

OS “NOVOS MAPAS POLÍTICOS E CULTURAIS” E A PEDAGOGIA DO CONFLITO

*Maria Clarisse Vieira**

RESUMO: Analisa algumas dimensões da política educacional adotada recentemente no Brasil pela “nova direita” e da necessidade de uma linguagem da possibilidade, que viabilize o exercício e discurso da contra-hegemonia. A partir da pedagogia do conflito, discute um projeto educativo emancipatório desenvolvido por Boaventura Santos, ao propor que os conflitos entre a aplicação técnica e edificante da ciência entre o conhecimento como regulação e como emancipação e o conflito entre o imperialismo cultural e o multiculturalismo sejam o eixo do processo ensino-aprendizagem.

UNITERMOS: Pedagogia do conflito, política educacional, currículo.

ABSTRACT: It analyzes some dimensions of the educational politics adopted recently in Brazil by “new right” and of the need of a language of the possibility, that makes possible the exercise and speech of the against-hegemony. Starting from the pedagogy of the conflict, it discusses an emancipator educational project developed by Boaventura Santos, that proposes that the conflicts among the technical and edifying application of the science, among the knowledge as regulations and as emancipation, and the conflict

* Aluna do Programa de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Uberlândia.

between the cultural imperialism and the multiculturalism are the axis of the process teaching-learning.

KEY WORDS: pedagogy of the conflict, educational politics, curriculum.

O debate em torno do tema currículo e educação no Brasil tem recebido diversas contribuições de educadores norte-americanos e europeus. Autores como Apple, Giroux, Sacristán, Boaventura Santos, Goodson, McLaren e outros, oriundos de realidades sociais e políticas distintas, tem realizado discussões e questionamentos que contribuem não somente com a compreensão crítica da política educacional mais ampla, mas também com a política cotidiana e local, consubstanciada no currículo e nas práticas escolares

No Brasil, tem sido comum encontrarmos nos principais veículos de comunicação de massa apelos em favor da valorização do ensino básico, com ênfase na qualidade do processo, tendo em vista as exigências postas por um contexto cambiante, estruturado em bases tecnológicas. Esses apelos, em sua maioria, oriundos dos meios empresariais, atribuem à educação o papel de formar indivíduos dotados de habilidades e competências sociais amplas e específicas, constituindo um perfil profissional, necessário à inserção brasileira na globalização econômica de forma competitiva.

Certamente, a educação contribui com o desenvolvimento social e econômico, entretanto, este discurso situa-se no contexto da produção intelectual que defende o pragmatismo produtivista. Nesta perspectiva, a educação escolar forma para o trabalho, para o sistema produtivo. Entretanto, historicamente, a educação possui também outras funções. Ela forma, sobretudo subjetividades e individualidades, por meio das práticas e rituais escolares.

Esta concepção produtivista é também propalada por organismos internacionais como BIRD Banco Mundial e CEPAL, que tem investido

“esforços” para que a educação se torne compatível às demandas requeridas por um novo paradigma produtivo de base tecnológica. Esta política de educação tem se consubstanciado, no Brasil e no continente, sob a aliança das políticas neoliberais e neoconservadora em educação. Tem se materializado em práticas e discursos que atingem a educação, procurando mudar seus propósitos, adequando-os às exigências do mercado. Exemplos visíveis destas políticas são a implantação nas escolas de sistemas de controle de qualidade oriundos de meios empresariais (controle da qualidade total), implantação de sistemas nacionais de avaliação e implantação de parâmetros curriculares nacionais, acompanhados de uma redução nos gastos governamentais com a educação.

Apple, em trabalho recente, discute estas questões, analisando a restauração conservadora, que tem atingido a educação norte-americana. As estratégias utilizadas pela agenda conservadora pretendem tornar a educação uma mercadoria que possa ser comprada, de acordo com o escrutínio e capacidade financeira dos consumidores. Assim, o desmonte do Estado de bem estar social e a perda de conquistas, conseguidas durante vários anos de luta da classe trabalhadora, tem sido acompanhadas de estratégias de controle centralizadoras.

Apple enumera o conjunto de reformas introduzidas pelo neoliberalismo e neoconservadorismo e que ganharam força nos EUA. São elas

“1) Propostas de vales educacionais (vouchers) e planos de escolhas e de créditos de impostos para tornar as escolas mais adequadas à idealizada economia de mercado; 2) movimentos dos legislativos estaduais e dos departamentos estaduais de educação para elevar os padrões e controlar as competências de professores e de estudantes e as metas e o conhecimento curricular básico, centralizando, assim, ainda mais, a nível estadual o controle do ensino e do currículo; 3) ataques cada vez mais efetivos sobre o currículo escolar pelo seu suposto viés anti-família e anti-livre

empresa, seu “humanismo secular”, sua falta de patriotismo e seu abandono da tradição ocidental; 4) Pressão crescente para tornar as necessidades do comércio e da indústria objetivos primordiais do sistema educacional” (APPLE, 1997,37).

Esta semelhança, não é mera coincidência. Embora, nem todas as práticas supramencionadas tenham se efetivado na política educacional brasileira, esta segue tendência semelhante. Um exemplo inequívoco é a elaboração e implantação dos Parâmetros Curriculares Nacionais e de um sistema nacional de avaliação. Além disto, há uma progressiva redução das atividades do Estado, que se consubstancia em cortes de verbas destinadas ao ensino e às pesquisas educacionais, esvaziando escolas e universidades dos recursos necessários a uma educação democrática e de qualidade.

Estas reformas se refletem no currículo e no cotidiano escolar, criando e institucionalizando práticas que confirmam as exigências postas pelas novas condições sociais. Desta forma, é necessário questionar até que ponto as políticas introduzidas, tem contribuído e contribuirão para que a escola avance. É preciso negar o imobilismo presente nas posturas de educadores que diante de uma leitura crítica da realidade desanimam-se, acreditando que as coisas nunca irão mudar. Ficar parado, atônito, diante destes acontecimentos, pode contribuir para que as coisas fiquem realmente como estão.

Tem razão Giroux (1994) quando salienta a importância de aliar a linguagem crítica com a linguagem da possibilidade. Ficar somente na leitura da linguagem crítica pode levar ao imobilismo e a sensação de impotência diante das determinações mais amplas da realidade. Ao passo que aliando este discurso ao da possibilidade, dá-se margem ao exercício da contra-hegemonia.

Giroux e McLaren (1994, 129) definem abaixo o que entendem por linguagem da possibilidade:

“é um discurso que oferece novas possibilidades para o desenvolvimento de relações sociais democráticas, estabelece elos entre o político e o pedagógico, a fim de incentivar o desenvolvimento de esferas contrapúblicas que se engagem... em articulações e práticas da democracia radical e se comprometa com ela”.

A grande disparidade social e econômica presente na sociedade brasileira implica em rever o discurso educacional, permeado de vieses e contradições que dissimulam as reais condições e relações de mudança inerentes à educação.

Sacristán (1997), em entrevista recente, esclarece o papel histórico da escola como transmissora da cultura em sociedades desiguais, como a brasileira.

“A escola não é um instrumento para redimir a sociedade. As desigualdades devem ser eliminadas onde são produzidas, e são as políticas econômicas que criam a pobreza e a distribuição tão brutalmente desigual dos recursos humanos e econômicos. A escola não pode gerar milagres onde não há alimentação e salubridade adequadas, onde não existem cuidados com a infância e os menores são abandonados (...). Em sociedades desse tipo é perigoso pedir à escola que redimam os males que excedem seus limites (...). No entanto, não creio que a escola deva permanecer passiva, esperando soluções para seus problemas (...). A escola pode muito bem ensinar a decodificar as situações complexas, a produzir cidadãos mais responsáveis, capazes de reivindicar igualdade e solidariedade. A escola pode tornar-se um instrumento de conscientização cidadã” (SACRISTÁN, 1997, 7-8).

Considero este trecho muito esclarecedor, pois coloca os limites e as possibilidades da escola. Não é um discurso pessimista, que inviabiliza pensar a transformação, mas reconhece o papel da escola na formação de

subjetividades e na compreensão de realidades sociais tão complexas. Ele implica em introduzir nos currículos escolares o conflito, desestabilizando formas de pensar conformistas e visando a emancipação dos que detêm menos poder. Ele coloca a educação no terreno da cultura, na construção de subjetividades e sociabilidades, na transmissão / recriação de conhecimentos críticos que tragam felicidade a quem dele se apropria.

Contra o pessimismo e o imobilismo, proponho, aqui, contribuir com a reflexão sobre as possibilidades de mudanças, analisando o projeto educativo voltado para a pedagogia do conflito esboçado por Boaventura Santos (1996).

Limitar-me-ei a apresentá-lo, pois este projeto engloba as transformações societais, mostrando a emergência de novos mapas políticos e culturais, propondo que a educação incorpore o conflito no cerne de sua prática, de modo que a aprendizagem de conhecimentos conflitantes produza imagens radicais, desestabilizadoras, formando subjetividades rebeldes e inconformistas com as injustiças sociais.

Santos (1996) salienta que vivemos em um tempo paradoxal, marcado por mutações vertiginosas advindas do avanço tecnológico e pela estagnação, consubstanciada na impossibilidade de pensar a transformação social. Assinala que a teoria do fim da história transformou o tempo na repetição automática e infinita do domínio da burguesia. Esta é a única teoria da história realmente burguesa, construída a partir de sua vitória sobre as outras classes. Esta teoria não é nada mais do que a ideologia espontânea dos vencedores.

Ao questionar o significado desta repetição do presente, afirma que esta representa a repetição da fome e da miséria para a maioria da população, é a repetição de novos facismos transnacionais públicos e privados que cria um *apartheid* global, acarretando agravamento dos desequilíbrios ecológicos, a destruição maciça da biodiversidade, degradando os recursos que asseguram a qualidade de vida na terra.

Para o autor, as energias que poderiam impedir que este futuro se repetisse se desvanecem, pois o futuro foi pensado, dentro do conceito da modernidade ocidental, como progresso. Porém, os grandes vencidos

pelo capitalismo não acreditam mais no progresso, pois em nome dele tiveram suas condições de vida degradadas. A modernidade ocidental (tanto a burguesia como o proletariado) via o passado como reacionário e o futuro como progressista. Agora, esta teoria serve para banalizar os conflitos e os sofrimentos advindos da repetição do presente

O projeto educativo emancipatório, proposto por este autor, visa construir outra teoria que devolva ao passado sua capacidade de revelação, a partir da criação de imagens desestabilizadoras do conflito e sofrimento humano, que ajudem a recuperar a capacidade de espanto e de indignação, sobrepondo-se a trivialização e banalização das injustiças existentes no presente. A produção destas imagens, ocorre a partir do passado visto como produto da iniciativa humana e não como fatalidade.

O projeto tem cunho epistemológico e assume a conflitualidade do passado como conflitualidade de conhecimentos. Santos (1996,17), considera que neste projeto educativo

“não há uma, mas muitas formas de conhecimento(...) todo conhecimento é uma prática de conhecimento. (...) só existe na medida em que é protagonizado e mobilizado por um grupo social, atuando num campo social em que atuam outros grupos rivais.”

A sala de aula é vista como campo de possibilidades de conhecimento, no qual há de se optar. Estas opções não são baseadas em idéias, pois estas, hoje, perderam suas forças, mas em emoções, sentimentos e paixões que conferem aos conteúdos curriculares sentidos inesgotáveis, possibilitando que surja entre os estudantes e professores inconformismo diante da repetição do presente.

O autor apresenta três tipos de conflitos de conhecimento que devem presidir ao projeto educativo e serem incluídos no currículo escolar.

O primeiro deles é o conflito entre a aplicação técnica e a aplicação edificante da ciência. Este não é um conflito de conhecimento, mas de sua aplicação. O autor salienta que os sistemas educativos foram moldados pelo conhecimento científico e pela sua aplicação técnica.

Apoiada na racionalidade cognitiva instrumental, esta aplicação se caracteriza pela separação total entre fins e meios, onde o *Know* técnico prescinde do *know how* ético e os benefícios são sempre superiores aos custos da aplicação. Não existe, ainda, mediação deliberativa entre o universal e o particular, pois, quem aplica o conhecimento está fora da situação existencial e não é afetado por ele.

Enfim, este modelo buscou converter problemas sociais e políticos em problemas técnicos, procurando resolvê-los cientificamente com total neutralidade social e política. Sua aplicação aos problemas do século XIX não contribuiu para solucioná-los e talvez os agravou. Por isto há a necessidade de confrontá-lo com um modelo alternativo: o edificante.

Este se pauta no equilíbrio das competências e no aumento da comunicação entre cientistas e grupos que recebem a aplicação. Além disso, está existencial, ética e socialmente comprometido com o impacto da aplicação e busca não separar os fins e os meios, já que o *know how* técnico não prescinde do *know how* ético. Enfim, é um modelo que se baseia na comunicação entre as partes e que busca se pautar na ética e na argumentação, ouvindo as diversas vozes interessadas na aplicação científica.

Considera que este conflito tem de ser um dos eixos principais do ensino/aprendizagem. O fato de existir o predomínio da aplicação técnica da ciência, enquanto a aplicação edificante é apenas uma potencialidade promissora, torna premente que estudantes e professores sejam exímios na Pedagogia da ausência, ou seja, a imaginação da experiência passada e presente se outras opções tivessem sido tomadas.

Em linha similar, podemos situar este primeiro conflito no referencial teórico de Habermas e em sua Teoria do Agir Comunicativo, onde realiza uma análise da razão e da modernidade, discutindo a racionalidade hegemônica presente na modernidade - a razão instrumental - em favor da construção de outra racionalidade - a razão crítica comunicativa - que se contraponha às reduções cognitivas instrumentais da razão. Segundo Habermas:

“O fenômeno a ser explicado não é o conhecimento ou *submissão* de uma natureza objetivada tomados em si mesmos, senão a intersubjetividade do *entendimento* possível, tanto no plano interpessoal, como no plano intrapsíquico. O foco da investigação se desloca então de uma racionalidade *cognitivo-instrumental* a uma racionalidade comunicativa. Para esta o paradigmático não é a relação de um sujeito solitário com algo no mundo objetivo, que pode ser representado e manipulado, mas a relação intersubjetiva que estabelecem os sujeitos capazes de linguagem e ação quando se entendem entre si sobre algo. Nesse processo de entendimento os sujeitos, ao atuar comunicativamente, se movem no meio da linguagem natural, se servem de interpretação transmitidas culturalmente e fazem referência simultaneamente a algo *no* mundo objetivo, *no* mundo social que compartilham e cada um a algo em seu próprio mundo subjetivo”(HABERMAS apud PRESTES,1997,125).

Em sua teoria, Habermas elabora uma crítica à aplicação científica predominante a partir da Revolução industrial, denominada por ele de razão cognitiva instrumental. Esta converteu os problemas sociais e políticos em problemas técnicos, procurando resolvê-los de forma neutra e objetiva, desconsiderando o plano humano e ético, sobrevalorizando o lucro e o retorno econômico. Em contraposição, a razão crítica-comunicativa busca reforçar as competências argumentativas dos diversos grupos envolvidos na aplicação científica. Considera valores éticos e tem na comunicação, na linguagem e intersubjetividade um dos seus pilares de sustentação.

Ao analisar o segundo conflito epistemológico, presente no projeto educativo, é realizada uma arqueologia da modernidade através do conflito matricial entre o conhecimento como regulação e o conhecimento como emancipação. Segundo o autor:

“Não há conhecimento em geral, nem ignorância em geral. Cada forma de conhecimento conhece em relação a um certo tipo de

ignorância e vice-versa, cada forma de ignorância é ignorância de um certo tipo de conhecimento. Cada forma de conhecimento implica uma trajetória de um ponto A designado por ignorância e um ponto B, designado por saber. Na modernidade esta seqüência é lógica e temporal” (SANTOS, 1996, 24).

Neste sentido, há duas formas de conhecimento na modernidade: o conhecimento como regulação - que parte de um ponto de ignorância chamado caos a um ponto de conhecimento que é a ordem - e o conhecimento como emancipação - que parte de um ponto de ignorância chamado colonialismo a um ponto de conhecimento que é a solidariedade.

O primeiro, devido ser a forma hegemônica, recodificou o conhecimento como emancipação em seus próprios termos, fazendo com que a solidariedade fosse vista como caos e o colonialismo como ordem. Desta forma, o sofrimento humano foi justificado em nome da luta da ordem e do colonialismo.

O autor salienta que no projeto original da ciência moderna havia um equilíbrio entre estes dois tipos de conhecimento. Porém, historicamente, à medida que a ciência se atrela ao capital ocorre o predomínio do conhecimento como regulação. Como considera necessário recuperar o equilíbrio, anteriormente existente, neste conflito, propõe que o conhecimento técnico não seja extinto. A existência do conflito implica em considerar as diversas partes envolvidas, evitando a unilateralidade ou o predomínio de um único tipo de conhecimento, mesmo que este seja edificante. Advoga, então, a necessidade de se reconstruir este conflito na sala de aula, visando a construção de sociabilidades e subjetividades alternativas.

O terceiro conflito presente no projeto educativo é considerado por Santos (1996) um Meta-Conflito, pois, contrapõe duas concepções diversas de cultura: o imperialismo cultural e o multiculturalismo

Ao apresentar este conflito, realiza uma analogia do mapa cultural da modernidade com a projeção de Mercator (cartógrafo dos países baixos). Neste, o continente europeu aparece no centro do mapa e possui

maior dimensão em relação aos demais continentes. Neste sentido, a cultura eurocêntrica ocupa quase todo o tamanho do mapa, sendo as outras culturas marginalizadas.: Para Santos, neste mapa, o conflito entre culturas não aparece de todo ou aparece como conflito solucionado pela superioridade da cultura ocidental em relação as outras culturas. Entretanto, este mapa do imperialismo, desde o início do pós-guerra tem seus territórios contestados.

A contestação do imperialismo cultural se acentua

“Com as imagens de horror e de destruição que revelaram o lado sinistro da cultura européia, com o processo de descolonização e a emergência de novos estados portadores de culturas nacionais reais ou imaginadas(...) com a luta dos movimentos negros nos EUA(...) o movimento estudantil de maio de 68” (SANTOS,1996,26).

Na década de 70 ocorre a erosão do modelo social dominante nos países desenvolvidos do pós-guerra. Os países do terceiro mundo procuram um novo equilíbrio mundial, o que é atestado pela subida dos preços do petróleo, pela derrota dos americanos no Vietnã e pela luta da ONU pela nova Ordem econômica mundial.

A intensificação das interações transnacionais durante a década de 80 contribuiu para que se acentuasse o processo de globalização da economia. Desta forma, o liberalismo econômico e as políticas de ajuste estrutural foram proclamadas globalmente junto com a democracia liberal ocidental. A África foi integrada neste modelo de maneira cruel: pela exclusão, fome, epidemia e guerra.

Nesta perspectiva, o surgimento da teoria do fim da história veio ao encontro dos interesses da modernidade ocidental, confirmando sua vitória e a glorificação do presente. Esta teoria, difundida na década de 80, através de Francis Fukuyama, foi fortalecida por acontecimentos como a queda do muro de Berlim, o fim do *apartheid* na África do Sul, a vitória tecnológica da guerra do golfo e pelo avanço crescente das

tecnologias da informação e telecomunicação.

Entretanto, o processo de globalização não ocorre de forma hegemônica, conforme atesta Régis Debray (1993, 6) ao analisar este processo. “A fluidez crescente da circulação de mercadorias e informações é acompanhada por uma neurose territorial obsessiva”. A mundialização se faz acompanhar por uma mentalidade de cerco, que faz com que os meios étnicos “se retraem, se endurecem e se multiplicam” (Debray,1993,6).

Desta forma, simultaneamente, ocorrem processos de localização, através da adoção de políticas de identidade por grupos vitimizados pela globalização hegemônica. Este processo é denominado por Santos(1996) de globalização contra-hegemônica e constituem exemplos destes movimentos sociais em luta contra o modelo de desenvolvimento e cultural hegemônico: grupos de direitos humanos, indígenas, ecológicos feministas, pacifistas e movimentos artísticos.

Em decorrência da emergência destes novos mapas culturais, surgem duas tendências contraditórias: uma no sentido do agravamento dos conflitos culturais, a outra pelo fim dos conflitos culturais. A primeira tendência, que argumenta existir uma acentuação dos conflitos culturais, possui duas formas: uma hegemônica e outra contra-hegemônica. A primeira forma origina-se na intelectualidade ocidental conservadora que não concebe o domínio global da economia de mercado como sinal da vitória ocidental, considerando-o vulnerável frente às culturas não européias, que podem se confrontar a esta de maneira hostil. Samuel Huntigton, mentor desta idéia, antevê um período de choque entre as civilizações ocidentais e o restante do mundo. A segunda forma tem como protagonistas os movimentos e grupos sociais que lutam pela afirmação da identidade cultural e se opõem a homogeneização cultural hegemônica.

Nesta primeira tendência, é comum as duas formas supramencionadas, a crença de que o modelo social de desenvolvimento não se sustenta apenas no plano econômico, mas também no plano cultural.

A segunda tendência, que defende o fim dos conflitos culturais,

contrapõe-se a primeira tendência, pois acredita que nas condições globais geradas pela sociedade do consumo e da informação, os conflitos culturais não são determinantes. Com a globalização da comunicação social e da informação, as interações transnacionais de bens, pessoas e serviços, as diferenças culturais são dissolvidas, graças a compressão do tempo e espaço.

Nesta tendência, também existem duas concepções diferentes. A primeira, denominada de relativismo cultural, acredita que todas as culturas e versões de uma mesma cultura possuem uma singularidade original que não permite comparações, sendo todas válidas. A segunda, denominada de hibridização, acredita que os contatos mais intensos entre as culturas, faz com que surjam culturas híbridas. Uma idéia ligada a esta última concepção é que emergirá uma cultura global, sem raízes nem lealdades locais.

Santos (1996) acredita que estas leituras discrepantes confirmam a turbulência existente nos mapas culturais dos sistemas educativos modernos. Considera que esta discussão se encontra ausente nos sistemas educativos. O debate ocorre à margem dos sistemas em iniciativas extracurriculares e necessita ser introduzido de modo a reativar o conflito e a discussão. O campo pedagógico precisa criar espaços para o multiculturalismo, pois o modelo do imperialismo cultural não reconhece outros modelos culturais e concebe o modelo ocidental como universal.

Como forma de criar espaços ao multiculturalismo, propõe como dispositivo de comunicação a hermenêutica diatópica. Este dispositivo é definido como

“Um procedimento hermenêutico baseado na idéia de que todas as culturas são incompletas e de que os *topoi* de uma dada cultura, por mais fortes que sejam, são tão incompletos quanto a cultura a que pertencem” (SANTOS, 1996, 30-31).

A hermenêutica diatópica pretende aguçar a consciência da incompletude recíproca das culturas, através do diálogo entre as mesmas, tornando as premissas de argumentação de uma dada cultura em

argumentos inteligíveis e credíveis em outra. Para este autor, a energia que a coloca em prática surge da imagem desestabilizadora do epistemicídio (assassínio do conhecimento), uma vez que as trocas desiguais entre as culturas têm sempre acarretado a morte do conhecimento da cultura subordinada.

Quando se refere aos pressupostos da hermenêutica diatópica, o autor acrescenta que embora todas as culturas aspirem a valores últimos, só a cultura ocidental os define em termos de valores universais. Portanto, o universalismo é uma questão particular e específica do ocidente.

Adverte que se todas as culturas são incompletas, são também relativas, entretanto, o relativismo, enquanto postura filosófica é incorreto e por isto mesmo, das várias versões de uma dada cultura, deve ser escolhida para o diálogo multicultural a que oferece o campo mais vasto de reciprocidade e ampla abertura a outras culturas. Exemplifica este pensamento através dos direitos humanos em sua vertente liberal e marxista. O primeiro inclui os direitos políticos e civis. Por sua vez, os direitos humanos, na vertente marxista, incorporam não somente os direitos civis e políticos, como também direitos sociais e econômicos. Neste sentido, das duas versões de direitos humanos presentes na sociedade ocidental, a vertente marxista é a que apresenta maior capacidade de reciprocidade no diálogo multicultural.

Considerações finais

Procurei apresentar neste trabalho algumas dimensões da atual política educacional. “A nova direita”, em suas vertentes neoliberal e neoconservadora, tem buscado adequar a educação às necessidades do mercado, através do abandono crescente das atividades e apoio governamental, e ao mesmo tempo criando mecanismos de controle e centralização, como a implantação de um currículo e avaliação nacional, visando assegurar um “padrão de qualidade” do ensino em todo país. Estas práticas, já efetivadas em países como Inglaterra e Estados Unidos,

são recentemente adotadas em países da América do Sul.

A leitura desta realidade torna premente a necessidade de se criar uma linguagem da possibilidade, que no dizer de Giroux, se coloque como exercício e discurso da contra-hegemonia. Neste sentido, apresento uma leitura do projeto educativo emancipatório, proposto por Boaventura Santos, como forma de se pensar e articular as possibilidades contra-hegemônicas, a partir da pedagogia do conflito, que pode ser introduzida e articulada nos currículos e práticas escolares.

Este projeto, como coloca o autor, tem perfil epistemológico, e não está institucional e organizacionalmente estruturado, não possuindo em forma delineada os processos políticos concretos que o levem à prática. É um projeto, que busca resgatar no passado a conflitualidade dos conhecimentos, a partir do entendimento que a repetição do presente é produto da iniciativa humana e não uma fatalidade, já que no passado outras opções poderiam ter sido tomadas. Propor que os conflitos entre a aplicação técnica e edificante da ciência, o conflito entre o conhecimento como regulação e o conhecimento como emancipação e o conflito entre o imperialismo cultural e o multiculturalismo sejam o eixo do processo ensino-aprendizagem, implicam em pensar numa pedagogia crítica, com objetivos emancipatórios, que vê nos educadores/educadoras e alunos/alunas seres comprometidos com valores como solidariedade, ética e justiça social. Cabe inventarmos, pela imaginação da prática e prática da imaginação as formas concretas de se incorporar a pedagogia do conflito no currículo e na prática escolar. É um exercício difícil, mas a construção de um mundo edificante, emancipatório e multicultural exige a construção de caminhos que possam concretizá-lo.

Bibliografia

APPLE, Michael. **Conhecimento oficial**. Petropólis: Vozes, 1997.

GIROUX, Henry & MCLAREN, Peter. “A formação do professor como esfera contra-pública: a pedagogia radical como uma forma de política cultural”. In: SILVA, Tomás, MOREIRA, Antonio F. (Orgs). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1994.

SACRISTÁN, José G. “Conhecimento crítico e felicidade”. **Presença Pedagógica**, v.3, n.14, mar/abr.1997.

SANTOS, Boaventura de S. “Para uma Pedagogia do Conflito”. In: SILVA, L. H., AZEVEDO, J. C., SANTOS, E. S. (Orgs). **Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais**. Porto Alegre: Sulina, 1996, p.15-33.

SILVA, Tomás T. Da. “Os novos mapas culturais e o lugar do currículo numa paisagem pós-moderna”. In: **Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. Petropólis: Vozes, 1995.

PRESTES, Nadja H. “O pensamento de Habermas”. In: **Filosofia, sociedade e educação**, 1997, ano I, n.1, p.119-140.