modernas no processo didático, relativiza o papel da teoria, por considerar que, independentemente de se ter objetivos claros, o processo educativo acontece; porém, pondera, ao afirmar que na sua perspectiva teórica – materialismo histórico-dialético – o processo de ensino implica algumas condições *a posteriori* e durante o processo didático.

Oliveira se posiciona afirmando desconhecer a existência de estudos a respeito das implicações do modo pós-moderno de pensar, para a pedagogia e a didática, que tenha como objetivo a formação onilateral dos seres humanos. A esse propósito, coloca a necessidade de

pesquisas da experiência concreta da sala de aula, de um trabalho de acompanhamento e investigação, uma vez que o critério de verdade é a prática, portanto, identificar e compreender tais implicações é uma questão de pesquisa.

A estudiosa entende que a postura correta a ser assumida pelos materialistas histórico-dialéticos no diálogo com os pós-modernos será aquela de construir uma perspectiva de superação das diferenças, sem, no entanto, negá-las, pois todos estariam comprometidos com um processo educativo. Para ela, o diálogo com autores ligados a esse modo de pensar tem sido importante no processo de construção e reconstrução didática, particularmente para aqueles que se localizam no interior do marxismo. Isso porque suas provocações têm motivado os intelectuais desse referencial, seja por princípio, seja por respeito e pela prática, a serem mais claros, mais explícitos na compreensão e elucidação do modo de entender a produção de Marx, o caminho percorrido por este no conjunto de sua obra, combatendo, assim, os reducionismos e o unilateralismo de algumas leituras dessa teoria ao longo da história.

A estudiosa discute, ainda, o sentido das categorias de *totalidade* e *mediação* no interior da teoria de Marx, destacando seu caráter dinâmico, constituído e posto em movimento pelas relações sociais em interação recíproca e contraditória; assim, não é a soma de fatores que se cola por justaposição, funcionalmente, mas é *síntese* de múltiplas e ricas determinações. A totalidade, portanto, não significa conhecimento absoluto e estático da realidade. Com esse entendimento, observa sobre a provisoriade do conhecimento como constituinte da concepção de ciência que tem no ser dos homens, na *práxis*, o critério de verdade.

Ao direcionar o olhar para a questão medular deste estudo e, simultaneamente, rastrear o percurso das ideias da didática manifestadas na entrevista, é importante destacarmos que, a despeito da constatação de certo cuidado da estudiosa em não problematizar os rebatimentos do ideário pós-moderno na didática em razão do argumento de desconhecer estudos sobre a temática e, com isso, não nos possibilitar melhor conhecer o seu modo, enquanto intelectual de perspectiva materialista dialética, de tratar as ideias da pós-modernidade, em particular nas questões da didática, pudemos identificar com clareza que, nos momentos nos quais se posiciona, indica que, hoje, tanto continua trilhando pelos caminhos tomados na história de sua produção, ou seja, continua a ter como referência teórica os estudos de Marx, como não expressa a necessidade de se buscar contribuições no interior de outras teorias. Assinala, isto sim, para a contribuição do diálogo com os pós-modernos, no que tange a levar intelectuais

marxistas a expressarem com maior clareza as proposições dessa teoria nas questões da pesquisa sobre a educação e a didática.

Nessa trajetória, ao nos aproximarmos de modo mais direto da questão da pesquisa, na medida em que trouxemos à tona as posições dos estudiosos, interrogamo-nos se realmente extraímos com pertinência suas ideias centrais, se conseguimos esclarecer, captar de modo elucidativo, em nossas análises, os momentos mais ricos e, por isso mesmo, complexos, da postura desses sujeitos em face da problemática que envolve o presente estudo. Seus depoimentos mostram que, se nos idos de 1980 o modo de lidar com as proposições marxistas era bastante plural, hoje, essa característica permanece, mas assume novos formatos.

Em se tratando, particularmente, de Candau, trinta anos atrás sua postura já se caracterizava como plural no modo de se posicionar em face dos fenômenos da realidade educacional; contudo, ainda nos anos 1990 e, agora, nos anos 2010, a estudiosa, sem se fechar para outras referências teóricas, dialoga de modo mais próximo com a concepção pós-moderna, notadamente com a variação pós-moderna de oposição, na expressão do enfoque crítico-intercultural.

Libâneo, Oliveira e Pimenta, de maneira diversa, desde os momentos iniciais de suas trajetórias acadêmicas e profissionais, procuraram se apropriar, se aprofundar e orientar seus estudos sobre a didática, como foi o caso de Libâneo e Pimenta, em didática; e de Oliveira, pelas teses do materialismo histórico-dialético, conforme observamos por seus depoimentos.

Conclui-se, pois, que os três estudiosos da didática – Pimenta, Oliveira e Libâneo – podem ser caracterizados como intelectuais situados no interior da perspectiva materialista histórico-dialética, mas, entre eles, identificamos modos diferentes de lidar com os pressupostos marxistas. Guardadas as particularidades das reflexões de cada entrevistado, descritas na arquitetura deste capítulo, vimos que para Libâneo e Pimenta a referência às teses essenciais de Marx são mantidas como fundantes em seus estudos; no entanto, como afirmaram, ambos se lançam também ao diálogo e à contribuição que outras leituras de mundo, possam trazer para a ampliação da leitura do fenômeno estudado, na compreensão dos problemas da prática educativa.

Já Oliveira nos permite inferir de seus depoimentos que ela considera importante o diálogo entre os distintos referenciais teóricos, mas não expressa a necessidade de buscar contribuições no interior de outras concepções filosóficas. Ela deixa clara a necessidade de uma leitura mais orgânica e viva da teoria de Marx, no que se refere a superarmos os

reduccionismos e, então, ficarmos em melhores condições para avançar no enfrentamento dos desafios atuais da didática, do conhecimento.

Pelas posições encontradas nas reflexões trazidas por nossos entrevistados, diante da questão da pesquisa, nos interrogamos: que elementos temos para negar ou afirmar a tese que apresentamos nesta pesquisa, qual seja, *se é válida, fundamentada cientificamente, a posição contra-hegemônica lançada na década de 1980 e que ao longo da década de 1990 tendeu a ser contestada pela visão pós-moderna.*

Inspirados em Saviani (2008a, p. 170), retomamos a concepção de pedagogias contra-hegemônicas com a qual trabalhamos neste estudo, ou seja, são “orientações que não apenas não conseguiram tornar-se dominantes, mas que buscam intencional e sistematicamente colocar a educação a serviço das forças que lutam para transformar a ordem vigente visando instaurar uma nova forma de sociedade”. Não encontramos nos depoimentos, em nenhum momento, sinalização dos entrevistados para o abandono do compromisso com o sentido dessa luta.

De nossos quatros entrevistados, conforme salientado, Candau foi quem mais deixou evidente o diálogo com o ideário pós-moderno na sua produção. Com efeito, argumentou que com essa aproximação não está abrindo mão das lutas por uma sociedade mais justa e democrática, mas que procura se situar numa perspectiva crítico-intercultural de didática em que a defesa de uma educação para as classes populares passa, hoje, no seu entendimento, pela discussão de questões como a raça negra, o gênero, a igualdade e a diferença.

Esse novo modo de Candau entender as questões da didática nos leva ao seguinte questionamento: a postura assumida pela estudiosa continua alinhada a uma orientação contra-hegemônica de educação? Terão os elementos de uma didática crítico-intercultural potência teórico-política para se colocar a serviço de uma nova sociedade, portanto, de defesa dos reais interesses das classes populares? O que é entendido por crítica no interior dessa perspectiva?

Libâneo apresentou argumentos que sinalizaram para sua permanência no interior de uma postura pedagógica contra-hegemônica na medida em que afirmou manter o foco central em uma orientação marxista de educação e, para isso, tem procurado desenvolver estudos a partir dos teóricos Vigotski, Leontiev e Davydov, em particular com o último na perspectiva da teoria do ensino desenvolvimental. No entanto, ao se referir ao tema da *cultura* e do *ensino crítico*, colocou a necessidade de abertura para outras teorias que, no seu entender,

contribuíssem para a ampliação desses conceitos. O que significa essa postura de Libâneo do ponto de vista epistemológico? Terão realmente outras leituras elementos que possam ampliar o entendimento de *cultura* e de *crítica*, para além da teoria marxiana?

Pimenta, de modo semelhante a Libâneo, se situou no interior de uma perspectiva pedagógica contra-hegemônica, pois assumiu uma postura de questionamento das ideias e repercussões das proposições pós-modernas na educação, apontando para os seus equívocos e fragilidades; por várias vezes se referiu à importância da intencionalidade do ato educativo e da função social da escola nos processos de transformação social, bases de uma pedagogia como ciência *da e para* a práxis educativa; recorreu, em suas reflexões, às teses de Marx destacando a necessidade da categoria da contradição e reivindicou a necessidade do entendimento da relação entre as ideias, a produção da ciência e as relações sociais de produção; ressaltou a importância das categorias da práxis e da razão para o progresso da humanidade.

Todavia, ao se referir a essas categorias, Pimenta entende que elas estão sendo ampliadas no interior do pensamento pós-moderno. Essa indicação da estudiosa nos remete ao seguinte questionamento: Como são entendidas as categorias *sujeito* e *práxis* no interior da teoria marxiana? Será que de fato elas não receberam um tratamento adequado no interior da teoria do ser social de Marx, ou nós, os marxistas, não conseguimos extrair desse referencial, particularmente dessas categorias, todas as suas premissas e consequências? Poderão mesmo as posturas antiontológicas e relativistas pós-modernas aprofundar e ampliar a compreensão sobre o sujeito e a práxis?

Oliveira também se posicionou do interior de uma perspectiva contra-hegemônica ao observar para a necessidade do correto entendimento das categorias *totalidade* e *mediação*, no contexto dos questionamentos pós-modernos, assim como quando destacou a importância de estudos mais completos da teoria de Marx, e de os estudos em didática se aproximarem mais da prática concreta da sala de aula.

No entanto, motivados pelo estranhamento manifestado pela estudiosa em depoimento, ao relativizar o papel das teorias e de uma prática pedagógica consciente de suas finalidades, ao afirmar que, independentemente da *intencionalidade*, o processo ensino-aprendizagem acontece, posto que sejam as condições reais nas quais ele se realiza que definirão os resultados da ação, perguntamo-nos: não será a *intencionalidade* uma dessas condições, notadamente, em se tratando de uma prática pedagógica que se coloque a serviço de uma nova ordem social, uma condição imprescindível ao ato educativo nos marcos de uma

sociedade burguesa? No tocante à relação com os educadores aqui no Brasil que se inspiram nas ideias pós-modernas, não discordamos que estejam, sim, preocupados com a educação, porém, questionamos: que educação? Ela está a serviço de quem?

O percurso trilhado, em particular na constituição deste capítulo, esteve voltado para a explicitação dos rebatimentos pós-modernos na didática na visão dos estudiosos da área, tanto daqueles que constituíram o movimento da didática crítica, e que por vezes dialogavam de modo plural com uma concepção dialética de educação - como é o caso de Candau -, quanto daqueles que tiveram suas produções predominantemente fundamentadas nas referências teóricas marxianas, ou seja, Libâneo, Oliveira e Pimenta.

Essa tarefa foi – e é – difícil e complexa por muitas questões, porém destacamos, no contexto deste estudo, três delas.

A primeira refere-se ao fato de nossas questões/inquietações exigirem o estudo de duas perspectivas teóricas igualmente complexas: o materialismo histórico-dialético e o modo pós-moderno de pensar. Essas se chocam e colidem frontalmente, não apenas, mas em especial, nas questões que envolvem o conhecimento e a ciência, finalidade desta tese.

A segunda, que, na tensão desses dois referenciais, procuramos conhecer as implicações para a didática pela visão de alguns de seus estudiosos que tanto tiveram – ou têm – suas produções marcadas pela concepção materialista histórico-dialética quanto já se viam – ou veem – instigados pelas ideias pós-modernas.

A terceira é que, em face dos desafios que envolvem a primeira e a segunda questão, procuramos defender, ao longo desta pesquisa, a tese: *a validade e pertinência científica da posição contra-hegemônica lançada na década de 1980 e que ao longo da década de 1990 tendeu a ser contestada pela visão pós-moderna*. A dificuldade encontrada aqui não se trata de evidenciar o caráter objetivo e revolucionário dessa posição, mas sim de apreender as mediações político-sociais e epistemológicas que marcaram a década de 1990, com o avanço do neoliberalismo na educação brasileira e suas vinculações com o ideário pós-moderno.

Com efeito, para além da complexidade e das dificuldades encontradas, esta tarefa tem também condições privilegiadas. A constituição deste capítulo possibilitou-nos, mediante a análise das entrevistas, o contato com o que pensam os estudiosos da didática a respeito dos desafios apontados.

No decurso da análise, questões medulares dos estudos e especificidades do conhecimento didático, em particular de um pensamento pedagógico contra-hegemônico,

foram pautadas por nossos entrevistados. Por estas, entendemos haver fortes sinalizações para afirmarmos a validade e pertinência científica das ideias contra-hegemônicas lançadas na década de 1980, em face das contestações pós-modernas no contexto dos anos 1990.

Mas o que pensamos a respeito das questões abordadas e das posições assumidas por nossos entrevistados? Ao longo da análise, colocamo-nos a necessidade de explicitar o modo como entendemos os conceitos de crítica, práxis, ciência e cultura. E, ainda, sobre a concepção de didática e sua tarefa no processo de organização das condições potencializadoras de uma apropriação crítica do legado cultural com o qual o aluno entra em contato no seu processo de formação, bem como da contribuição da área para a formação de professores, de modo a oferecer-lhes condições teóricas propiciadoras do exercício crítico de sua atividade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa se desenvolveu com o propósito de analisar a validade científica do ideário pedagógico-didático contra-hegemônico lançado na década de 1980 em face das contestações do modo pós-moderno de pensar. Assumimos como referencial teórico a concepção materialista histórico-dialética de homem, de sociedade e de conhecimento e sua inspiração na educação, a pedagogia como ciência *da* e *para* a práxis educativa, como também a didática como teoria do ensino enquanto prática social, síntese de múltiplas determinações, e que tem como tarefa organizar, intencionalmente, as situações e condições mobilizadoras e potencializadoras da apropriação dos conteúdos histórico-culturais, pelos estudantes. Esta condição é aqui considerada imprescindível para o desenvolvimento das qualidades humanas, em especial, do pensamento teórico.

Com o propósito de atender à finalidade social e acadêmica da pesquisa, apresentamos as conclusões provisórias e possíveis, alcançadas por este estudo na contemporaneidade de nossa formação acadêmica e de desenvolvimento profissional.

Pelos pressupostos gnosiológicos deste trabalho, a chave heurística para a compreensão da realidade humano-social está no entendimento de que é na práxis que se encontra o *ser* dos homens, portanto, é pautados nela que os homens se firmam como humanos e produzem coletivamente sua realidade histórica, assim como somente por ela podemos conhecer os fenômenos sociais. Essa produção se faz pela busca do homem em dar respostas às suas necessidades e problemas encontrados no seu processo de humanização. Esses problemas decorrem não apenas do fato de desconhecermos suas raízes, seu processo de constituição, mas em razão de o desconhecermos e necessitarmos conhecê-lo.

Compreendida a práxis como o ser do homem, por ela podemos extrair toda a riqueza e complexidade do pensar, sentir e agir humanos. Dela brotarão as chaves heurísticas para a compreensão dos processos objetivos e subjetivos da constituição do modo de ser do homem, pois a força objetiva que ela carrega permite, em especial àqueles que se dedicam ao trabalho de compreensão da realidade na sua essência, o reexame, o repensar e a correção das elaborações do pensamento. Nesse sentido, não consideramos necessário, para o estudo dos fenômenos, recorrermos a complementos epistemológicos, pois somente *da* e *pela* práxis podemos compreender corretamente os problemas que desafiam os homens na sua

contemporaneidade, uma vez que nela, na sua totalidade concreta, podemos encontrar os caminhos de elucidação e explicação do modo humano de ser.

Este foi o sentido desta pesquisa: buscarmos respostas para o problema com o qual nos defrontamos, tanto como sujeito político na vida social em geral quanto como pedagoga e professora de didática, em face dos questionamentos postos pelo ideário pós-moderno a categorias como *verdade, história, ciência, sujeito, universal*, nucleares de nossa postura teórica como sujeitos cognoscentes, notadamente quando esses questionamentos se fizeram ao pensamento pedagógico contra-hegemônico sistematizado e difundido na década de 1980 e que na área da didática teve sua manifestação no movimento da didática crítica. Com o destaque para o fato de que suas proposições se constituíam como balizas teórico-científicas e políticas de nossa consciência pedagógica.

O estudo teve como fio condutor a seguinte questão: *Como os estudiosos que constituíram o movimento da didática crítica, e que tinham suas bases epistemológicas assentadas na dialética marxiana, estão tratando as questões colocadas pela pós-modernidade, uma vez que as proposições desse modo de pensar questionam as principais teses do materialismo histórico-dialético, com implicações epistemológicas e praxiológicas diretas para o campo da pedagogia e da didática?*

Subordinada a essa pergunta, interrogamos, simultaneamente: *há um deslocamento epistemológico de uma didática crítica para uma didática pós-moderna?*

Vimos que na problematização/resposta à questão de investigação, os estudiosos apresentaram contribuições ricas e diversas. Estas tiveram as marcas da singularidade de cada entrevistado. Cada um em sintonia com o percurso de seus estudos, enfatizou a importância e a contribuição da didática crítica, em particular, daquela de inspiração marxista, notadamente para os desafios da escola na década de 1980, e sua validade nos dias atuais. Encontramos essa visão de modo mais cristalino nas posições de Oliveira, Libâneo e Pimenta.

Começamos por trazer as preocupações de Pimenta e Libâneo no que se refere à pedagogia. Para os entrevistados esta tem sofrido um desprezo no interior dos espaços de discussões e debates privilegiados da área da educação. As origens desse desprestígio podem estar, segundo Pimenta, numa concepção fragmentada de conhecimento que impera hoje, notadamente, no interior da Anped, representada pela forma desconexa com a qual os GTs tratam as questões da educação, não havendo diálogo entre estes no sentido de se pensar de modo relacional e de uma perspectiva de conjunto os desafios que envolvem a formação

humana nos marcos da sociedade capitalista. Ou ainda, como apontou Libâneo, na sociologização do pedagógico, em que as questões da convivência, das trocas de experiências, do acolhimento, da diversidade e da diferença no espaço escolar se sobrepõem às questões da aprendizagem, do ensino, dos processos cognitivos e do desenvolvimento humano.

Para os estudiosos a pedagogia é a ciência *da e para* a práxis educativa. Ela é direção de sentido, pois parte da prática educativa para compreendê-la nos seus determinantes e a ela retorna como esclarecimento racional organizando e apontando novas direções. Tem a tarefa de orientar a prática educativa de modo consciente, intencional, sistemático, de modo a contribuir com as exigências concretas postas à humanização.

Nesse sentido fica a indagação: a que interesses servem as posturas que tentam obscurecer o papel da pedagogia?

Por assumir essa postura sobre a pedagogia, Libâneo está comprometido com uma proposta de didática que oportunize aos alunos a formação do pensamento teórico a partir da sistematização de conceitos, levando em conta suas necessidades, motivações e o contexto histórico-cultural da aprendizagem. Nesse sentido, tem buscado extrair contribuições dos estudiosos da teoria histórico-cultural, em particular, da teoria do ensino desenvolvimental de Davydov que tem como tese a ideia de que a educação e o ensino oportunizam a apropriação da atividade humana das gerações anteriores e, desse modo, determinam a formação de capacidades ou qualidades mentais. Os educandos, ao entrarem em contato com a cultura, com os conteúdos histórico-culturais, apropriam-se das formas de desenvolvimento do pensamento.

Assim, Libâneo tem procurado avançar na compreensão da didática. Agir e pensar didaticamente com vistas ao desenvolvimento e à aprendizagem dos alunos supõem, no seu modo de entender, a existência de quatro tipos de métodos: 1) o método didático, 2) o método científico, 3) os métodos da cognição e 4) os métodos particulares das ciências. Significa que para se garantir uma visão orgânica de como acontece o processo ensino-aprendizagem impõe-se a necessidade de uma concepção de conhecimento, de uma teoria da aprendizagem e do desenvolvimento humano e dos métodos particulares da ciência ensinada. Por esses caminhos, busca a ampliação do conceito de pensamento crítico, do conceito de cultura, de linguagem e o aprofundamento da compreensão das questões afetivas e emocionais no processo de aprendizagem e, para tal, se coloca como tarefa investigar que respostas o marxismo pode dá a essas questões, como também se abre ao diálogo para além desse referencial e da teoria histórico-cultural, com outros estudos e perspectivas teóricas.

Oliveira, na resposta à questão da investigação, colocou a necessidade de, nos estudos e pesquisas, buscarmos – na interpretação dos fenômenos – uma compreensão mais ampliada, mais completa da obra de Marx, no sentido de se considerar a linha de continuidade e as evoluções que existem tanto entre as suas produções consideradas filosóficas, quanto entre aquelas de economia política, pois assim se evitariam os reducionismos e distorções do pensamento do autor. E, com isso, teríamos melhores condições de avançar no entendimento concreto dos problemas postos pela realidade, em particular, daqueles atinentes à educação e ao ensino no desenvolvimento e formação das qualidades humanas.

No tocante às questões gênero, violência, etnia, diferença, Oliveira entende que os temas em questão não tiveram, historicamente, um tratamento privilegiado no interior dos estudos marxistas. No entanto, esse fato não significa que o materialismo histórico-dialético não ofereça instrumentos teóricos para um tratamento vigoroso dessas temáticas. Nesta teoria, com efeito, não seriam tomados de modo congelado a margem do desenvolvimento histórico objetivo de constituição da sociedade brasileira e sua relação com o desenvolvimento capitalista em nível mundial, mas, sim, como constituintes das complexas relações sociais, políticas e culturais sob as quais se estrutura e se configura a realidade brasileira.

No que se refere ao suposto avanço das teorias pós-modernas na educação e na didática, Oliveira põe em destaque a necessidade de assumirmos a postura de buscar conhecer e apreender as bases materiais e históricas das mudanças nas ideias pedagógicas, uma vez que essas (as mudanças) não se dão no campo das ideias, mas se situam no interior das alterações das relações de trabalho. Nesse sentido, coloca necessidade de, na análise, primarmos por uma adequada compreensão da categoria da totalidade na dialética marxiana, uma vez que esta é uma totalidade concreta, portanto, histórica, mediada e relativa. O critério de verdade da perspectiva dialética é a práxis. Daí não haver lugar para as certezas absolutas, mas aproximações contínuas da realidade. Assim, entende que no debate com pós-modernos a postura mais produtora não será aquela do “estou certo e você errado”, mas de uma interlocução que, sem negar as diferenças, busque-se superá-las.

Pela visão de Pimenta, no contexto de desvalorização da escola como espaço público, como também de perda dos valores e da ética, os estudos em didática deverão ter atenção para a importância da função social da escola e de sua tarefa na formação dos sujeitos públicos, portadores de uma identidade pessoal e, ao mesmo tempo, pública, assim como de uma prática didático-pedagógica caracterizada pela intencionalidade, comprometida com a

transformação social, no sentido de organizar as situações mobilizadoras e viabilizadoras da formação das qualidades humanas e, portanto, da personalidade dos educandos.

A didática como teoria do ensino e como área da pedagogia deverá interrogar-se: os resultados das pesquisas têm propiciado a construção de novos conhecimentos e contribuído com a construção de práticas, superadoras das situações das desigualdades sociais, culturais e humanas no âmbito da sala de aula e da escola? Destarte a contribuição da didática estará na elaboração de teorias que orientem a ação escolar e a atividade docente no processo de avaliação, na definição de objetivos, na explicitação dos conteúdos essenciais a serem apropriados pelos estudantes.

Percebe a exigência de, nos estudos sobre a educação e o ensino, buscarmos compreender as condições de produção do conhecimento científico e as bases materiais da existência humana que marcam nossa contemporaneidade, de modo a não se ter uma visão ingênua das possibilidades da ciência na alteração da realidade. Em especial, é preciso atenção no tratamento das lutas pela escola pública de qualidade emancipadora, ao conceito de democracia com o qual se está trabalhando, uma vez que se trata de um conceito polissêmico, adquirindo sentidos opostos no interior de projetos histórico-sociais distintos.

Ganha centralidade ainda nas reflexões de Pimenta o papel ativo do sujeito na pesquisa fecundando uma relação de horizontalidade entre a teoria e a prática, em que estas dimensões da atividade humana se colocam de modo distinto, mas se põem, ao mesmo tempo, numa contínua relação de reciprocidade, de negação e de afirmação. Daí a categoria da práxis ser nuclear para os estudos em didática tanto para a compreensão dos determinantes históricos sociais do processo ensino-aprendizagem quanto para os estudos da formação de professores e de sua prática, entendida como prática social concreta. As pesquisas sobre a história de vida do professor são importantes. Com efeito, na análise, não podem ser descoladas do amplo processo histórico-cultural e institucional de constituição de sua intersubjetividade como pessoa e como docente.

Oliveira e Pimenta colocaram em destaque a necessidade de pesquisas que se aproximem da sala de aula, de modo a compreender as mediações que a constitui, identificando as conexões entre a materialidade histórico-social e as formas de ensinar e de aprender efetivas na sala de aula. Pesquisas que evidenciem a concretude real da escola e da sala de aula, o seu modo de ser para além das aparências e das constatações. De maneira a extrair indicações para a construção de uma prática pedagógica potente e comprometida com a elevação cultural dos estudantes.

Candau, por sua vez, partilha de semelhante entendimento sobre a didática crítica na década de 1980. Com efeito, aponta limites da perspectiva marxista de didática, por entender que esta centraliza seus estudos e preocupações na discussão de classes sociais e não vê nada mais além disso, assemelhando-se a um “daltonismo cultural”. Entende que a contribuição da didática crítica, hoje, será mais efetiva pelos caminhos de uma didática crítico-intercultural, no diálogo com algumas ideias pós-modernas. Isso, porém, para a pensadora, não significa que a didática vivencie uma metamorfose de uma didática crítica para uma didática pós-moderna. Como deixou claro, entende que a didática precisa fazer uma autocrítica e se perguntar sobre a relevância do discurso didático para as questões e os desafios vivenciados pela escola brasileira, uma vez que o processo ensino-aprendizagem não pode ignorar as questões do preconceito, da discriminação. Afirma o compromisso com a transformação política e social, base de sustentação da pedagogia crítica, incorporando simultaneamente a essa perspectiva a importância das questões culturais.

Considerada as prioridades de estudos, as diferenças teóricas, e mesmo de perspectivas, encontramos entre os estudiosos o entendimento da necessidade da didática – como teoria do ensino que tem na sua intencionalidade a aprendizagem dos educandos –, se voltar para as questões presentes na sala de aula e na escola, como gênero, raça, etnia, diversidade, igualdade, diferença, violência, cultura. Contudo, na organização do trabalho pedagógico estes não estarão de um lado, e os considerados temas clássicos – objetivos, conteúdos de ensino, métodos de ensino, planejamento, avaliação – de outro, como se se tratasse de questões incomunicáveis. Trabalhados de modo vertical, apartados dos sentidos e finalidades do processo ensino-aprendizagem, dos conteúdos históricos-sociais, dos métodos e objetivos de formação dos estudantes. Antes, estes são constituintes de um projeto pedagógico orgânico de formação e de desenvolvimento da personalidade dos educandos que se estrutura e organiza a partir dos valores ético-políticos comprometidos com o desenvolvimento livre e universal da humanidade da qual cada homem é portador.

Haveria a necessidade de ressituar a didática, ou, melhor dizendo, de ressignificar a didática? A resposta afirmativa a essa pergunta fica mais nítida nas posições de Pimenta e Candau. A ressignificação passa, na visão de Candau, pela aproximação com os estudos sobre a igualdade e a diferença no horizonte da interculturalidade e com as teorias pós-modernas. Isso nos ficou mais evidente quando a entrevistada, ao questionar a perspectiva marxista de didática, entra em sintonia com um questionamento básico das teorias pós-modernas, que é a categoria de classes sociais. Em Pimenta, a ressignificação da didática vincula-se ao

entendimento de que seu objeto – o ensino entendido como prática social – relaciona-se vivamente com o contexto social mais amplo, captando suas demandas, limites e possibilidades e, simultaneamente, manifestando na prática de ensinar as decorrências desse contexto.

Daí a didática estar num contínuo processo de construção e reconstrução, em que o trabalho de pesquisa e reflexão é condição imperativa para a identificação dos rumos a serem tomados. Assim, coloca como necessidade uma análise, um balanço do ensino como prática social, de modo a se perceber em que medida as pesquisas têm contribuído com a melhoria e o avanço da prática social de ensinar em face da sua intencionalidade almejada: a aprendizagem dos estudantes.

Nesse processo de ressignificação da didática, no tocante aos referenciais teóricos, vimos que Candau se aproxima das proposições pós-modernas, enquanto Pimenta se mantém no interior do marxismo, com prioridade para a categoria da práxis, mas, conforme salientado, abre-se ao diálogo com outras perspectivas teóricas.

Desse modo, no que se refere ao pensamento marxista, encontramos entre os estudiosos da didática modos semelhantes e diferentes de lidar com essa perspectiva. Libâneo, com a posição da necessidade do fortalecimento e revigoramento do campo da didática, e Pimenta, com o entendimento da necessidade de sua ressignificação, no que se refere às teses essenciais de Marx, afirmam mantê-las como fundantes em seus estudos. Ambos, no entanto, se lançam também ao diálogo e à contribuição que outras leituras de mundo possam trazer para a ampliação da leitura do fenômeno estudado. Oliveira, por sua vez, também deixou clara a sua opção pelo materialismo histórico-dialético; com efeito, não apontou necessidade de se buscar contribuições em outros referenciais teóricos, mas, sim, a necessidade de os pesquisadores do campo marxista se empenharem no esforço de leituras mais consequentes da obra de Marx de modo a extraírem contribuições para a compreensão da educação e do ensino na sociedade capitalista.

Mas o que sabemos na história do marxismo a respeito desses modos diferentes de operar do ponto de vista teórico-metodológico com esse referencial?

No Capítulo 1, ao tratarmos das referências teóricas que esta pesquisa postula, observamos que na história do marxismo há, no mínimo, dois modos distintos de lidar com a teoria de Marx. Existem aqueles que se orientam por uma postura *ortodoxa*, nos termos originais dessa teoria, isto é, assim como pensada por seus fundadores, e, em função disso,

consideram-na suficiente no estudo e compreensão dos fenômenos estudados. Esse modo de tratar, no entanto, não se confunde com posturas fechadas e dogmáticas que muitas vezes se tenta atribuir àqueles que assumem esse entendimento. Ao contrário, nessa postura centra-se a compreensão de que se a práxis for corretamente entendida no sentido de Marx, com todas as suas premissas e consequências, a partir dela se poderá compreender todas as demais categorias no seu devir histórico-social. O outro modo de lidar em termos marxistas com a teoria marxiana é o *heterodoxo*, ou seja, aquele adotado por estudiosos que partem também do mesmo ponto, o marxismo, mas o consideram insuficiente para a compreensão de determinados fenômenos e, portanto, recorrem a outras teoria para buscar a complementaridade considerada necessária para melhor entendimento do objeto estudado.

Por esse modo de ver, nos interrogamos: como operam nossos estudiosos da didática que se orientam pela perspectiva marxista? Pelo que observamos nas entrevistas, poderíamos afirmar que Libâneo e Pimenta, em seus estudos sobre a educação e o ensino, operam de modo heterodoxo, e Oliveira, de modo ortodoxo? Muito mais que buscarmos uma resposta para essas indagações, temos a intenção de pensar sobre se os caminhos escolhidos de fato nos conduzirão aos objetivos almejados.

As indicações que apresentamos como resultados desta pesquisa e que pretendem contribuir com o avanço dos estudos em educação, particularmente na área da didática, não apenas pela incorporação das proposições defendidas, mas também por seu debate e possibilidade de novos estudos, são organizadas em três eixos que se articulam organicamente por suas finalidades, conteúdos e forma, quais sejam, 1) questões ontológicas e gnosiológicas, 2) pertinência científica da didática crítica e 3) pedagogia e didática: a indissociabilidade na formação humana.

1) Das questões ontológicas e gnosiológicas

No enfrentamento do debate instalado pelo ideário pós-moderno sobre o colapso das grandes narrativas, do fim da história, da crise da razão, da impossibilidade do conhecimento objetivo e da verdade, esta pesquisa aponta não só para o caráter ideológico, tomado como falsa consciência, dessas posturas, como também para a validade científica e a necessidade do materialismo histórico-dialético, uma vez que acreditamos ser essa teoria capaz de explicar a condição humana no seu processo de constituição histórica regida pelas relações sociais capitalistas. Para tanto, é preciso ir à raiz do problema, compreendendo de modo radical e alargado as metamorfoses do sistema capitalista em seu processo de reprodução e perpetuação e, desse modo, explicando a complexa condição humana resultante desses processos. Pensar

assim não significa entender que não existam outras teorias que façam questionamentos à ordem burguesa; com efeito, em geral, o fazem a partir de suas consequências e não de sua determinação histórico-social.

Por essa razão, entendemos que esse referencial e suas categorias devem continuar a orientar os estudos e pesquisas em educação, possibilitando aos educadores análises consistentes e abrangentes dos desafios enfrentados, hoje, no desempenho de suas funções. Em decorrência compreendemos que a atitude a ser adotada deve ir no sentido contrário de determinadas posturas que, em face das distorções e equívocos sofridos por esse legado enquanto uma *crítica revolucionária*, na ambiência pós-moderna, têm preferido a atitude mais cômoda de migrar para outras teorias.

Muito ao contrário. Caminhar pelos leitões do idealismo, do antiontologismo, do relativismo cético só poderá nos conduzir a uma visão caótica e fetichizada da realidade e, portanto, sem os instrumentos teórico-científicos e políticos essenciais à transformação da condição humana atual. Sabemos que a tarefa de realizar a reprodução ideal do movimento real do objeto, tomá-lo enquanto concreto pensado na contemporaneidade, exige uma boa carga de energia mental, física e emocional; porém, nosso trabalho seria supérfluo se a realidade se mostrasse imediatamente aos nossos olhos.

O modo pós-moderno de pensar, ao aceitar a imediaticidade dos fenômenos, ignorando a distinção entre aparência e essência – ao assumir um relativismo que tende para a completa dissolução da ideia clássica de *verdade* –, ao considerar a *ciência* um *jogo de linguagem*, como também ao recusar a categoria da *totalidade* e a interdição do *universal*, muito mais do que contribuir com o enfrentamento dos desafios atuais da condição humana tende, pela visão superficial da qual é portadora, a afastar e desviar o olhar do pesquisador da essência dos fenômenos, de compreendê-los na sua forma concreta, portanto, histórico-social.

A despeito das intenções de justiça e igualdade apresentadas por esse pensamento, entendemos que estas tendem a ficar no campo da discursividade formal, uma vez que o modo pós-moderno de pensar desconhece, ou ignora, a economia política do capital e, assim, desconhece, ou ignora, os fundamentos reais da injustiça e da desigualdade e da homogeneização. Em razão disso, foca suas análises muito mais nas consequências do que em suas determinações, e, ainda, em termos de conhecimento, o que nos oferece são elementos de uma teoria do conhecimento empobrecidos de possibilidades científicas.

Salientamos que não assumimos aqui a postura, ou o jogo, do sou mais progressista que você, ou do certo ou do errado, no tocante àqueles com os quais divergimos das ideias sobre ciência. Mas a questão que se impõe é: poderão as opções, os rumos e proposições que os teóricos pós-modernistas escolheram alcançar realmente os objetivos políticos que defendem? Poderão compreender a violência, a condição feminina, a diversidade, a diferença, ao mesmo tempo em que se aproximam das teorias idealistas, antirracionalistas e antirrealistas do conhecimento? Não será mais provável que, ao relativizar todo conhecimento aos discursos culturais e arranjos sociais existentes, eles estejam se privando de qualquer base sobre as quais possam avaliar criticamente as tradições culturais existentes que são hostis a esses ideais políticos?

Essas análises nos mobilizam a afirmar que dar um tratamento e conteúdo teórico-político para as questões da injustiça, da desigualdade, da homogeneização pressupõe uma teoria que explicita os seus fundamentos na ordem do capital, e de como é preciso se posicionar para criar as condições de superação dessa forma de vida. Por essa razão, o materialismo histórico continuará a ser um território intelectual necessário para todos os que procuram não apenas interpretar as relações produtivas e do mercado capitalista, mas transcendê-lo.

Com esses pressupostos, e no diálogo franco e aberto com o ideário pós-moderno, afirmamos que a realidade é produzida pelos homens, e que, portanto, se são eles que a produzem, são eles também que podem operar a sua transformação. Disso resulta que, decretar o fim da história e, assim, a conformação dos homens às melhorias capitalistas, pode até ser possível para aqueles que desejam a permanência da atual ordem social. Com efeito, para aqueles que fazem a história pelo trabalho, mas que veem os frutos deste ser apropriado de modo privado, pode ser um convite mobilizador ao combate teórico-prático dessas posições, a começar por querer conhecer as determinações político-sociais dessas ideias.

No enfrentamento das questões teórico-metodológicas que apresentamos ao longo deste estudo, mais diretamente, no tocante às posições pós-modernas, entendemos que se coloca a tarefa de um tratamento crítico às questões positivas, às ambiguidades e aos problemas apresentados pelas análises autodeterminadas como pós-modernas, pós-classistas e/ou pós-críticas. Com efeito, por compreendermos que as teorias não são passíveis de serem somadas ou justapostas, a postura mais adequada em termos epistemológicos é assumirmos a indicação gramsciana de tomá-las de forma subordinada ao referencial marxista e, assim, realizar o movimento profundo da incorporação por superação.

A uma postura crítica não cabe, na análise, tomar ideias e teses, ora de uma teoria, ora de outra, acreditando numa suposta complementaridade necessária. Não se trata, aqui, de uma postura que desconsidera a contribuição de outros referenciais teóricos, mas da compreensão de que, no caso de conhecimento científico, essa impossibilidade já está dada nos pressupostos e finalidades constituintes da lógica interna das teorias.

Iniciativas nesse sentido só podem levar ao ecletismo e, desse modo, a confusões na análise dos fenômenos estudados e, por decorrência, à ausência de ações coerentes e correspondentes com as finalidades. Qualquer tentativa que pretenda extrair contribuições do diálogo com a pós-modernidade terá de submetê-la ao crivo da crítica dos fundamentos ontológicos e gnosiológicos da teoria marxiana.

Enfatizamos, no entanto, que não se propõe, aqui, a atualização do método dialético, mas o seu tratamento vivo, no vir a ser do grande movimento real do ser, e, para tal, não há outro caminho senão o da pesquisa. De fato, o exercício desta e a fecundidade de seus resultados tendem a ser mais frutíferos quando se tem uma ativa atenção aos reais problemas e desafios demandados pela prática social dos homens em seu processo de libertação e emancipação. Nesse contexto, longe do tão proclamado anacronismo das categorias do materialismo histórico-dialético, estas ganham uma nova centralidade. O desafio que se coloca no âmbito da análise e da pesquisa é o de revelar, no plano do conhecimento, enquanto concreto pensado, a sua materialidade histórico-social, ou seja, saturá-las de historicidade.

Mas o que significa pensar assim em termos de educação? Qual é a decorrência disso quando tratamos da pedagogia e da didática?

2) Da pertinência científica da didática crítica

Pelas razões já apontadas no eixo anterior, em especial, pelo valor heurístico do materialismo histórico-dialético, de sua necessidade para a elucidação dos problemas vivenciados na contemporaneidade, em particular na educação, constatado também nas posições dos estudiosos da didática – de modo mais expressivo em Oliveira, Pimenta e Libâneo –, entendemos que os fundamentos teóricos pelos quais se balizam as pedagogias contra-hegemônicas, notadamente aqueles próprios da pedagogia histórico-crítica, não só têm pertinência teórico-científica na contemporaneidade, mas sua necessidade se impõe como forma coerente e potente para se pensar e encaminhar os processos emancipadores de educação.

Quando, a partir de nossas referências teóricas, empregamos a denominação pedagogias contra-hegemônicas, não significa que somos contra a *hegemonia*, mas, sim, que no contexto da ordem social do capital representa a luta por uma *nova hegemonia*. Uma hegemonia da autoatividade do homem, de sua autorrealização pela superação das condições de trabalho e de vida da forma capitalista. Entendida não apenas como direção política, mas também como direção moral, cultural, ideológica, nos termos das formulações gramscianas.

No movimento da didática crítica, em particular na década de 1980 e na primeira metade dos anos 1990, a riqueza e pertinência das tendências pedagógicas se faziam por terem como pressuposto e finalidade a transformação das relações sociais e políticas vigentes no Brasil e, por isso mesmo, a atenção se voltava para a compreensão das relações entre escola e sociedade, para sua função social e política, para a crítica à concepção da neutralidade científica e suas manifestações no tecnicismo pedagógico e, numa visão meramente instrumental da didática, para a crítica às condições de trabalho do professor, para a necessidade da sindicalização e fortalecimento das associações de classe.

Tratava-se, enfim, de proposições que evidenciavam uma potente compreensão e um firme compromisso, tanto no que tange a avançar no tratamento científico das questões em educação quanto no tocante a sua dimensão ético-política. Tratava-se de colocar a educação a serviço da transformação social. Daí que, como vimos nos depoimentos dos entrevistados – guardada a pluralidade do modo de pensar dos educadores alusivo à concepção dialética –, no geral, a maioria recorria em suas análises às contribuições desse referencial, que, conforme salientado, não se contenta em compreender a realidade, mas procura organizar intencionalmente ações direcionadas à transformação das relações dominantes e à construção de uma hegemonia de homens livres e emancipados.

Os educadores, na proposição de uma didática crítica, notadamente na década de 1980, sinalizavam com o entendimento de que toda prática social é histórica e, desse modo, orientada para fins de dominação ou de libertação. Portanto, a educação como prática social está a serviço de um projeto histórico, de um tipo de sociedade. Assim, somente a partir de uma visão contextualizada e historicizada da educação se podia e se pode pensar a didática de modo a colocá-la em sintonia com uma proposta de educação que se articulasse à construção de um novo modelo de sociedade.

Para o pensamento crítico a escola, na sua relação com a sociedade, é compreendida como elemento mais determinado que determinante. Com efeito, reconhece-se que essa determinação não é unidirecional e nem absoluta, mas dialética, de autonomia e dependência

relativa. Existe, portanto, desse ponto de vista, no âmbito próprio da atividade escolar, da sala de aula e do trabalho do professor, um espaço especificamente escolar e pedagógico, ligado à apropriação da cultura e da formação das qualidades humanas, devendo ser trabalhado sempre em articulação com o contexto histórico no qual se realiza e partir de uma leitura crítica deste e do trabalho pedagógico.

Por essa compreensão ganha centralidade nas reflexões dos educadores sobre o conteúdo da didática o entendimento da prática social enquanto pressuposto e finalidade da educação; a necessidade de um tratamento não fragmentado entre teoria e prática pedagógica, mas sim da compreensão de seu caráter dialético, relacional e contraditório de negação e afirmação; o conteúdo didático se coloca para além dos métodos e técnicas de ensino; o ensino é entendido como síntese de múltiplas determinações e como uma atividade direcional procura-se articular a didática vivida com a didática pensada; sua especificidade é garantida pela compreensão e investigação contínua do processo ensino-aprendizagem de modo que se construam formas de intervenção crítica da prática pedagógica. Materializa-se o entendimento de que o trabalho didático não se reduz ao “como fazer”, mas está intimamente vinculado e ganha sentido pedagógico quando se articula ao “para que fazer” e ao “por que fazer” e “com quem fazer”.

Como vimos, nos anos iniciais do hoje considerado movimento da didática crítica, a presença das pedagogias contra-hegemônicas se traduzia em especial pelos debates entre a pedagogia libertadora, a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a pedagogia histórico-crítica. Suas bases teóricas e teses constitutivas inspiraram um significativo número de educadores e estudiosos que se dirigiram de modo mais específico e sistemático à didática e ao seu objeto, o processo ensino-aprendizagem, e ao trabalho docente. Quatro desses estudos são apresentados no Capítulo 2, por se posicionarem a partir do método dialético e, por isso mesmo, com fortes bases teórico-políticas de contra-hegemonia.

São sistematizações que se preocuparam em compreender a natureza e a dinâmica do trabalho docente no seu desenvolvimento histórico e no seu caráter de práxis, indicando ao mesmo tempo aos docentes subsídios de fundamentação teórica e sistemática do processo de ensino na escola (LIBÂNEO, 1990), que se voltaram para o entendimento da aula como principal objeto da didática e que se pautavam pela busca de um método de pensamento fundamentado na lógica dialética que supera a lógica formal e apresenta categorias de análises para que o pensamento se aproprie da realidade, traduzindo-se no movimento que parte da

prática, toma-a como objeto de estudo, analisa, capta as conexões e volta a ela na forma de síntese (WACHOWICZ, 1991).

E, ainda, foram estudos que procuram compreender o ensino para além de seu caráter imediato e aparente, na medida em que se buscou explicitá-lo como uma totalidade concreta, pois é produzido socialmente como práxis, articulado às bases materiais da sociedade que se pretende transformar e que tem a sala de aula como sua expressão molecular, que entende o fenômeno do ensino como uma prática social/histórica, no cotidiano da escola, e procura esclarecer a especificidade das contradições internas do ensino a partir dos conteúdos e método, da relação professor e aluno, do planejamento e execução, dos fins e controle (OLIVEIRA, 1992).

A preocupação com clara definição do objeto da didática se colocava quando nos estudos se observa que ele (o objeto da didática) não é nem o ensino, nem a aprendizagem, mas o ensino e sua intencionalidade – que é a aprendizagem –, tomados em situação, assim como na compreensão da indissociabilidade entre teoria e prática, (PIMENTA, 2005). Estudos que se propuseram a superar o caráter instrumental da didática, na medida em que buscaram compreendê-la a partir das contradições da escola capitalista pelo exame da avaliação/objetivos como uma das categorias centrais da didática (FREITAS, 1995).

Essas proposições, reflexões e teses constituíram boa parte do debate sobre o objeto da didática e sua especificidade nas Últimas três décadas. Fertilizaram e inspiraram novos estudos; contribuíram com a construção, reconstrução e consolidação da didática como área de estudo. Pensar a didática no Brasil é, também, referir-se a esses estudos.

Na década de 1990, com o avanço do projeto societal neoliberal e a crise do campo socialista, como também a manifestação desses acontecimentos no plano teórico e político, colocam-se desafios de toda ordem, notadamente às ciências sociais e humanas. A educação, espaço privilegiado dos interesses e projetos em conflitos, ressentirá de modo emblemático, particularmente, no terreno das ideias pedagógicas. Isto é objetivo, não podemos desconsiderar: desafios são colocados aos educadores e pesquisadores, em especial, na área da didática.

No campo da pesquisa e do conhecimento em didática, todavia, o maior dos desafios é compreender no plano teórico as determinações dessas mudanças, assim como suas decorrências para o ensino. Pelos motivos já expostos, a concepção crítica da didática ganha

nova centralidade. É preciso retomar seus pressupostos e pesquisar nossa contemporaneidade educacional.

A realidade está num perpétuo vir a ser. Não é, assim, pela existência de novos problemas e desafios didático-pedagógicos que devemos assumir o entendimento de que a didática crítica não dá conta de contribuir com a superação deles. Descolar, na análise, os problemas pelos quais passa a escola, o ensino, da democratização real da educação escolar, de sua base de constituição histórico-político-social, e responsabilizar uma teoria, por mais potente que seja, pela existência ou superação destes, é assumir uma postura idealista da materialidade social, como também assumir uma postura de perplexidade e incertezas permanentes, e desconsiderar as possibilidades de se apreender a objetividade dos fenômenos, é se aproximar de um relativismo cético e imobilizador. A postura crítica diante do caráter histórico-social do conhecimento e da ciência não deve ser confundida com a negação da possibilidade de apreensão da cientificidade dos processos.

Partimos do entendimento segundo o qual a didática crítica, a partir de suas bases ontológicas e gnosiológicas, nos oferece as possibilidades e os instrumentos heurísticos mais eficazes para a compreensão da educação escolar, da aprendizagem, do ensino, da docência na contemporaneidade, notadamente porque, nas proposições de uma didática de perspectiva teórica marxista, a pedagogia é assumida como a ciência *da e para* a prática educativa, portanto, parte-se dela, de suas indicações, desafios e problemas concretos e a ela se volta, nos termos de uma reflexão radical, rigorosa e de conjunto, assim como proposto por Saviani (1991a).

A pós-modernidade entendida como ideologia do tempo tardo-capitalista, que tanto orienta a vida das pessoas no cotidiano de suas ações, nos seus modos de pensar, sentir e agir, como também direciona o pensamento, os estudos, as pesquisas para resultados que não esclarecem e evidenciam os problemas da realidade como eles concretamente são, eliminando as possibilidades de se dispor, de modo efetivo, de meios teóricos e práticos viabilizadores de ações que venham a contribuir para que esses problemas deixem de *ser* o que *são*, não nos parece de fato ser um avanço.

Não vemos de modo algum como avançado uma análise que desconhece (ou não) o funcionamento do capitalismo na atualidade, que toma os fenômenos da realidade na sua imediaticidade e aí fica, identificando-a, como verdadeiro; que não distingue a aparência dos fenômenos de sua essência, que não distingue conhecimento científico de não científico e, por isso mesmo, assume o entendimento de que a ciência é um jogo de linguagens.

Assim entendemos que a *crítica* à didática crítica não é *crítica*, isto é, a crítica oriunda do modo pós-moderno de pensar não é *crítica*. A conclusão a que chegamos se respalda pela compreensão, segundo a qual uma crítica é *crítica* quando apreende os fenômenos na sua radicalidade em suas raízes. Mas onde estão e quais são essas raízes? Compartilhamos do entendimento de que a raiz do homem é o próprio homem; pensar assim é entender o homem como um ser histórico que se produz e se modifica em relação com os demais seres humanos como complexo das relações sociais.

Nestes termos, entendemos que podemos responder afirmativamente à tese que no decurso desta pesquisa procuramos defender, ou seja, compreendemos que as indicações assinaladas pelo estudo do objeto de investigação no seu conjunto nos permitem afirmar a validade, a pertinência científica das proposições contra-hegemônicas, notadamente, quando essas expressaram de modo mais sistemático as teses da concepção materialista histórico-dialética, nos estudos sobre a educação, o ensino, a escola, a sala de aula, o trabalho docente.

A decorrência desse entendimento para o enfrentamento dos desafios atuais da didática é que, ao contrário de cedermos ao discurso do relativismo, “na base do respondo na língua em que sou perguntado”, das incertezas, da impossibilidade de um conhecimento objetivo, portanto, de um pensamento científico. Devemos, isto sim, pesquisar a nossa contemporaneidade educativa, escolar e de ensino, buscando apreender e compreender as relações sociais que engendram e que dão determinada forma à materialidade do ensino em nossas escolas, orientando-nos por uma concepção de ciência que consiga reproduzir, no plano teórico e subjetivo, o modo objetivo de ser do fenômeno, ou seja, os fundamentos de sua gênese, seu desenvolvimento e processos de mudanças. Em outras palavras, pesquisar, aqui, é buscar apreender a sua lógica de constituição, identificar o que o objeto *é*, como chegou a *ser o que é*, quais as suas bases de sustentação e *tendências de modificação*.

Com efeito, o caráter dinâmico, aberto e contraditório do longo processo histórico-cultural de constituição da sociabilidade humana carrega as especificidades, as possibilidades e os óbices da materialidade social e, dessa forma, impõe que a cientificidade dos processos sociais seja apreendida apenas de modo *tendencial*; assim, as leis dos processos sociais não são fixas, imóveis, mensuráveis, observáveis diretamente, mas de maneira objetiva. A legalidade social só pode ser compreendida e apreendida nas suas *tendências, forças e direções* gestadas no grande embate, sempre aberto, das classes e grupos sociais em conflito; daí a necessidade de grande atenção ao real por aqueles que o estudam.

Cabe àqueles que se dedicam à atividade de compreensão da realidade colocar o pensamento em movimento, fazê-lo aberto pela interrogação do real, pelo questionamento da realidade e dos problemas que desafiam a contemporaneidade, pois o caráter histórico-social do conhecimento nos impõe a necessidade do exercício contínuo de aproximação, sempre inesgotável, porém objetiva, da realidade. O esforço será o de nos aproximarmos cada vez mais da verdade objetiva sem nunca a esgotar.

O conhecimento científico que aqui postulamos é comprometido com a crítica e a transformação do existente. Ele é um saber engajado, direcionado para a construção de ações minimamente eficazes, semeadoras dos germens de um mundo, de uma cultura de fato verdadeiramente nova, em que a justiça, o respeito, o tempo livre, o trabalho criativo, o lazer humanizante sejam práticas rotineiras na satisfação das necessidades humanas, tanto físicas quanto espirituais.

Mas, no que compete à especificidade da educação e do ensino, como podemos contribuir para a construção das práticas semeadoras dos germens de uma nova cultura de uma nova sociedade? Nossa indicação não se constitui em uma nova proposta de didática. Assim como assinalamos, a perspectiva crítica da didática, em especial, a pedagogia histórico-crítica é portadora de categorias, teses, fundamentos que nos permitem apontar possíveis caminhos para que a didática venha efetivamente assumir o seu papel no processo de formação humana.

3) A pedagogia e a didática: uma relação indissociável na formação humana

Perguntar-se sobre o que é educação. É pensar o processo da formação humana. O homem, pelo trabalho na relação com a natureza e com os outros homens, dá à luz a si próprio no decurso da história. O homem muda nesse decurso. Ele se desenvolve, se transforma, é resultado da história no mesmo momento que a faz. A história é, assim, a história da autorrealização do homem; ela nada mais é que a autocriação do homem por intermédio de seu próprio trabalho e produção. O homem, diferentemente dos animais, que para sobreviver basta apenas se adaptarem ao mundo natural, precisa, na satisfação de suas necessidades, agir e intervir sobre a natureza. Essa atividade de intervenção sobre a natureza, transformando-a, colocando-a ao seu serviço, é o que se chama trabalho. Portanto, é pelo trabalho que os homens produzem a si mesmos. Desse modo, o que o homem é, o é pelo trabalho. Nele se constitui a essência humana.

Aqui entra um conceito central de nossas indicações. Trata-se do entendimento do que é cultura. A cultura é construída pelas respostas que o homem dá diante dos desafios colocados pela natureza na satisfação de suas necessidades, em seu processo de reprodução. Nesse processo ele descobre, acumula experiências, estabelece o diálogo destas com outras e cria, projeta novas necessidades; e, pelo processo da ideação, da reprodução no pensamento, cria os instrumentos, as técnicas, as ideias, a arte e as coloca a seu serviço. Essa produção cultural é transmitida pela interação das gerações mais novas com as gerações anteriores. Assim, cultura é entendida aqui como toda a riqueza material e espiritual produzida socialmente pelos homens em seu processo de reprodução.

A educação acontece imbricada ao processo de autocriação do homem. Este se humaniza pelo processo da objetivização e apropriação dos produtos de sua atividade vital. A educação, portanto, acontece coetânea ao processo de formação humana. Formação essa que se dá no imbricamento, na síntese das singularidades, constitutivas da individualidade humana no seu processo de interação com as forças socioculturais reais em movimento; assim, ela se realiza como processo intersubjetivo, pois acontece com o entrelaçamento do homem enquanto ser individual e social. Ela está sempre vinculada, desse modo, a finalidades, aos interesses das classes e grupos em conflito.

A decorrência desse entendimento para os estudos pedagógicos, para os objetivos da formação e do processo ensino-aprendizagem é que, se o homem é síntese do conjunto das relações sociais, depende-se que ele se faz *homem* nas relações que contrai com os outros homens e consigo mesmo na produção de sua vida; isso significa que, para ele se tornar homem, necessita incorporar em sua própria subjetividade formas de comportamento, modos de pensar, sentir e agir e ideias criadas pelas gerações anteriores e reelaboradas por ele e com aqueles com quem se relaciona.

Compreendemos, portanto, que o homem não nasce com sua humanidade plenamente desenvolvida. Ele se torna homem, se forma homem. Assim, para que se desenvolva na sua plenitude, ele precisa ser formado, precisa ser educado. Esse entendimento é central, para pensarmos a tarefa de uma didática inspirada na pedagogia histórico-crítica. A atenção aqui é para a compreensão de que somente pela apropriação do que o homem é historicamente, da consciência de seu modo de ser, em especial, da apropriação dos bens culturais (ciência, técnica, arte, filosofia) que os homens produziram coletivamente, é que se avança no seu desenvolvimento. Insistimos na necessidade da educação dos sentidos do indivíduo e na integralidade constituinte das dimensões cognitivas, afetivas, físicas e socioculturais.

Aqui, ganha sentido e se clarifica a proposta de didática que poderá contribuir com o processo de humanização dos indivíduos: *uma didática que valorize a apropriação da cultura historicamente produzida*. Por esse entendimento, coloca-se aí a necessidade de se pensar e compreender a dialética presente na relação entre pedagogia e didática como condição para se pensar objetivamente as *mediações* presentes nessa relação, assim como suas *especificidades*. Se a finalidade da educação é a formação humana, e se esta se faz pela apropriação crítica da cultura, sua especificidade reside, dessa forma, nos conhecimentos, ideias, conceitos, valores, atitudes, hábitos e símbolos que deverão ser incorporados pelos indivíduos como necessidade à conquista de sua humanidade. O acesso à apropriação crítica não acontece de modo espontâneo, na base do agir na urgência e decidir na incerteza.

Se os educadores, pedagogos e pesquisadores da didática não tiverem sua atenção direcionada para uma necessidade que é objetiva e vital para que os indivíduos se tornem humanos, cabe então perguntar qual é o sentido de nossas pesquisas, de nossos estudos. Os desafios pelos quais passa hoje a área da didática podem residir, em muito, nessa questão; em especial, quando não partimos do pressuposto de que sua tarefa é organizar as ações didático-pedagógicas mais potentes e mobilizadoras da aprendizagem daqueles conhecimentos que permitem o desenvolvimento das qualidades, faculdades e sentidos humanos, de maneira que os indivíduos possam se relacionar de modo ativo, transformador, na vida social, em face dos desafios individuais e coletivos de sua emancipação.

Pelos pressupostos assumidos neste estudo, nosso entendimento é o de que a pedagogia, como teoria da educação, se dirige de modo intencional e sistemático para o problema da relação educador-educando de modo geral e, no caso específico da escola, para a relação professor-aluno, encaminhando o processo ensino-aprendizagem. Em função dessa especificidade objetiva da educação, a pedagogia só pode ser a ciência *da e para a práxis* educativa. A problemática concreta da educação, portanto, da formação humana, de sujeitos, é o ponto de partida e de chegada. Constitui-se no ponto medular, central, da reflexão pedagógica.

Portanto, na relação da pedagogia com as demais ciências da educação, esta assumirá o papel de síntese. As contribuições, da sociologia da educação, da psicologia da educação etc., não serão analisadas a partir dos critérios de seus campos de conhecimentos, mas, sim, avaliadas pelos problemas postos pela práxis educativa. À pedagogia caberá o papel de síntese, tomando o fenômeno educativo enquanto uma totalidade concreta. Por esse caminho a pedagogia se erige como conhecimento científico resultante da unidade na diversidade.

A pedagogia como ciência autônoma e unificada avalia, analisa e sintetiza as contribuições das outras ciências sobre seu objeto – o fenômeno educativo –, assim é a ciência da educação e se constitui, investigando a natureza, os conteúdos, os métodos e procedimentos educativos. Estes sempre direcionados para a sistematização de ideias, conceitos e valores que tenham por finalidade a formação humana, de suas qualidades, faculdades e sentidos.

Uma correta e conseqüente compreensão da práxis pedagógico-didática deverá ter atenção para o fato de que: 1) toda prática tem sua expressão e fundamentos numa concepção de mundo, de homem, de conhecimento; portanto, com a práxis pedagógica não será diferente. Seu esclarecimento racional e crítico só se fará pelos pressupostos teóricos da pedagogia como ciência *da e para* a práxis educativa; 2) a transformação das práticas educativas e pedagógicas dependerá, em especial, de duas condições: a compreensão dos pressupostos teóricos que as fundamentam e as organizam e das condições objetivas nas quais elas acontecem; 3) a prática como atividade histórico-social e intencional, em face do movimento da realidade, precisa estar constantemente corrigindo-se, redirecionando-se com vistas à formação humana, ao seu processo de emancipação, assumindo, desse modo, sua responsabilidade social e crítica; 4) como ciência da educação, a pedagogia tem a tarefa de investigar e compreender as teorias implícitas à prática e, pela crítica, fazer a mediação de sua transformação.

Assim, a pedagogia se firma como ciência que parte da prática para problematizá-la, compreendê-la e a ela se volta clarificando e indicando ações mais pertinentes e eficazes com os objetivos de uma educação humanizante, ou seja, como atividade teórico-prática, e a didática como campo da pedagogia direcionada para o tratamento também teórico-prático do ensino. A especificidade da didática como teoria do ensino consistirá em garantir que a experiência cultural seja transmitida às novas gerações de modo intencional, organizado e sistemático, pela mediação do trabalho do professor de modo que os estudantes se apropriem criticamente e tenham condições de elevar o seu pensamento sobre o objeto estudado ao nível da síntese.

A finalidade do ensino é a aprendizagem significativa dos educandos, portanto, é razoável que a didática se atenha ao entendimento de quem é o aluno; que se volte para conhecê-lo na sua constituição histórico-social; para saber como este aprende, como acontece a formação dos conceitos, quais são os seus reais interesses e necessidades; o que pensa, o que

sente, como age-reage; o que sabe, o que o mobiliza para a aprendizagem, o que precisa saber; como se relaciona consigo mesmo e com os outros.

A necessidade da compreensão dessas questões se coloca, uma vez que o aluno que o professor trabalha, ou vai trabalhar, o aluno que lhe cabe educar é o aluno concreto, vivo, inteiro e não apenas o aluno empírico. Nele se encontram as relações típicas da sociedade na qual ele está inserido e pelas quais ele se educa. A superação de boa parte dos problemas enfrentados pelo professor em situação de ensino pode estar em uma didática que se pergunte de qual aluno falamos: do empírico ou do concreto? Essa consciência é decisiva para a organização do trabalho pedagógico, uma vez que, como sabemos, é a sociedade quem nos educa, em especial, a partir dos interesses hegemônicos. E o educando tomado na sua individualidade imediata e abstrata é portador de interesses, necessidades, que em muito não correspondem necessariamente aos seus interesses reais de humanização.

Entendemos que apropriação dos conhecimentos pelos educandos se faz pela mediação dos adultos. Na educação escolar essa tarefa corresponde centralmente ao professor e, para o cumprimento satisfatório desse papel, ele precisa ter uma aguda consciência pedagógica, avançada e crítica. Sabemos, também, que não se nasce professor; para nos tornarmos professor precisamos de formação teórico-prática, sólida e consistente. A contribuição da didática na formação do professor será, portanto, efetiva na medida em que oportunize a elevação de seu pensar empírico, abstrato da docência, ao pensamento teórico desta. Este, sim, permitirá ao professor – por uma visão relacional, orgânica e crítica de seu trabalho – colaborar com a aprendizagem dos alunos.

A contribuição da didática deverá pautar-se pelo entendimento de que a conquista do pensamento teórico requer que os indivíduos se apropriem da história de seu objeto de estudo. Estamos dizendo com isso que o professor precisa entrar em contato com os clássicos que teorizaram sobre a educação, o ensino, a aprendizagem, enfim, com os pensadores que se dedicaram a conhecer o processo da formação humana com base nos conhecimentos histórico-filosóficos e pedagógicos. A consciência livre, autônoma, do educador o ajudará a não cair nos modismos pedagógicos, como também a agir de modo intencional por meios que viabilizem o alcance dos objetivos de formação desejados.

A formação teórico-científica deverá colocar os educadores em condições de refletir; de se questionar acerca de questões vitais do e para o exercício crítico da atividade docente. O educador deverá se perguntar sobre em que consiste a sua atividade; qual é o sentido dela; o que pensa da sociedade em que vive; o que sabe a respeito de sua profissão; como a vê e

como se vê na docência; o que ensina, como ensina e com que fins; o que precisa saber para realizar com coerência e eficácia a sua prática pedagógica; conhece, tem domínio satisfatório dos conhecimentos de sua área de atuação e dos conhecimentos didático-pedagógicos; como aprende a ser professor; como age e reage nas situações de ensino; como entende a sua relação com seus pares e com a escola na qual trabalha; como vê a si e o aluno; como entende a sua relação com este e com o conhecimento; o que a forma como o aluno aprende demanda para seu trabalho e formação. Para essa tarefa, é posta a exigência de uma apurada consciência pedagógica. Em se tratando da formação de professores e de suas possibilidades investigativas, entendemos que três condições se colocam de modo imprescindível.

A primeira condição é que o profissional (professor) necessita de uma visão ampliada e aprofundada da dinâmica social concreta. Não se trata de ser economista, nem historiador, mas de um profissional capaz de conjugar o conhecimento do modo de produção capitalista com a sua particularização, ou seja, a sociedade brasileira e, no caso, a educação, os processos de formação humana na relação com esse contexto mais amplo. De outro modo, não compreenderá de forma crítica nem mesmo os problemas mais imediatos com os quais se defronta diariamente no desempenho de suas funções, seja em situação de ensino, no exercício da docência, seja na atividade de pesquisa, na sistematização de conhecimentos sobre as práticas pedagógicas.

A segunda, imbricada na primeira, é que os professores necessitam conhecer as mais significativas mediações que inter-relacionam as questões da educação escolar, da aprendizagem, do ensino, da docência, com as expressões gerais do Estado brasileiro, por meio das várias políticas sociais – públicas e privadas – e seus rebatimentos nos processos políticos, cultural-educacionais propiciadores de uma nova hegemonia. O conhecimento dessas políticas sociais é imprescindível para que o profissional possa compreender as condições nas quais realiza o seu trabalho, localizando o alcance e os limites da sua própria atividade profissional.

Essa compreensão é significativa, pois possibilita ao profissional da educação a clareza das oportunidades e condições das quais ele disponibiliza para o desenvolvimento eficaz de suas atividades, como também das lutas que ele precisa travar como sujeito individual e coletivo para a superação dos limites impostos ao seu trabalho pelas relações sociais predominantes.

A terceira condição refere-se ao domínio do conhecimento sobre a atividade profissional que desenvolve. O professor precisa se apropriar criticamente do conhecimento

produzido sobre sua atividade, sobre a educação, sobre a escola, sobre o processo ensino-aprendizagem, compreendendo as várias tendências, concepções e enfoques, suas divergências, principais polêmicas e desafios; dominando os conhecimentos teórico-científicos e didático-pedagógicos, a legislação da área, os planos de educação (nacional, estadual e municipal), a escola, sua relação com a sociedade e sua função social.

Com efeito, essas condições só poderão ser garantidas mediante os requisitos necessários à formação da consciência pedagógica apresentados por Saviani (2010b), quando o autor aponta para a necessidade de uma boa formação inicial provida nas universidades em cursos de longa duração; condições adequadas de trabalho em que os professores disponham das possibilidades de estudos permanentes e de organização didático-pedagógicas das atividades necessárias a um ensino eficaz, portanto, de uma aprendizagem significativa; participação na organização sindical dos docentes que lhes possibilite potencializar as lutas pela formação e condições de trabalho.

Em face das condições e requisitos apresentados, destacamos, dentre outros, alguns desafios da nossa conjuntura educacional, que precisam ser tratados pelos educadores com o necessário rigor crítico e compromisso ético-político:

- 1) Condições de trabalho precárias e aviltantes dos professores nas e das instituições escolares.
- 2) Lócus da formação de professores, seu aligeiramento e desqualificação.
- 3) Falta de distinção presente, hoje, nas diretrizes curriculares e nos cursos de pedagogia, sobre quem é o professor e quem é o pedagogo, tendendo, dessa forma, a uma formação dispersa, rasa, sem o devido preparo desses agentes necessário à elevação da qualidade emancipadora da educação.
- 4) Indiferença para com a pedagogia como teoria da educação e, como resultado, cada área voltando-se para suas questões específicas, mas, em geral, não apontando suas implicações para a formação humana. Não indicam, ou desconhecem, a concepção de pedagogia da qual suas reflexões são portadoras, como se pudessem fazer estudos fertilizadores da mudança em educação sem nos reportarmos à pedagogia, sem a clara intenção da concepção de homem e sociedade com a qual trabalham e para a qual seus estudos se voltam.

5) A lógica do produtivismo imprimida ao trabalho do professor e do controle cerceador e mutilador da autonomia intelectual e criatividade dos docentes e das instituições de educação.

6) A desimportância velada atribuída à sindicalização docente, como se a superação dos desafios que estes enfrentam se desse fora do plano das lutas políticas gerais.

No tocante especificamente à didática, apontamos a necessidade de estudos que se proponham a:

- 1) aprofundar o entendimento de qual é a sua contribuição para a docência na escola básica e no ensino superior;
- 2) pesquisar sobre as aproximações, semelhanças e especificidades de uma proposta de curso de didática para a formação de professores (licenciaturas) e uma para a formação do pedagogo;
- 3) aprofundar a compreensão e sistematização de propostas didático-pedagógico que tenham como objetivo a formação do pensamento teórico dos estudantes;
- 4) clarificar, as aproximações e especificidades das áreas de didática, formação de professores e currículo.

Pensar essas questões é incidir na problemática da educação e do ensino realizado nas instituições escolares brasileiras, mas é, também, compreender quais são as relações sociais e políticas instituidoras da conjuntura educacional com a qual nos defrontamos. Essa tarefa não é apenas da pedagogia, nem de um referencial teórico qualquer. Convivemos na vida em geral e no desempenho de nossa atividade profissional com os rebatimentos teóricos e políticos da reorganização das relações de produção capitalista em escala universal. Até então, quem nos oferece os instrumentos teóricos para uma compreensão radical dessa formação social é a teoria do ser social de Marx. Dessa forma, entendemos que o materialismo histórico-dialético deve ser retomado pelos educadores em seus estudos e pesquisas, que deve ser buscado pelas novas gerações.

Daí decorre que a pedagogia, como ciência *da e para* a práxis educativa, herdeira desse referencial, com as contribuições das demais ciências da educação, se erige como ciência pautada em uma visão orgânica e sintetizadora das diversas contribuições, clarificando e jogando luzes nos processos de formação fetichizados – que impedem o desenvolvimento livre e universal dos homens, portanto, de sua plena formação – e, simultaneamente,

oferecendo os instrumentos teórico-práticos que tanto nos ajudem na compreensão e crítica da materialidade social como colaborem com a instituição de processos políticos e pedagógicos emancipadores. Por esse caminho, “a pedagogia ganha condições de assumir a perspectiva ontológica, apreendendo a educação, isto é, o processo de formação humana, como o contínuo movimento de apropriação das objetivações humanas produzidas ao longo da história [...]” (DUARTE; SAVIANI, 2010, p. 432).

Nesse sentido, entendemos que o papel da didática não é menor, pois, na medida em que é teoria do ensino, exercerá a mediação entre as finalidades da formação humana e a organização das condições de ensino potencializadoras e mobilizadoras da aprendizagem crítica. Essa é tarefa que exige o emprego das mais complexas e refinadas capacidades humanas, como a análise, a reflexão, a crítica e a síntese. Por meio dessas exigências, a didática se liberta do viés aplicacionista do ensino e se erige como pensamento científico, propiciador das condições didático-pedagógicas, coerentes e eficazes com a elevação do pensamento sincrético do aluno à visão de síntese dos fenômenos estudados.

O sentido das reflexões e posições assumidas ao longo da investigação se traduz pelo entendimento do papel que os educadores desempenham na dinâmica social, pelo exercício de sua atividade e de sua contribuição com a construção de uma nova sociedade, de um novo homem, por uma nova cultura, por uma hegemonia do desenvolvimento pleno, livre e universal dos homens.

A pedagogia de inspiração materialista dialética é campo teórico-científico de estudos sistemáticos da problemática concreta da realidade educacional. A didática é teoria do ensino e tem como objeto o processo de ensino na sua totalidade e no seu movimento.

Nessa perspectiva, estudar o processo ensino-aprendizagem, *seu modo de ser* na contemporaneidade, exige dos pesquisadores uma incursão nas questões da teoria do conhecimento, e no estudo de como é produzida a realidade com a qual nos defrontamos para que se possa não apenas localizar, explicitar os limites, as dificuldades da prática educativa como também sua positividade, sua potência criadora.

Ao pensamento pedagógico e didático cabe a tarefa de explicar a prática educativa e o ensino como fenômenos complexos e sínteses de inúmeros condicionalismos. Contudo, fecundando essa análise, questões antigas e carregadas de sentidos na atualidade precisam ser retomadas com vigor e rigor pedagógico: Que sociedade queremos? Qual concepção de educação melhor nos ajuda no processo de construção dessa sociedade? Qual é a função

social da escola nas suas várias modalidades? Como é o ensino hoje? O que faz que ele *seja do modo que é*? A que necessidades ele atende? Como ele pode deixar de *ser o que é*? Como torná-lo crítico e criativo? A apropriação da cultura tem um papel importante no *vir a ser* das práticas educativas? Quais as possibilidades emancipatórias destas? A pedagogia, que tem a sua intencionalidade voltada para a formação onilateral dos indivíduos e seu processo de humanização, continua válida?

Este estudo tem o propósito de contribuir para que os profissionais da educação, a partir de uma atitude de vigilância crítica, busquem construir coletivamente as condições imprescindíveis de sua autonomia intelectual, pois assim terão condições mais propícias para livrar-se das expressões ideológicas do capitalismo e, pela autonomia intelectual, fazer opções por teorias mais potentes e coerentes com as finalidades do ato educativo, como também de assumir compromissos ético-políticos de colocar a ciência pedagógica a serviço dos processos emancipadores da atual condição humana.

Para finalizar aqui, mas reabrir a discussão, destacamos que, na sociedade de classes do tipo capitalista, marcada pelas condições de alienação do trabalho humano como também pelo confronto de projetos sociais antagônicos, a teoria pedagógica desempenha um papel decisivo na medida em que oportuniza aos diretamente envolvidos no processo ensino-aprendizagem, uma compreensão crítica das condições de alienação nas quais o trabalho pedagógico se realiza visando à construção de processos viabilizadores da humanização.

Para a teoria marxiana a formação dos cinco sentidos é um trabalho do longo período histórico da existência do homem até os dias atuais, portanto, eles sintetizam e são expressão do modo como a produção e a apropriação da riqueza material e não material foram organizadas nas sociedades anteriores. Na ordem social contemporânea, a riqueza é produzida coletivamente, mas sua apropriação é privada. Por essa condição os indivíduos são impedidos de seu pleno desenvolvimento humano.

Daí a importância de assinalarmos nesta tese o entendimento da opção de *classe* pelo educador, e de estudos que tenham por base a categoria de *classes sociais*, ou luta de classes, uma vez que, na ordem burguesa, projetos sociais estão em conflito e o trabalho do educador acontece nesse grande embate. A educação do educador e do educando se realiza no interior tanto das forças que pretendem a perpetuação da sociedade capitalista quanto daquelas que lutam por sua superação. Ter consciência desse grande embate é condição imprescindível para uma prática pedagógica emancipadora.

Os desafios da formação humana na ordem social contemporânea não são menores. Estes vão desde as condições de vida em geral próprias dessa sociedade, as conhecidas e aviltantes condições de trabalho dos profissionais da educação, as inúmeras tentativas das políticas oficiais de colocar a educação a serviço e ao gosto dos interesses do mercado capitalista, até as nossas dificuldades de pesquisa e produção do conhecimento na área, notadamente, de orientações teóricas potentes e pertinentes com práticas pedagógico-didáticas coerentes e eficazes com os propósitos de emancipação.

Não se trata aqui de um discurso de quem é mais, ou menos progressista, mas sim de uma postura que tem como alvo e finalidade a educação dos homens; de buscar as condições teórico-científicas e políticas propiciadoras dessa proposta. Trata-se, portanto, de assumir que a tarefa da escola consiste na transmissão-apropriação dos instrumentos teórico-científico, artísticos, filosóficos pelos alunos e que, portanto, a didática como teoria do ensino, no âmbito de sua especificidade, se dirige ao estudo de proposições organizadoras, mobilizadoras das condições fecundas de uma aprendizagem significativa.

Ter os nossos estudos direcionados para essa tarefa é aceitar o convite para superarmos as visões ingênuas e românticas das propostas pedagógicas e ascendermos ao pensamento teórico no seu modo objetivo e concreto da formação humana e, por decorrência, ficarmos em melhores condições de colocar a didática enquanto área da pedagogia na sua especificidade de conhecimento teórico-científico do ensino.

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de filosofia*. Tradução da 1ª edição brasileira coordenada e revista por Alfredo Bosi; revisão da tradução e tradução dos novos textos: Ivone Castilhos Benedetti. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- ALMEIDA, Maria Isabel de. A reconstrução da profissionalidade docente no contexto das reformas educacionais – vozes de professores na escola ciclada. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO. 13, Recife, 2006. *Anais...* Recife: Endipe, 2006. p. 83-108.
- _____. Ensino com pesquisa na licenciatura como base da formação docente. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 14, 2008. *Anais...* Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. p. 473-487.
- _____. Professores e competência: revelando a qualidade do trabalho docente. In: ARANTES, Valéria Amorim. *Educação e competências*. São Paulo: Summus, 2009.
- ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (Orgs.). *Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o estado democrático*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996. p. 9-23.
- _____. A civilização e seus significados. *Praga, Revista de Estudos Marxistas*, São Paulo: Boitempo, v. 2, p. 23-40, jun. 1997.
- _____. *As origens da pós-modernidade*. Tradução de Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.
- ANDRÉ, Marli E. A. D.; LÜDKE, Menga. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.
- ANDRÉ, Marli E. A. D.; OLIVEIRA, Maria Rita N. S. A prática do ensino de didática no Brasil: introduzindo a temática. In: _____ (Orgs.). *Alternativas no ensino de didática*. Campinas: Papirus, 1997.
- ASSMANN, Hugo. Pós-modernidade e agir pedagógico: como reencantar a educação. In: VIII ENDIPE – FORMAÇÃO E PROFISSIONALIZAÇÃO DO EDUCADOR. Florianópolis, 1996. *Anais...* Florianópolis: CED; UFSC, 1996. v. II, p. 173-206.
- BALIBAR, Étienne. *A filosofia de Marx*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1995.
- BARATA-MOURA, José. *Materialismo e subjetividade: estudos em torno de Marx*. Lisboa: Avante!, 1998.
- BARREIROS, Cláudia Hernandez. Da didática fundamental à didática intercultural: percursos de uma pesquisadora do campo. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). *Educação intercultural e cotidiano escolar*. Rio de Janeiro: 7letras, 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação – MEC, CFE. *Parâmetros curriculares nacionais: introdução*. Brasília, 1997.
- BAUDRILLARD, Jean. *A troca impossível*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2002.
- BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. 7. ed. Tradução de Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.
- _____. *Contrafogos 2: por um movimento social europeu*. Tradução André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- CANDAU, Vera Maria. *Rumo a uma nova didática*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1988.
- _____. Prefácio à Reconstrução da didática. In: OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales. *A reconstrução da didática: elementos teórico-metodológicos*. Campinas: Papirus, 1992.
- _____. Da didática fundamental ao fundamental da didática. In: ANDRÉ, Marli E. A. D.; OLIVEIRA, Maria Rita N. S. (Orgs.). *Alternativas no ensino de didática*. Campinas: Papirus, 1997.

- CANDAU, Vera Maria. A didática e a formação de educadores – da exaltação à negação: a busca da relevância. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). *A didática em questão*. p. 13-24. Petrópolis: Vozes, 2000a.
- CANDAU, Vera Maria. Mesa 20 anos de Endipe. A didática hoje: uma agenda de trabalho. In: _____ (Org.). *Didática, currículo e saberes escolares*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000b. p. 149-160.
- CANDAU, Vera. Memória(s), diálogos e buscas: aprendendo e ensinando Didática. In: _____ (Org.). *Didática: questões contemporâneas*. Rio de Janeiro: Forma & Ação, 2009.
- CARDOSO, Ciro Flamarion. História e paradigmas rivais. In: CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo (Orgs.). *Domínios da história: ensaios de teoria e metodologia*. Rio de Janeiro: Campus, 1997. p. 1-23.
- CHAUÍ, Marilena. Vocação política e vocação científica da universidade. *Revista Educação Brasileira*, Brasília, v. 15, n. 51, p. 11-26, 2. sem. 1993.
- CHEPTULIN, Alexandre. *A dialética materialista: categorias e leis da dialética*. Tradução de Leda Rita Cintra Ferraz. São Paulo: Alfa-Ômega, 1982. (Coleção Filosofia, v. 2).
- CIAVATTA, Maria. O conhecimento histórico e o problema teórico-metodológico das mediações. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (Orgs.). *Teoria e educação no labirinto do capital*. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 121-144.
- COUTINHO, Carlos Nelson. *O estruturalismo e a miséria da razão*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1972.
- _____. Texto da contracapa. In: PAULO NETTO, José. *Marxismo impenitente: contribuição à história das ideias marxistas*. São Paulo: Cortez, 2004.
- DAVYDOV, Vasili V. *Problemas do ensino desenvolvimental: a experiência da pesquisa teórica e experimental na psicologia*. Tradução de José Carlos Libâneo e Raquel A. M. da Madeira Freitas: Goiânia: PPGE da Universidade Católica, 2003.
- _____. *La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico: investigación psicológica teórica y experimental*. Moscú: Editorial Progreso, 1998.
- _____. *Tipos de generalización en la enseñanza*. Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1982.
- DELLA FONTE, Sandra S. *As fontes heideggerianas do pensamento pós-moderno*. 2006. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.
- DICIONÁRIO Hoauiss online. Disponível em: <www.uol.com.br/houaiss>. Acesso em: 2 dez. 2010.
- DUARTE, Newton. *Crítica ao fetichismo da individualidade*. In: _____ (Org.). Campinas: Autores associados, 2004.
- _____. Por que é necessária uma análise crítica marxista do construtivismo? In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval (Orgs.). *Marxismo e educação: debates contemporâneos*. Campinas: Autores Associados; HISTEDBR, 2005. p. 203-221.
- _____. *Vigotski e o “aprender a aprender”*: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.
- DUARTE, Newton; SAVIANI, Demerval. A formação humana na perspectiva histórico-ontológica. *Revista Brasileira de Educação*, v. 15, n. 45. Campinas: Autores Associados. set./dez. 2010.
- EAGLETON, Terry. *As ilusões do pós-modernismo*. Tradução de Elisabeth Barbosa. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.
- ENGELS, Friedrich. *A dialética da natureza*. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- EVANGELISTA, João E. *Crise do marxismo e irracionalismo pós-moderno*. São Paulo: Cortez, 1992.
- FALLEIROS, Ialê. Parâmetros Curriculares Nacionais para a educação básica e a construção de uma nova cidadania. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.). *A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso*. São Paulo: Xamã, 2005. p. 209-235.

FARIA, Lenilda Rêgo Albuquerque de. *A prática da supervisão educacional no município de Brasília (AC), repensada sob a luz da filosofia: avanços e recuos*. 1997. 222 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas – Unicamp, Campinas, 1997.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo dicionário Aurélio*. 2. ed. rev. e aum. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1997.

FEYERABEND, Paul. *Adeus à razão*. Lisboa: Edições 70, 1991.

FRANCO, Maria Amelia Santoro; GUARNIERE, Maria Regina: *Facetas da disciplina de Didática: um estudo exploratório*. Trabalho encomendado ao GT 04. Anped. Caxambu, 2008.

FREDERICO, Celso. Razão e desrazão: a lógica das coisas e a pós-modernidade. *Serviço Social & Sociedade – Mínimos Sociais – Exclusão Social*. Revista *Quadrimestral de Serviço Social*, São Paulo: Cortez, ano XVIII, n. 55, p. 174-187, nov. 1997.

FREITAS, Luis Carlos de. *Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática*. Campinas: Papirus, 1995. (Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico).

_____. *Uma pós-modernidade de libertação: reconstruindo as esperanças*. Campinas: Autores Associados, 2005. (Coleção Polêmicas do nosso tempo).

_____. Projeto histórico, ciência pedagógica e didática. *Educação e sociedade*, v. 9, n. 27, set. 1987.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *A produtividade da escola improdutiva*. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1984.

_____. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani (Org.). *Metodologia da pesquisa educacional*. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 70-90.

_____. *A produtividade da escola improdutiva*. Um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. 3. ed. São Paulo: Autores Associados, 1989. (Coleção Educação contemporânea).

_____. Escola pública brasileira na atualidade: Lições da História. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura. *A escola pública no Brasil: história e historiografia*. Campinas: Autores Associados; HISTEDBR, 2005. (Coleção Memória da Educação).

_____. A nova e a velha faces da crise do capital e o labirinto dos referenciais teóricos. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (Orgs.). *Teoria e educação no labirinto do capital*. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 21-46.

_____. Estruturas e sujeitos e os fundamentos da relação trabalho e educação. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luís (Orgs.). *Capitalismo, trabalho e educação*. Campinas: Autores Associados; HISTEDBR, 2004. p. 62-74. (Coleção Educação contemporânea).

_____. Novos fetiches mercantis da pseudo-teoria do capital humano no contexto do capitalismo tardio. In: _____. *Políticas públicas para educação básica no Brasil Contemporâneo: limites e contradições*. Juiz de Fora: Universidade Federal de Juiz de Fora, 2011. [no prelo].

_____. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. In: CONFERÊNCIA DE ABERTURA DA 33ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED, Caxambu, 2010. *Anais...* Caxambu, 2010.

FROMM, Erich. *Conceito marxista do homem*. Tradução de Octavio Alves Velho. 4. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

GAMBOA, Silvio Ancízar Sánches. *Epistemologia da pesquisa em educação: estruturas lógicas e tendências metodológicas*. 1987. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1987.

- GOERGEN, Pedro. *Pós-modernidade, ética e educação*. Campinas: Autores Associados, 2001. (Coleção Polêmicas do nosso tempo).
- _____. Questões im-pertinentes para a Filosofia da Educação. In: *Educação e Pesquisa* – Publicação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, v. 32, n. 3, p. 589-606. São Paulo: FEUSP, 2006.
- GOLDMANN, Lucien. *Dialética e cultura*. Tradução de Luiz Fernando Cardoso, Carlos Nelson Coutinho e Giseh Vianna Konder. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. (Coleção Pensamento crítico, v. 32).
- GRAMSCI, Antonio. *Concepção dialética da história*. 9. ed. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.
- _____. *Os intelectuais e a organização da cultura*. 8. ed. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.
- GRUPPI, Luciano. *O conceito de hegemonia em Gramsci*. 4. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1978.
- HARVEY, David. *Condição pós-moderna*. São Paulo: Loyola, 1993.
- HELLER, A. *O cotidiano e a história*. Tradução de Carlos Nelson Coutinho, Leandro Konder. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
- HOUAISS, Antonio. *Pequeno Dicionário Enciclopédico Koogan Larousse*. Rio de Janeiro: Larousse do Brasil, 1987.
- JAMESON, Fredric. Os limites do pós-modernismo. In: _____. *Espaço e imagem: teorias do pós-moderno e outros ensaios*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1994. p. 175-234.
- _____. *Pós-modernismo: a lógica cultural do capitalismo tardio*. São Paulo: Ática, 2004.
- _____. O pós-modernismo e o mercado. In: ZIZEK, Slavoj (Org.). *Um mapa da ideologia*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.
- KATZ, Chaim S.; DORIA, Francisco A. (Orgs.). *Razão/desrazão*. Petrópolis: Vozes, 1992.
- KOPNIN, Pável Vassilyevitch. *A dialética como lógica e teoria do conhecimento*. Tradução de Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978. (Coleção Perspectivas do homem, v. 123).
- KOSIK, Karel. *Dialética do concreto*. Tradução de Célia Neves e Alderico Toríbio. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- LEFEBVRE, Henri. *Lógica formal/lógica dialética*. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1975.
- LEITE, Yoshie Ussami Ferrari; GHEDIN, Evandro; ALMEIDA, Maria Isabel de. *Formação de professores: caminhos e descaminhos da prática*. Brasília: Liber Livro, 2008.
- LÊNINE, V. I. *Materialismo e empiriocriticismo*. Lisboa: Avante!; Edições Progresso, 1982.
- LEONTIEV, Alex N. *El hombre y la cultura: problemas teóricos sobre educación*. México: Grijalbo, 1969.
- _____. *Linguagem e razão humana*. Lisboa: Presença, 1975a.
- _____. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Presença, 1975b.
- LIBÂNEO, José Carlos. *Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. 7. ed. São Paulo: Loyola, 1985.
- _____. *Fundamentos teóricos e práticos do trabalho docente: estudo introdutório sobre pedagogia e didática*. 1990. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1990.
- _____. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1994. (Coleção Magistério – Série Formação do professor).
- LEONTIEV, Alex N. Algumas abordagens contemporâneas de temas da educação e repercussão na didática: a contribuição da pesquisa no campo do currículo. In: VIII ENDIPE – FORMAÇÃO E

PROFISSIONALIZAÇÃO DO EDUCADOR. Florianópolis, 1996. *Anais...* Florianópolis, 1996. v. II, p. 207-294.

LIBÂNEO, José Carlos. Os campos contemporâneos da didática e do currículo: aproximações e diferenças. In: OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales (Org.). *Confluência e divergências entre didática e currículo*. Campinas: Papirus, 1998a. p. 53-92 (Série Prática pedagógica).

_____. *Pedagogia e pedagogos, para quê?*. São Paulo: Cortez, 1998b.

_____. Educação: pedagogia e didática. O campo investigativo da pedagogia e da didática no Brasil: esboço histórico e buscas de identidade epistemológica e profissional. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). *Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000a. p. 77-130.

_____. Produção de saberes na escola: suspeitas e apostas. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). *Didática, currículo e saberes escolares*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000b. p. 11-45.

_____. A escola com que sonhamos é aquela que assegura a todos a formação cultural e científica para a vida pessoal profissional e cidadã. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). *A escola tem futuro?* Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 23-52.

_____. A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender: a teoria histórico-cultural da atividade e a contribuição de Vasili Davydov. *Revista Brasileira de Educação*, n. 27, set./out./nov./dez. 2004.

_____. *Didática: velhos e novos temas*. Goiânia: Edição do Autor, 2002.

_____. As teorias pedagógicas modernas revisitadas pelo debate contemporâneo na educação. In: LIBÂNEO, José Carlos; SANTOS, Akiko. *Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade*. Campinas: Alínea, 2005. p. 19-62. (Coleção Educação em debate).

_____. O campo teórico e profissional da didática hoje: entre Ítaca e o canto das sereias. In: EGLETT, E. et al. *Trajelórias e processos de ensinar e aprender: didática e formação de professores: XIV ENDIPE*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. Livro 1, p. 234-252.

_____. Integração entre didática e epistemologia das disciplinas: uma via para a renovação dos conteúdos da didática In: DALBEN, Diniz; LEAL, Santos (Orgs.). *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: XV ENDIPE*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 81-104.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. *Educação escolar: políticas, estrutura e organização*. 8. ed. São Paulo: Cortez. 2009. (Coleção Docência em formação).

LOMBARDI, José Claudinei. *Marxismo e história da educação: algumas reflexões sobre a historiografia educacional brasileira recente*. 1993. 457 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1993.

_____. Educação, ensino e formação profissional em Marx e Engels. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval (Orgs.). *Marxismo e educação: debates contemporâneos*. Campinas: Autores Associados; HISTEDBR, 2005. p. 1-38.

_____. (Org.). *Globalização, pós-modernidade e educação: história, filosofia e temas transversais*. 2. ed. rev. e ampl. Campinas: Autores Associados; HISTEDBR; Caçador: UnC, 2003. p. xi- xxxviii (Coleção Educação contemporânea).

LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval. 15 anos do HISTEDBR: histórico e situação atual. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luis (Orgs.). *Capitalismo, trabalho e educação*. 2. ed. rev. Campinas: Autores Associados; HISTEDBR, 2004b. p. 145-163 (Coleção Educação contemporânea).

LÖWY, Michael. *As aventuras de Karl Marx contra o Barão de Münchhausen: marxismo e positivismo na sociologia do conhecimento*. Tradução de Juarez Guimarães e Suzanne Felicie Léwy. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

- LÖWY, Michael; BENSÂÏD, Daniel. *Marxismo, modernidade e utopia*. Organização e apresentação de José Corrêa Leite; Tradução de Alessandra Ceregatti, Elisabete Burigo e João Machado. São Paulo: Xamã, 2000.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.
- LUKÁCS, Georg. *El asalto a la razón: la trayectoria del irracionalismo desde Schelling hasta Hitler*. Barcelona: Ediciones Grijalbo, 1968a.
- _____. *Ontologia do ser social: os princípios ontológicos fundamentais de Marx*. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. São Paulo: Ciências Humanas, 1979.
- _____. *Socialismo e democratização*. Escritos políticos, 1956-1971. Organização, introdução e tradução de Carlos Nelson Coutinho e José Paulo Netto. Rio de Janeiro: UFRJ, 2008. (Coleção Pensamento crítico, v. 11).
- LUKÁCS, György. *O jovem Marx e outros escritos de filosofia*. Organização, apresentação e tradução de Carlos Nelson Coutinho e José Paulo Netto. Rio de Janeiro: UFRJ, 2007. (Coleção Pensamento crítico, v. 9).
- _____. *Apresentação a prolegômenos para uma ontologia do ser social: questões de princípios para uma ontologia hoje tornada possível*. Tradução de Lya Luft e Rodnei Nascimento. São Paulo: Boitempo, 2010.
- LYOTARD, Jean-François. *O pós-modernismo*. 3. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1990.
- _____. *A condição pós-moderna*. Tradução, revisão e apresentação por Miranda, José Bragança. 2. ed. Lisboa: Gradiva, 1989.
- MANACORDA, Mário Alighiero. *Marx e a pedagogia moderna*. Tradução de Newton Ramos-de-Oliveira; revisão técnica de Paolo Nosella. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1991. (Biblioteca da Educação. Série 1 – Escola; v. 5).
- MARCUSE, Herbert. *Razão e revolução: Hegel e o advento da teoria social*. Tradução de Marília Barroso. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.
- MARKUS, György. *Teoria do conhecimento no jovem Marx*. Tradução de Carlos Nelson Coutinho e Reginaldo Di Piero. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.
- MARTINS, Marcos Francisco. *Marx, Gramsci e o conhecimento: ruptura ou continuidade?* Campinas: Autores Associados; Americana: Unisal, 2008. (Coleção Educação contemporânea).
- MARTINS, P. Lúcia. O campo da didática: expressão das contradições da prática. In: EGGERT, Edla et al. (Orgs.). *Trajétoérias e processos de ensinar e aprender: didática e formação de professores: Livro 1*. Simpósios desenvolvidos no XIV ENDIPE (Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino). Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008., p. 585, 601.
- MARTINS, P. Lúcia Oliver, ROMANOWSKI, Joana Paulin. Didática na formação pedagógica de professores nas novas propostas para os cursos de Licenciatura. In: DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas et al. *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: XV ENDIPE*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 60-80.
- MARX, Karl. *Textos filosóficos*. Lisboa: Estampa, 1975.
- _____. *Manuscritos econômicos-filosóficos e outros textos escolhidos*. Tradução de José Carlos Bruni et al. 2. ed. São Paulo: Abril, 1978. (Coleção Os pensadores – vol.: Marx).
- _____. *Contribuição à crítica da economia política*. Tradução de Maria Helena Barreiro Alves e revisão de Carlos Roberto F. Nogueira. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1983.
- _____. *O capital: crítica da economia política*. Tradução de Regis Barbosa e Regis R. Kothe. 3. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1988a. (Coleção Os economistas, v. I).
- _____. *O capital: crítica da economia política*. Tradução de Regis Barbosa e Regis R. Kothe. 3. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1988b. (Coleção Os economistas, v. V).

- MARX, Karl. *A miséria da filosofia*. Tradução de José Paulo Netto. 2. ed. São Paulo: Global, 1989.
- _____. *Para a crítica da economia política*. Tradução de Edgard Malagodi. São Paulo: Nova Cultural, 1996. (Coleção Os Pensadores, vol.: Marx).
- _____. *Manuscritos econômico-filosóficos*. Tradução de Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2004.
- _____. *Crítica da Filosofia do Direito de Hegel*. Tradução de Rubens Enderle e Leonardo de Deus. São Paulo: Boitempo, 2005.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã*. Tradução de Rubens Enderle, Nélio Schneider e Luciano Cavini Martorano. São Paulo: Boitempo, 2007.
- _____. *Manifesto do Partido Comunista*. 9. ed. São Paulo: Global, 1993. (Coleção Universidade Popular).
- _____. *A ideologia alemã*. Tradução de Luis Claudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- MÉSZÁROS, István. Marx “filósofo”. In: HOBBSBAWN, Eric J. et al. (Orgs.). *História do marxismo*. Tradução de Carlos Nelson Coutinho e Nemésio Salles. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983. p. 157-196.
- _____. *O poder da ideologia*. Tradução de Magda Lopes. São Paulo: Ensaio, 1996.
- _____. *O século XXI – socialismo ou barbárie?* Tradução de Paulo Cezar Castanheira. São Paulo: Boitempo, 2003.
- _____. *A educação para além do capital*. Tradução de Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2005.
- _____. *A teoria da alienação em Marx*. Tradução de Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2006. (Coleção Mundo do trabalho).
- _____. *O desafio e o fardo do tempo histórico: o socialismo no século XXI*. Tradução de Ana Cotrim e Vera Cotrim. São Paulo: Boitempo, 2007. (Coleção Mundo do trabalho).
- _____. *Estrutura social e formas de consciência: a determinação social do método*. Tradução de Luciana Pudenzi, Francisco Raul Cornejo e Paulo Cezar Castanheira. São Paulo: Boitempo, 2009.
- MORAES, Maria Célia Marcondes de. *Reformas de ensino, modernização administrada – a experiência de Francisco Campos: anos vinte e trinta*. Florianópolis: UFSC; Centro de Ciências da Educação; Núcleo de Publicações, 2000.
- OLIVEIRA, Edilson Moreira de; ALMEIDA, José Luís Vieira de; ARNONI, Maria Eliza Brefere. *Mediação dialética na educação escolar: teoria e prática*. São Paulo: Loyola, 2007.
- OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales. A busca da integração entre didática e prática de ensino na formação do educador. *Educação em Revista*, Belo Horizonte: FE-UFMG, 1989. Periódico semestral, ano IV, n. 10, dez. 1989. p. 31-36.
- _____. Desafios na área da didática. In: OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales; ANDRÉ, Marli Eliza D. A. (Orgs.). *Alternativas no ensino de didática*. 6. ed. Campinas: Papyrus, 1997. p. 109-143.
- _____. *O conteúdo da didática: um discurso da neutralidade*. Belo Horizonte: UFMG, 1988a.
- _____. A didática e seu objeto de estudo. *Educação em Revista* da Faculdade de Educação UFMG, Belo Horizonte: UFMG, n. 8. dez. 1988b.
- _____. *A reconstrução da didática: elementos teórico-metodológicos*. Campinas: Papyrus, 1992.
- OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales. Elementos teóricos-metodológicos na construção e na reconstrução da didática. *Educação em Revista: Revista da Faculdade de Educação UFMG*, ano VI, n. 14, Belo Horizonte: UFMG, 1991.
- _____. 20 anos de ENDIPE. In: CANDAU, Vera Maria et al. *Didática, currículo e saberes escolares*. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2000. p. 161-176.

- OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales; ANDRÉ, Marli Eliza D. A. A prática do ensino de didática no Brasil: introduzindo a temática. In: _____ (Orgs.). *Alternativas no ensino de didática*. 6. ed. Campinas: Papirus, 1997. p. 7-18.
- OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales; SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão. Currículo e didática. In: OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales (Org.). *Confluência e divergências entre didática e currículo*. Campinas: Papirus, 1998. p. 9-32. (Série Prática pedagógica).
- NEVES, Lúcia Maria Wanderley. A sociedade civil como espaço estratégico de difusão da nova pedagogia da hegemonia. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley. (Org). *A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso*. São Paulo: Xamã, 2005. p. 85-125.
- OLIVEIRA, Francisco de. Neoliberalismo à brasileira. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo. *Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o estado democrático*. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996. p. 24-28.
- PAULANI, Leda Maria. *Modernidade e discurso econômico*. São Paulo: Boitempo, 2005.
- PAULO NETTO, José. (Org.). *“Introdução a” Lukács/Sociologia*. 2. ed. Tradução de José Paulo Netto e Carlos Nelson Coutinho. São Paulo: Ática, 1992. (Coleção Grandes cientistas sociais).
- _____. Razão, ontologia e práxis. *Revista Serviço Social e Sociedade*, São Paulo: Cortez, ano V, n. 44, p. 26-42, 1994.
- _____. *Crise do socialismo e ofensiva neoliberal*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995. (Coleção Questões da nossa época).
- _____. Repensando o balanço do neoliberalismo. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo. *Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o estado democrático*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996. p. 29-34.
- _____. Relendo a teoria marxista da história. In: SAVIANI, Dermeval; LOMBARDI, José Claudinei; SANFELICE, José Luís (Orgs.). *História e história da educação: o debate teórico-metodológico atual*. Campinas: Autores Associados; HISTEDBR, 1998. p. 50-64.
- _____. *Marxismo impenitente: contribuição à história das ideias marxistas*. São Paulo: Cortez, 2004.
- _____. Introdução ao método na teoria social. In: CFESS; ABEPSS. *Serviço social: direitos sociais e competências profissionais*. Brasília: CFESS; ABEPSS, 2009. p. 667-700.
- _____. Posfácio. In: COUTINHO, Carlos Nelson Coutinho. *O estruturalismo e a miséria da razão*. São Paulo: Expressão Popular, 2010.
- PAULO NETTO, José; BRAZ, Marcelo. *Economia política: uma introdução crítica*. São Paulo: Cortez, 2006.
- PENIN, Sonia Teresinha de Sousa. *Cotidiano e escola: a obra em construção*. São Paulo: Cortez, 1989.
- PIERUCCI, A. F. *Ciladas da diferença*. São Paulo: Editora 34, 1999.
- PIMENTA, Selma Garrido. A prática (e a teoria) docente ressignificando a didática. In: OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales (Org.). *Confluência e divergências entre didática e currículo*. Campinas: Papirus, 1998. (Série Prática pedagógica).
- _____. Para uma ressignificação da didática. In: _____. *Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- _____. Pesquisa ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências na formação e na atuação docente. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. *Pesquisa em educação: alternativas investigativas com objetos complexos*. São Paulo: Loyola, 2006. p. 25-64.
- _____. Panorama atual da didática no quadro das ciências da educação: educação, pedagogia e didática. In: _____ (Org.). *Pedagogia, ciência da educação*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001, p. 39-70.
- _____. *De professores, pesquisa e didática*. Campinas: Papirus, 2002. (Coleção Entre nós professores).

PIMENTA, Selma Garrido. A análise crítica das contradições presentes na escola pode nos ajudar a transformá-la num espaço de formação ampliada. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). *A escola tem futuro?* Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 161-183.

_____. *O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?* 6. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. Epistemologia da prática resignificando a didática. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 14, Porto Alegre, 2008. *Anais...* Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. p. 602-625.

PIMENTA, Selma Garrido; FRANCO, Maria A. S.; LIBÂNEO, J. C. Pedagogia, formação de professores: e agora? Problemas decorrentes das Diretrizes Curriculares Nacionais. In: *Didática e Prática de Ensino – convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. XV ENDIPE. Dalben, Diniz, Leal, Santos (Orgs.). Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 831-852.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Lea das Graças Camargos. *Docência no ensino superior*. São Paulo: Cortez, 2002. v. 1.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. *Estágio e docência*. São Paulo: Cortez, 2004. (Coleção Docência em formação. Série Saberes pedagógicos).

PINTO, Álvaro Vieira. *Ciência e existência*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

_____. *Sete lições sobre educação de adultos*. 16. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

RIGON, Algacir José. Pensamento empírico e pensamento teórico: por uma pedagogia que valorize o saber escolar. In: *Trajetórias e processos de ensinar e aprender: didática e formação de professores*: XIV ENDIPE. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. Cd. 1.

RIOS, Terezinha Azerêdo. *Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade*. São Paulo: Cortez, 2006.

ROUANET, Sérgio Paulo. *As razões do iluminismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

ROSSLER, João Henrique. *Sedução e alienação no discurso construtivista*. Campinas: Autores Associados, 2006. (Coleção Educação contemporânea).

SÁNCHEZ VÁZQUEZ, Adolfo. *Filosofia da práxis*. Tradução de Luiz Fernando Cardoso. São Paulo: Paz e Terra, 1990.

SANFELICE, José Luís. Dialética e pesquisa em educação. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval (Orgs.). *Marxismo e educação: debates contemporâneos*. Campinas: Autores Associados; HISTEDBR, 2005. p. 69-94.

_____. Pós-modernidade, globalização e educação. In: LOMBARDI, José Claudinei (Org.). *Globalização, pós-modernidade e educação: história, filosofia e temas transversais*. 2. ed. rev. e ampl. Campinas: Autores Associados; HISTEDBR; Caçador: UnC, 2003. p. 3-12. (Coleção Educação contemporânea).

SAVIANI, Dermeval. Tendências e correntes da educação brasileira. In: MENDES, Durmeval Trigueiro (Org.). *Filosofia da educação brasileira*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1983.

_____. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. 10. ed. São Paulo: Cortez, 1991a.

_____. *Educação e questões da atualidade*. São Paulo: Livros do Tatu; Cortez, 1991b.

_____. Filosofia da educação: crise da modernidade e o futuro da filosofia da práxis. In: FREITAS, Marcos Cezar de (Org.). *A reinvenção do futuro*. São Paulo: Cortez, 1996.

_____. O debate teórico-metodológico no campo da História e sua importância para a pesquisa educacional. In: SAVIANI, Dermeval; LOMBARDI, José Claudinei; SANFELICE, José Luís (Orgs.). *História e história da educação*. Campinas: Autores Associados; HISTEDBR, 1998. p. 7-15.

_____. Perspectiva marxiana do problema: subjetividade-intersubjetividade. In: DUARTE, Newton (Org.). *Crítica ao fetichismo da individualidade*. Campinas: Autores Associados, 2004a. p. 21-52.

SAVIANI, Dermeval. Transformações do capitalismo, do mundo do trabalho e da educação. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luis (Orgs.). *Capitalismo, trabalho e educação*. Campinas: Autores Associados; HISTEDBR, 2004b. p. 13-24 (Coleção Educação contemporânea).

_____. Educação socialista, pedagogia histórico-crítica e os desafios da sociedade de classes. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval (Orgs.). *Marxismo e educação: debates contemporâneos*. Campinas: Autores Associados; HISTEDBR, 2005a.

_____. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 9. ed. São Paulo: Autores Associados, 2005b.

_____. *As concepções pedagógicas na história da educação brasileira: 20 anos do HISTEDBR: navegando na história da educação*. CD-ROM, 2006. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/artigos_frames/artigo_036.html>. Acesso em: 17 jul. 2009.

_____. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2007a. (Coleção Memória da educação).

_____. Instituições escolares no Brasil: conceito e reconstrução histórica. In: NASCIMENTO, Maria Isabel Moura et al. (Orgs.). *Instituições escolares no Brasil: conceito e reconstrução histórica*. Campinas: Autores Associados; HISTEDBR; Sorocaba: UNISO; Ponta Grossa: UEPG, 2007b. p. 3-27 (Coleção Memória da educação).

_____. Pedagogia: o espaço da educação na universidade. *Cad. de Pesq.*, v. 37, n. 130, jan.-abr. 2007.

_____. *A pedagogia no Brasil: história e teoria*. Campinas: Autores Associados, 2008a. (Coleção Memória da educação).

_____. *Escola e democracia*. Edição comemorativa. Campinas: Autores Associados, 2008b. (Coleção Educação contemporânea).

_____. *A recepção de Gramsci na educação brasileira e a importância da ortodoxia*. Conferência proferida em 18 ago. 2010. Campinas: FE-UNICAMP, 2010a.

_____. *Interlocuções pedagógicas: conversa com Paulo Freire e Adriano Nogueira e 30 entrevistas sobre educação*. Campinas: Autores Associados, 2010b. (Coleção Memória da educação).

SAVIANI, Dermeval; LOMBARDI, José Claudinei. 15 anos do HISTEDBR: histórico e situação atual. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luis (Orgs.). *Capitalismo, trabalho e educação*. 2. ed. rev. Campinas: Autores Associados; HISTEDBR, 2004b. p. 145-163 (Coleção Educação contemporânea).

SAVIANI, Nereide. *Saber escolar, currículo e didática: problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico*. Campinas: Autores Associados, 1994. (Coleção Educação contemporânea).

SCHMIED-KOWARZIK, Wolfdietrich. *Pedagogia dialética de Aristóteles a Paulo Freire*. São Paulo: Brasiliense, 1983.

SFORNI, Marta Sueli de Faria. Escolarização, didática e inserção social: algumas reflexões. In: VII SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 2008. *Anais...* 2008.

SIMIONATTO, Ivete. Expressões ideoculturais da crise capitalista na atualidade e sua influência teórico-prática. In: CFESS; ABEPSS. *Serviço social: direitos sociais e competências profissionais*. Brasília: CFESS; ABEPSS, 2009. p. 87-106.

SEVERINO, Antônio Joaquim. *Filosofia*. São Paulo: Cortez, 2000. (Coleção Magistério 2º grau –série formação geral).

_____. *A filosofia contemporânea no Brasil: conhecimento, política e educação*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

_____. *Educação, sujeito e história*. São Paulo: Olho d'Água, 2001.

- SEVERINO, Antônio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico*. 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. O adeus às metanarrativas educacionais. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 247-258.
- _____. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- SOUSA SANTOS, Boaventura de. O social e o político na transição pós-moderna. In: _____. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. São Paulo: Cortez, 1997. p. 75-114.
- SOUSA SANTOS, Boaventura de. *Introdução a uma ciência pós-moderna*. Rio de Janeiro: Graal, 1989.
- SUCHODOLSKI, Bogdan. *A pedagogia e as grandes correntes filosóficas: a pedagogia da essência e a pedagogia da existência*. 3 ed. Lisboa: Livros Horizonte, 1984.
- SUCHODOLSKI, Bogdan. *Teoria Marxista da educação*. Tradução de Maria Carlota Melo. Lisboa: Estampa, 1976. v. III.
- TONET, Ivo. *Educação, cidadania e emancipação humana*. Ijuí: Unijuí, 2005. (Coleção Fronteiras da educação).
- _____. Expressões socioculturais da crise capitalista na atualidade. In: CFESS; ABEPSS. *Serviço social: direitos sociais e competências profissionais*. Brasília: CFESS; ABEPSS, 2009. p. 107-121.
- VAISMAN, Ester; FORTES, Ronaldo Vielmi. Apresentação a prolegômenos para uma ontologia do ser social. In: LUKÁCS, György. *Apresentação a prolegômenos para uma ontologia do ser social: questões de princípios para uma ontologia hoje tornada possível*. Tradução de Lya Luft e Rodnei Nascimento. São Paulo: Boitempo, 2010.
- VEIGA, Ilma Passos Alencastro. *A prática pedagógica do professor de didática*. 2. ed. Campinas: Papirus, 1992.
- VEIGA-NETO, Alfredo. Crise da modernidade e inovações curriculares: da disciplina para o controle. In: PERES, Eliane et al. (Orgs.). *Trajetórias e processos de ensinar e aprender: sujeitos, currículos e cultura*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. p. 35-58.
- WACHOWICZ, Lílian Anna. *O método dialético na didática*. 2. ed. Campinas: Papirus, 1991.
- WILLIAMS, Raymond. *Cultura e sociedade: 1780-1950*. Tradução de Leônidas H. B. Hegenberg, Octanny Silveira da Mota e Anísio Teixeira. São Paulo: Nacional, 1969.
- WOOD, Ellen Meiksins; FOSTER, John Bellamy (Orgs.). *Em defesa da história: marxismo e pós-modernismo*. Tradução de Ruy Jungmann. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

APÊNDICES



APÊNDICE A

Sujeitos da pesquisa

Profissionais e estudiosos da didática ou áreas próximas

- José Carlos Libâneo
- Maria Rita Neto Sales Oliveira
- Selma Garrido Pimenta
- Vera Maria Ferrão Candau

Questões comuns aos entrevistados

- 1) Professor(a), depois de quase três décadas do movimento da didática fundamental, você poderia nos falar um pouco de como foi sua inserção nesse Movimento, quais seus motivos, e, a seu modo de ver, o que representava e expressava esse momento e qual o seu significado?
- 2) Na literatura da época, segundo Candau, na apresentação do livro *Rumo a uma nova didática*, vários termos, como transformador, dialético, crítico, fundamental e contextualizado, eram utilizados por autores que tinham por objetivo fazer a crítica à didática instrumental. A seu ver, no que estes se aproximam do materialismo histórico-dialético? Podemos dizer que esta era a teoria predominante no modo de pensar dos pesquisadores?
- 3) Você pode nos falar um pouco de como foi seu contato inicial com o materialismo histórico-dialético e, hoje, depois de algumas décadas, o que significou esta teoria na sua trajetória de Pensador, intelectual, estudioso da pedagogia e da didática. Como você avalia esses estudos?
- 4) Nos últimos anos, especialmente, a partir da segunda metade da década de 1990, é identificado por alguns estudos certo avanço das proposições do modo pós-moderno de pensar, no interior da academia e nas pesquisas, não somente nas Ciências Sociais, mas também na educação e na didática. É sabido que um dos alvos da crítica desse modo de pensar é dirigido às teses do materialismo histórico-dialético. Sabemos ainda que boa

parte da produção no campo da didática situa-se no interior da dialética marxiana. Fale-nos um pouco de como você vê essa questão.

- 5) Tenho ouvido, em lugares privilegiados da pesquisa como os Endipes e a Anped, que a didática crítica, em geral de inspiração dialética, não deu conta de resolver os problemas do processo ensino-aprendizagem, o que afeta a qualidade do ensino de nossas escolas. Fale-nos um pouco a respeito do que você pensa sobre isso. Será que temos aí a ideia de uma didática redentora?
- 6) Na mesa dos 20 anos de Endipe, onde estavam muitos dos estudiosos da didática, encontramos posições diversas a respeito dos debates do campo da didática. Alguns defendem a inclusão de temáticas colocadas pelo ideário pós-moderno, como etnia, subjetividade, identidade, diferença, diversidade, multiculturalismo, sexualidade, violência, saber-poder. Outros consideram que vivemos certo abandono dos temas clássicos da didática, ou daqueles característicos do movimento da didática fundamental e, simultaneamente, um transbordamento de temáticas próprias de outros campos. Podemos afirmar que esse embate sinaliza que o pensamento didático está se metamorfoseando de uma didática crítica em uma didática crítica pós-moderna? Podemos falar de um deslocamento epistemológico ou gnosiológico? Que desdobramentos temos aí para a pedagogia como ciência *da* e *para* a práxis educativa, e para a didática como teoria do ensino?
- 7) Sabe-se também que essas temáticas são próprias de determinada perspectiva de currículo que vem se tornando hegemônica no campo do currículo nas últimas décadas, e que daí tem se irradiado para outros campos. Como você vê hoje a relação do campo do currículo e da didática?
- 8) Às vezes, diante de algumas posições presentes no debate atual, temos a sensação de que a história do pensamento didático não tem nada a nos dizer a respeito do necessário enfrentamento das questões que nos desafiam atualmente. Você, como pesquisador, profissional e estudioso, o que pensa destas posições? Será que o que já se produziu não é significativo para se responder aos novos e velhos problemas da educação e do ensino brasileiro?
- 9) Lembro-me que, na literatura da década de 1980, pensadores brasileiros chamavam nossa atenção, especialmente de professores e alunos, para os riscos da adesão acrítica de teorias e autores nacionais ou estrangeiros ao desenvolvimento da autonomia intelectual. Nos

últimos anos identificamos uma forte presença das ideias de autores portugueses, canadenses, espanhóis, norte-americanos e outros. No seu modo de ver, qual tem sido a atitude dos educadores brasileiros adiante das obras desses autores?

- 10) Um dos nossos permanentes desafios tem sido o de pensar a didática como campo, teoria do ensino e a didática como disciplina, proposta de formação de professores. Gostaria que você pontuasse um pouco sobre o que considera imperativo, essencial, fundamental numa proposta de curso de didática, ou seja, aquilo que não podemos prescindir ao elaborar nossos planos de ensino.
- 11) Ainda sobre esta questão, mas agora pensando na abordagem da didática na formação de profissionais da educação, no que se diferencia a proposta de curso de didática da pedagogia e nas demais licenciaturas?

APÊNDICE B

Roteiro da entrevista realizada com o educador

José Carlos Libâneo

Prezado Prof. Libâneo

Na pesquisa que realizo no meu doutoramento, e que provisoriamente tem o título *Pedagogia e didática: das orientações contra-hegemônicas dos anos 1980 e 1990*⁶⁷, aos rebatimentos pós-modernos nas recentes produções acadêmicas na visão dos estudiosos da didática – formulo minha questão medular do seguinte modo: *Como os estudiosos que constituíram o movimento da didática crítica, e que tinham suas bases epistemológicas assentadas na dialética marxiana, estão tratando as questões colocadas pela pós-modernidade, uma vez que as proposições desse modo de pensar questionam as principais teses do materialismo histórico-dialético, com implicações epistemológicas e praxiológicas diretas para o campo da pedagogia e da didática?*

Na sua produção, localizo, em especial, sua tese de doutoramento – *Fundamentos teóricos e práticos do trabalho docente – estudo introdutório sobre pedagogia e didática* – 1990 como expressiva para as questões da pesquisa que realizo. Aí, você se posiciona sobre o modo como conhecemos e entendemos a realidade, notadamente, a partir do materialismo histórico-dialético, destacando categorias como: prática social, ruptura-continuidade, contradição, mediação. Essas categorias têm bases teórico-epistemológicas muito distintas do modo pós-moderno de pensar, em que não há lugar para a intencionalidade, para o conhecimento objetivo da realidade e nem para a intervenção no sentido da mudança ou da alteração do existente, pois o existente pode até não existir, já que este não passa de um jogo de linguagens, como tem observado os estudos de Chauí (1993); Frederico (1997); Lombardi (2003); Sanfelice (2003); Frigotto (2001); Goergen (2001); Freitas (2005); e Duarte (2006).

Você, ao pensar a pedagogia como ciência *da e para* a prática educativa, diz que esta contribui como conhecimento, esclarecimento racional, e como direção de sentido, na medida em que toma a educação, seu objeto de estudo, como prática histórico-social. E diz também que a didática tem como objeto de estudo o processo ensino-aprendizagem sistemático e

⁶⁷ O título definitivo é *As orientações educativas contra-hegemônicas das décadas de 1980 e 1990 e os rebatimentos pós-modernos na didática a partir da visão de estudiosos.*

intencionalmente desenvolvido pela atividade educativa do professor. Você coloca, então, na centralidade do pensamento pedagógico-didático questões que colidem com as teses pós-modernas. Então lhe pergunto:

- a) Como você entende o movimento pós-moderno? E, ainda, como você vê a influência desse ideário no modo de pensar e fazer dos pesquisadores e educadores brasileiros, com destaque para as questões da prática educativa e do ensino, ou melhor, da pedagogia e da didática?
- b) No Endipe de Porto Alegre, em 2008, você participou de uma mesa-redonda discutindo o texto intitulado “O campo teórico e profissional da didática hoje: entre Ítaca e o canto das sereias”. Aí você apresenta para discussão uma hipótese, a saber: a didática estaria a caminho de perder o foco de seu objeto de estudo – a mediação da relação do aluno com os saberes, ou seja, a mediação docente da aprendizagem? A seu modo de ver, essa perda de foco, do ponto de vista gnosiológico, tem relação com o avanço das teses pós-modernas?
- c) Ainda, no referido texto, você apresenta a tese de que a didática continua enfrentando o dilema entre a fidelidade ao seu objeto e o canto das sereias, representado pelas múltiplas tentativas de outros campos científicos em solapar dela seu objeto ou substituí-lo por outros. Fale-nos um pouco sobre como acontece hoje a relação entre didática, currículo e formação de professores e, ainda, como é concebida essa relação no interior da ciência *da e para* a práxis educativa.
- d) No contexto da incerteza, da negação da razão, da impossibilidade do conhecimento objetivo, da verdade e do esclarecimento racional, da fragmentação e dispersão do conhecimento didático, do fim das utopias, o que a pedagogia e a didática de inspiração dialética com um arsenal heurístico próprio da teoria do Ser social de Marx, tem a nos dizer no enfrentamento das questões trazidas pela pós-modernidade?
- e) Tenho percebido na convivência acadêmica que categorias caras ao pensamento sistemático como teoria, ciência, reflexão e crítica, considerando raríssimas exceções, são tomadas de modo deslocado de sua tradição epistemológica, figurando a ideia de um sentido único, mas quando se passa para manifestação do sentido na análise, percebe-se que se fala de concepções distintas. Na sua tradição epistemológica – falo do materialismo histórico-dialético e da teoria histórico-cultural –, o que se entende por teoria, reflexão, crítica e ciência?

- f) Nos seus estudos sobre a *escola de Vigotski* e, em especial no texto “Objetivações contemporâneas da escola de Vigotski – diferentes interpretações do pensamento de Vigotski no Brasil”, versão preliminar, você apresenta também quatro orientações teóricas distintas a partir da matriz original: a teoria histórico-cultural, a teoria da atividade, a teoria sociocultural e o socioconstrutivismo e a relação com a didática. Pensando no revigoramento do campo teórico e profissional da didática, o que a teoria histórico-cultural tem a nos dizer sobre a didática e a formação de professores, ou melhor, que conhecimentos são imprescindíveis na formação do professor e, ainda, podemos afirmar que o trabalho docente é uma atividade assim como é entendida no interior da Teoria da Atividade?
- g) A pedagogia e a didática de inspiração dialética permanecem válidas para a construção de um projeto político-pedagógico que tenha na sua utopia a busca intencional e sistemática da formação onilateral do homem? Que desafios ou tarefas estão colocados ao pensamento pedagógico-didático?

APÊNDICE C

Roteiro da entrevista realizada com a educadora

Selma Garrido Pimenta

Prezada Profa. Selma

Estudando um pouco sua produção, especialmente naquilo que considero relevante para a pesquisa que realizo, localizei dois momentos em que você se posiciona a respeito do modo como conhecemos a realidade e de como produzimos conhecimentos a partir e sobre ela. São eles: o texto apresentado no VII Endipe, realizado em Goiânia, em 1994, na mesa-redonda “Panorama atual da Didática no quadro das Ciências da Educação: Educação, Pedagogia e Didática; e “Práxis – ou da indissociabilidade entre teoria e prática e a atividade docente”, constante do seu livro *O estágio na formação de professores – unidade teoria e prática*.

Em ambos, você se utiliza do arsenal heurístico categorial do materialismo histórico-dialético. Categorias como: movimento, mediação, totalidade, quantidade-qualidade, negação, ruptura-continuidade são evidentes na sua reflexão, mas com destaque para a contradição e a práxis.

Essas categorias têm bases teórico-epistemológicas muito distintas do modo pós-moderno de pensar, no qual não há lugar para a intencionalidade, para o conhecimento objetivo da realidade e nem para a intervenção no sentido da mudança ou da alteração do existente. Isso porque o existente pode até não existir, já que este não passa de um jogo de linguagens, como têm observado os estudos de Chauí (1993), Frederico (1997), Lombardi (2003), Sanfelice (2003), Frigotto (2001), Goergen (2001), Freitas (2005) e Duarte (2006).

Você, ao pensar a pedagogia como ciência *da* e *para* a prática educativa, diz que esta contribui como conhecimento e como direção de sentido, na medida em que toma a educação – seu objeto de estudo – como prática histórico-social. E diz também que a didática tem como objeto de estudo o processo ensino-aprendizagem sistemático e intencionalmente desenvolvido pela atividade educativa do professor. Você coloca então na centralidade do pensamento pedagógico-didático questões que colidem com as teses pós-modernas. Então lhe pergunto:

- 1) Na escola de hoje, com os desafios que temos na efetiva democratização do ensino, entendida aqui como garantia da apropriação por todos da cultura produzida pela humanidade, e pensando no papel que o trabalho docente desempenha na efetivação do

ensino com a definição de objetivos, conteúdos, métodos, avaliação, planejamento e de reorientação do trabalho na sala de aula e na escola, e que para tal necessita conhecer a realidade que se circunscreve ali, como você recebe e percebe as influências das teses pós-modernas na educação quando afirmam a impossibilidade do conhecimento objetivo da realidade e, portanto, do pensar e agir, intencional e sistemático de pesquisadores e educadores? Já presenciei, nos nossos eventos científicos, pesquisadores que, ao defenderem as referidas teses, e ao serem indagados sobre a realidade educacional brasileira, afirmam o seguinte: “*só sei que vim do útero da minha mãe e que vou para um túmulo com 7 palmos de terra abaixo*”. A seu modo de entender, que desafios estão postos aí para a teoria do ensino, como também para aqueles que enfrentam diariamente a complexa realidade, seja das nossas escolas, seja das nossas universidades, e que têm na sua utopia a superação do modo de *ser* da educação pública brasileira?

- 2) Nos seus estudos, ao justificar sua opção pelo método dialético, você afirma a insuficiência dos métodos positivistas lógicos para o entendimento científico dos problemas educacionais, e as possibilidades daquele de captar a essência desses fenômenos no movimento contraditório da realidade. Os estudos a que já nos referimos fazem importantes críticas ao caráter relativista das teses pós-modernas ao negarem as possibilidades da Razão de conhecer a realidade dado ao seu caráter descontínuo, fragmentário e regional-local. Eagleton (1998), um dos autores que têm me ajudado a entender o movimento pós-moderno, afirma que o modo pós-moderno de pensar não é afeito a uma compreensão dialética do real. No movimento de sua reflexão, ao pensar a pedagogia e a didática, categorias como a práxis e a contradição ganham especial relevo. No seu entendimento, o que essas categorias têm a nos dizer em tempos que ganham espaço na pesquisa e no debate educacional àqueles que afirmam a impossibilidade do conhecimento objetivo da realidade e a alteração desta?
- 3) Penso que a porta de sedução das ideias pós-modernas para muitos, no debate político e também teórico, são as temáticas para as quais se voltam alguns de seus estudos como: a etnia, o homossexualismo, o multiculturalismo, a diferença, o gênero, a violência etc. Para alguns, o pensamento pedagógico-didático típico dos anos 1980 não considerou essas temáticas. Eu, formada com a literatura desse período, quando pensava no nosso estudante como um *ser histórico, síntese de ricas e múltiplas determinações*, tese fundante do materialismo histórico-dialético, encontrava aí o tão falado olhar *inclusivo*. Então, você que acompanhou e foi sujeito na produção dessa literatura, o que as teses pós-modernas

trazem de contribuição para se pensar os problemas do processo ensino-aprendizagem e da educação pública brasileira, que já não esteja contemplado e, ainda, de modo crítico numa didática de inspiração dialética?

APÊNDICE D

Roteiro da entrevista realizada com a educadora

Maria Rita Neto Sales Oliveira

Prezada Profa. Maria Rita

Estudando um pouco sua produção, especialmente naquilo que considero relevante para a pesquisa que realizo, localizei um dos momentos em que você se posiciona a respeito do modo como conhecemos a realidade e de como produzimos conhecimentos a partir e sobre ela. Com base especialmente na obra *A reconstrução da didática: elementos teóricos metodológicos*, você deixa clara sua opção pelo método dialético observando que “o objetivo deste estudo é sugerir elementos teórico-metodológicos para se reconstruir a didática, com base numa concepção dialético-materialista do ensino [...]” (OLIVEIRA, 1992, p. 13).

Aí, você se utiliza do arsenal heurístico categorial do materialismo histórico-dialético. Categorias como: movimento, mediação, totalidade, quantidade-qualidade, negação, ruptura-continuidade são evidentes na sua reflexão, mas com destaque para a categoria da TOTALIDADE.

Essas categorias têm bases teórico-epistemológicas muito distintas do modo pós-moderno de pensar, em que não há lugar para a intencionalidade, para o conhecimento objetivo da realidade, para uma compreensão totalizante do mundo, e nem para a intervenção no sentido da mudança ou da alteração do existente, pois o existente pode até não existir, já que este não passa de um jogo de linguagens, como têm observado os estudos de Chauí (1993), Frederico (1997), Lombardi (2003), Sanfelice (2003), Frigotto (2001), Goergen (2001), Freitas (2005) e Duarte (2006).

Então lhe pergunto:

- 1) Na escola de hoje, com os desafios que temos na efetiva democratização do ensino, entendida aqui como garantia da apropriação por todos da cultura produzida pela humanidade, e pensando no papel que o trabalho docente desempenha na efetivação do ensino com a definição de objetivos, conteúdos, métodos, avaliação, planejamento e de reorientação do trabalho na sala de aula e na escola, e que para tal necessita conhecer a realidade que se circunscreve ali, como você recebe e percebe as influências das teses pós-

modernas na educação quando afirmam a impossibilidade do conhecimento objetivo da realidade e, portanto, do pensar e agir, intencional e sistemático, de pesquisadores e educadores? Já presenciei, nos nossos eventos científicos, pesquisadores que, ao defenderem as referidas teses, e ao serem indagados sobre a realidade educacional brasileira, afirmam o seguinte: “*só sei que vim do útero da minha mãe e que vou para um túmulo com 7 palmos de terra abaixo*”. A seu modo de entender, que desafios estão postos aí para a Teoria do Ensino?

- 2) Os estudos a que já nos referimos fazem importantes críticas ao caráter relativista das teses pós-modernas ao negarem possibilidade da Razão de conhecer a realidade dado ao seu caráter descontínuo, fragmentário e regional-local, no entanto, penso que a porta de sedução das ideias pós-modernas para muitos, no debate político e também teórico, são as temáticas para as quais se voltam alguns de seus estudos, como: a etnia, o homossexualismo, o multiculturalismo, a diferença, o gênero, a violência etc., questões estas que, segundo alguns, o pensamento pedagógico-didático típico dos anos 1980 não contemplou. Eu, formada com a literatura desse período, quando pensava no nosso estudante como um *ser histórico, síntese de ricas e múltiplas determinações*, tese fundante do materialismo histórico-dialético, encontrava aí o tão falado olhar *inclusivo*. O que você pensa disto?
- 3) Eagleton (1998), um dos autores que têm me ajudado a entender o Movimento pós-moderno, afirma que o modo pós-moderno de pensar não é afeito a uma compreensão dialética do real. No movimento de sua reflexão ao pensar a pedagogia e a didática, categorias como a totalidade, a práxis e a contradição ganham especial relevo. No seu entendimento, o que estas categorias têm a nos dizer, hoje, em face das teses pós-modernas quando pensamos nos desafios da didática?

APÊNDICE E
Roteiro da entrevista realizada com a educadora
Vera Maria Ferrão Candau

Prezada Profa. Vera

Na pesquisa que realizo no meu doutoramento – *Das orientações contra-hegemônicas dos anos 1980 e 1990 aos rebatimentos pós-modernos na área da didática*⁶⁸ –, formulo minha questão medular do seguinte modo: *Como os estudiosos que constituíram o movimento da didática crítica, e que tinham suas bases epistemológicas assentadas na dialética marxiana, estão tratando as questões colocadas pela pós-modernidade, uma vez que as proposições desse modo de pensar questionam as principais teses do materialismo histórico-dialético, com implicações epistemológicas e praxiológicas diretas para o campo da pedagogia e da didática?*

Estudando um pouco da sua produção, especialmente naquilo que considero relevante para a pesquisa que realizo, localizei estudos que sinalizam suas atuais preocupações com as questões da didática. São eles:

- “Da didática fundamental ao fundamental da didática”, no livro *Alternativas do ensino de didática* (1997);
- “Sociedade multicultural e educação”, no livro *Cultura(s) e educação – entre o crítico e o pós-crítico* (2005);
- “Interculturalidade e educação escolar”, no livro *Reinventar a escola* (2000);
- “A didática na perspectiva multi/intercultural em ação: construindo uma proposta” (2008);
- “Conversas com... sobre a didática e a perspectiva multi/intercultural (2006).

⁶⁸ O título definitivo é *As orientações educativas contra-hegemônicas das décadas de 1980 e 1990 e os rebatimentos pós-modernos na didática a partir da visão de estudiosos.*

A partir das análises neles encontradas, gostaria de conversarmos a respeito de algumas questões, que sintetizo a seguir:

- 1) Na mesa-redonda do X Endipe, ao propor uma agenda de trabalho, você considera que essa deve pautar-se pelas seguintes temáticas: Um enfoque: enfrentar-se com a crítica pós-moderna; Um desafio: romper fronteiras e articular saberes; Uma urgência: favorecer ecossistemas educativos; Uma exigência: reinventar a didática escolar; Uma condição: apostar na diversidade; Uma preocupação: revisitar temas “clássicos”. E, mais: nos seus estudos (1997), ao revisitar a didática fundamental e sinalizar para o fundamental da Didática, você nos diz: “*Em face dessa busca fundamental se faz urgente reconstruir a perspectiva crítica em Didática, âmbito em que se situa a proposta da didática fundamental. Esta é uma tarefa que recobra hoje novo significado e relevância político-pedagógica*”. O que você quis dizer com isso e como se coloca hoje diante dessa ideia?
- 2) No Endipe de Porto Alegre, 2008, no simpósio “Trajetórias e memórias de constituição do campo da didática”, Libâneo participou discutindo o texto intitulado “O campo teórico e profissional da didática hoje: entre ítica e o canto das sereias”. Aí, ele apresenta para discussão uma hipótese, a saber: *a didática estaria a caminho de perder o foco de seu objeto de estudo: a mediação da relação do aluno com os saberes, ou seja, a mediação docente da aprendizagem*. E mais: na 31ª reunião da Anped, no trabalho encomendado pelo GT de Didática, Franco e Guarnieri discutem a fragmentação e a dispersão do ensino de didática no texto “A Didática suspensa num vácuo de significação pedagógica...”. Gostaria de saber como você analisa essas questões, presentes hoje no campo da Didática.
- 3) Do ponto de vista epistemológico, este contexto se relaciona de algum modo com o avanço das teses pós-modernas nas pesquisas em educação? Por quê?
- 4) Ainda, no referido texto de Libâneo, ele apresenta a tese de que “*a didática continua enfrentando o dilema entre a fidelidade ao seu objeto e o canto das sereias, representado pelas múltiplas tentativas de outros campos científicos em solapar dela seu objeto ou substituí-lo por outros*”. Gostaria que você explicitasse sua visão sobre como acontece hoje a relação entre didática, currículo e formação de professores,

- 5) Como você entende o movimento pós-moderno? Seus estudos atuais, notadamente a proposta “A didática numa perspectiva multi/intercultural”, guardam relações com esse modo de pensar?
- 6) Como você vê a influência deste ideário no modo de pensar e fazer dos pesquisadores e educadores brasileiros, com destaque para as questões da prática educativa e do ensino, ou melhor, da didática?
- 7) Como você vê o papel ou o compromisso da didática com os processos de humanização e emancipação do homem, em face dos questionamentos do movimento pós-moderno sobre a razão, sobre a objetividade do conhecimento e sobre a idéia de uma utopia, da transformação social?
- 8) A didática de inspiração dialética, na versão do materialismo histórico-dialético, permanece válida para busca *intencional e sistemática da formação unilateral do homem*? Quais desafios ou tarefas estão colocadas ao pensamento pedagógico-didático?

Lenilda Rêgo Albuquerque de Faria

É pedagoga e professora de Didática. Possui Graduação em Pedagogia, com habilitação em Supervisão Escolar e Alfabetização pela Universidade Federal do Acre (Ufac, 1993). Possui Mestrado em Educação, na Área de concentração História e Filosofia da Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp, 1997) e Doutorado em Educação do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (Feusp, 2011), na área de Didática, Teorias do Ensino e Práticas Escolares. Atualmente é professora efetiva, com Área de concurso em Didática, do Centro de Educação, Letras e Artes da Universidade Federal do Acre (Cela-Ufac). Seus estudos atuais concentram-se em Pedagogia, Didática e Formação de Professores, ancorados na teoria do materialismo histórico-dialético, na pedagogia histórico-crítica e aproximações com a teoria histórico-cultural. É participante do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Formação de Educadores da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (Gepefe/Feusp). Tem trabalhos publicados em anais de congressos, com destaque para FÁRIA, L. R. A.; ALMEIDA, M. I. de. Didática: questões de método e teoria. In: 33. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 2010, Caxambu, *Anais...* Programação visual: Roberto Moreno. Caxambu - MG. Educação no Brasil: o balanço de uma década. Rio de Janeiro – RJ: CD-ROM, ISSN 2175- 8484.

Contatos:

E-mail: *lenildafaria@uol.com.br*

Tels. (68) 3901-2522/3901-2677 (Cela-Ufac)