

OS DESAFIOS DA PÓS-MODERNIDADE À PEDAGOGIA*

*Mara Rúbia Alves Marques Verissimo***

Resumo: Este trabalho trata do atual momento de transição de paradigmas nos campos social, epistemológico e pedagógico. Partindo da análise das condições históricas pós-modernas, delineamos alguns elementos teórico-metodológicos, que veem desafiando as bases da Pedagogia de tradição moderna clássica. O sentido é demonstrar que o enfrentamento desses desafios é condição de atualização da Pedagogia no contexto da chamada Pós-Modernidade.

Abstract: This work deals with the current transition moment of paradigm in the social, epistemological and pedagogical fields. Starting from the analysis of historical post-modern conditions, we delineated some theoretical-methodological elements, which are challenging the Pedagogy bases of classical modern tradition. The purpose is to demonstrate that to cope with those challenges, is a condition of modernization of the Pedagogy in the context of the so called Post-Modernity.

"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 (...) são tão evidentes? Haverá uma outra área em que os princípios humanistas da autonomia do sujeito e os essencialismos correspondentes sejam tão caramente cultivados? Existirá um outro campo, além do da educação, em que binarismos como opressão/libertação, opressores/oprimidos (...) 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 (professor ou acadêmica) seja tão enfatizado, nem outro lugar em que a mudança (do educando, da

escola, da sociedade) seja tão ardentemente buscada. Utopias, universalismos, grandiloquências, narrativas mestras, vanguardismo: esse o terreno em que a educação e a teoria educacional se movimentam."

Tomaz T. da Silva

Transição Paradigmática Pedagógica

Vimos que, atualmente, o mundo ocidental está passando por uma transição paradigmática societal que, por sua vez, produz uma transição paradigmática epistemológica, expressa nas novas formas de pensar e explicar tais condições. Admitimos que, em função disso, estamos

* Este artigo é parte da Dissertação de Mestrado "Educação e Cidadania na Pós-Modernidade", realizada junto ao Programa de Mestrado em Educação da UFU e defendida em setembro de 1996.

** Professora do Departamento de Princípios e Organização da Prática Pedagógica - UFU

enfrentando também uma transição paradigmática educacional ou pedagógica.

Isso significa que as transformações nos modos de organizar a sociedade engendram transformações significativas nos modos de conhecer, uma vez “*que as diferentes formas de conhecimento têm uma vinculação específica a diferentes práticas sociais*” (SANTOS, 1994: 11). Tudo isso, por sua vez, está imbricado com a Pedagogia, pois esta é dialeticamente indissociável das práticas sociais e dos modos de conhecimento que a definem e lhe dão sentido. Assim, as reflexões, teorizações e ações pedagógicas não podem ignorar as mudanças ocorridas no campo social.

No sentido de compreender a crise paradigmática no âmbito da Pedagogia, esclarecemos o conceito mesmo de paradigma e do que possa se considerar uma mudança paradigmática.

Paradigma é um conjunto de regras, regulamentos, padrões ou rotinas, nem sempre reconhecíveis, que mostra como resolver problemas dentro de certos limites. Paradigmas influenciam fortemente a maneira de ver e analisar problemas, afetando sensivelmente as decisões. Impedem a previsão do futuro, bloqueiam a criatividade. Com isso, todo mundo tende a buscar nas experiências passadas, soluções para novos problemas, apoiadas em velhos paradigmas. (...) A mudança de paradigma representa um novo e revolucionário modo

de se pensar nos velhos problemas (...). A mudança de paradigma ocorre geralmente quando as regras do jogo estabelecidas não conseguem oferecer soluções eficazes para os problemas. Quando uma nova visão, uma explicação diferente ou uma descoberta oferecem perspectivas que revolucionam a compreensão. Quando a velha estrutura de percepção cede lugar à nova. (Folha de São Paulo/SEBRAC. Qualidade Total: 4-5)

Podemos traçar alguns aspectos dessa transição ou crise paradigmática na Pedagogia, a partir de algumas questões: que paradigmas têm servido de referencial à Pedagogia e que tipo de debate deveríamos manter com eles? Que novos paradigmas estariam a desafiar a Pedagogia e o que eles teriam a nos dizer enquanto educadores? O que dos paradigmas poderia ser rejeitado e/ou apropriado pela Pedagogia e a partir de que critérios?

No sentido de buscar as possíveis respostas, procuraremos elucidar alguns pressupostos:

1. A Pedagogia moderna fundamenta-se, historicamente, no paradigma societal e epistemológico da chamada modernidade ocidental.

A noção modernista central refere-se à existência de um centro legítimo e superior de controle e domínio dos mecanismos sócio-políticos e econômicos, em função de uma sociedade justa e integrada. Esse centro, por

sua vez, refere-se ao privilegiamento da cultura ocidental - com suas representações de dominação enraizadas numa concepção eurocêntrica do mundo - e aos recursos tecnológicos, políticos, econômicos e militares que foram dominados, quase exclusivamente, pelos países industriais ocidentais. Esse centro é sustentado pela razão moderna, que fundamenta a promessa liberal de articulação da racionalidade e da subjetividade, ou seja, do progresso técnico-instrumental-científico e da cidadania, entendida com o bem-estar dos indivíduos. Assim,

a teoria e a prática educacionais estão estreitamente ligadas à linguagem e aos pressupostos do modernismo. Educadores tão diversos (...) expressam uma fé comum naqueles ideais modernistas que enfatizam a capacidade dos indivíduos para pensar criticamente, para exercer a responsabilidade social e para refazer o mundo no interesse do sonho iluminista da razão e da liberdade. É central a essa visão da educação e da modernidade uma fé persistente na capacidade dos indivíduos em se situar como sujeitos auto-motivados no interior do discurso da vida pública. (...) A fé na racionalidade, na ciência, na tecnologia sustenta a crença modernista na mudança permanente e no desenvolvimento contínuo e progressivo da história. De forma similar, acredita-se que cabe à educação fornecer os processos socializadores e os códigos legitimadores pelos quais as grandes narrativas do progresso e desenvolvimento humano podem ser passadas para as futuras gerações. (GIROUX, 1993: 41)

Podemos aferir que a Pedagogia encontra-se, de modo geral, atrelada ao ideário iluminista da centralidade da razão e do conhecimento, com base na relação dos indivíduos com o real, isto é, domina ainda o paradigma cultural racionalista-subjetivista em educação.

2. A Pedagogia moderna tem sido desafiada por um novo paradigma societal e epistemológico expresso na chamada Pós-Modernidade

Atualmente são comuns na literatura histórica e sociológica e nos debates entre os intelectuais várias definições do que se poderia considerar o período histórico correspondente à Pós-Modernidade. Para esclarecer a natureza desse período, buscamos identificar nas respectivas análises o que têm de comum para definir a Pós-Modernidade. Esta corresponderia à “fase do capitalismo desorganizado” iniciada nos fins dos anos 60, ou da Crise do Estado Providência (SANTOS, 1994), que superou a fase anterior do “capitalismo organizado”, predominante até os anos 60, que, por sua vez, sucedeu à fase do “capitalismo liberal”. O que corresponderia, na periodização de HOBBSAWM (1995), à fase que denomina “O Desmoroamento”, que abrange as vicissitudes do capitalismo nos anos 70, 80 e 90, que sucedeu, respectivamente, à “Idade de Ouro”, referente ao crescimento econômico e à transformação social de 1945

ao início dos anos 70, e a “Era da Catástrofe”, que inclui as duas Guerras Mundiais e a grande Depressão. “O Desmoronamento” corresponde à fase da globalização que privou os Estados dos controles efetivos e caracterizou-se por “(...) uma quantidade de fenômenos sociais e políticos regressivos: o crescimento da xenofobia, de uma ‘subclasse cada vez mais separada e segregada’ e o surgimento de grupos minoritários, cada um com sua própria marca de exclusividade” (HOFFMAN, 1995: 9).

CASTEL (1995: 7) em entrevista para divulgar seu livro *Les Metamorfoses de la Question Sociale*, ainda não traduzido, refere-se ao momento atual como o da “crise da sociedade salarial” na Europa, enquanto a falência de uma “formação social que se impôs progressivamente nos anos de crescimento econômico e cujo ponto culminante pode ser localizado em meados dos anos 70 (...)”, isto é, a crise da “propriedade social” correspondente à fase do *Welfare State*. A Pós-Modernidade corresponde ainda ao processo de “radicalização da modernidade” (GIDDENS, 1991), ou à fase da sociedade “pós-industrial” ou “sociedade programada” (TOURAINÉ, 1994).

Os elementos básicos da condição pós-moderna têm sido criados por mudanças importantes na redistribuição global do poder político e da legitimação cultural, na desterritorialização e descentramento do poder no

Ocidente, nas transformações na natureza das forças de produção e na emergência de novas formas de crítica cultural, através dos novos movimentos sociais e seus respectivos sujeitos.

Em GIROUX e SILVA “pós-modernismo” refere-se a uma crítica cultural pós-moderna do modernismo que compõe a base de uma pedagogia crítica, enquanto um “pós-modernismo de resistência”.

O pós-modernismo em seu sentido mais amplo refere-se tanto a uma posição intelectual (uma forma de crítica cultural) quanto a um conjunto emergente de condições sociais, culturais e econômicas que caracterizam a era do capitalismo e do industrialismo global. No primeiro caso, o pós-modernismo representa uma forma de crítica cultural que apresenta um questionamento radical da lógica das fundações que se tornam a pedra fundamental do modernismo. No segundo caso, o pós-modernismo refere-se a uma mudança cada vez mais radical nas relações de produção, na natureza do estado-nação, no desenvolvimento das novas tecnologias que redefiniram os campos das telecomunicações e do processamento de informação e nas forças presentes no processo de globalização e interdependência crescentes das esferas econômicas, políticas e culturais. (GIROUX, 1993: 46)

Essas transformações, que constituem o que se poderia definir mais amplamente de nova ordem mundial, têm desviado as análises

dos cientistas sociais do âmbito mais restrito das relações de produção para um âmbito mais geral das análises político-culturais. Em última instância, esse fato está ligado ao processo da globalização do social, isto é, da ampliação das relações de poder para todas as esferas da vida social.

3. A Pedagogia não pode fugir do debate sobre o significado da educação e de suas finalidades posto pelo embate dos diferentes paradigmas societais, epistemológicos e pedagógicos.

Isso significa compreender a Modernidade e a Pós-Modernidade nas suas condições histórico-sociais, enquanto conformações econômicas, políticas e culturais; as suas formas de crítica cultural enquanto condições do conhecimento e da ciência e as implicações pedagógicas, enquanto condições da educação, da escola e do ensino, colocadas pela educação liberal moderna, pela educação crítica radical e pela educação pós-moderna.

GIROUX, no entanto, chama a atenção para o cuidado de se evitar a polarização simplista entre modernismo e pós-modernismo, porque em ambos os discursos há formulações problemáticas, mas também porque se deve procurar uma síntese entre ambos que possibilite uma pedagogia crítica. Nesse sentido, é importante que os educadores contemporâneos combinem os elementos teóricos centrais do pós-

modernismo de resistência com os elementos mais radicais do discurso modernista, sobretudo aqueles que vinculam memória, agência e razão, com a construção de uma esfera pública democrática.

A consideração de tal exigência e a inserção no debate político-teórico-prático são necessárias à Pedagogia, por três motivos:

a) Evitar e superar o isolamento da Pedagogia, como campo cultural, frente às demais Ciências Sociais, uma vez que

(...) a Educação tem tido a necessidade de se isolar de outros campos do conhecimento, não possibilitando um intercâmbio maior, porque assim, pela cisão que se faz, não se instala o conflito do confronto. (NEVES, 1994: 53)

b) Relativizar os paradigmas dominantes na Pedagogia em função de novos riscos e possibilidades criativas, considerando que

“(...) também movida pelo mesmo medo, está a necessidade, que se tem tido em Educação, de tomar algumas teorias como paradigmas absolutos, porque dão a ilusão de uma maior confiabilidade. Em ambos os casos não há avanço porque não há diálogo”. (Idem: 53)

c) Conquistar ou recuperar a verdadeira natureza interdisciplinar da Pedagogia, como parte do processo de sua

identificação como ciência, no contexto das demais Ciências Sociais. Isso significa o combate ao duplo aspecto que hoje caracteriza a Pedagogia:

Por um lado, o isolamento do campo, fruto de uma ótica estreita e corporativa que busca, de forma infrutífera, delimitar fronteiras e resguardar esse campo da indesejável **invasão** de outros campos. Por outro lado, a inconsistência teórica decorre, em grande parte, desse mesmo isolamento, pois a Educação se constitui, dada a própria natureza do seu objeto de estudo, um espaço interdisciplinar. (MEDONÇA, 1994: 67)

Admitindo que as transformações globais têm significado um grande avanço para as Ciências Sociais, colocam-se também debates urgentes e desafiadores às chamadas Ciências da Educação. Dessa forma, em função de um tal conjunto de condições sociais que engendram novas formas de crítica cultural, é que se pode falar de uma transição paradigmática pedagógica.

Pedagogia e Modernidade

Reafirmamos o pressuposto de que a Modernidade é o contexto sobre o qual se deve analisar a relação entre a objetividade e a subjetividade, o processo mesmo de constituição dos sujeitos, no sentido de garantir a concreticidade das interpretações não só acerca desse processo como do próprio conhecimento e da educação.

Ao contrário da noção de ruptura, a Modernidade não é algo historicamente superado ou relegado ao passado, à medida que as questões prementes que a definem hoje são o eixo fundamental em torno do qual devem girar tanto as análises históricas, epistemológicas como as pedagógicas. As reflexões e ações educativas, expressas nas práticas teórico-metodológicas que definem a relação do ensinar e aprender, têm em vista uma certa cidadania/subjetividade sempre adequada ao seu próprio tempo. Assim exige-se que se analise o campo educacional como constituído e constituinte do contexto da modernidade iluminista e racionalista.

Isso significa, por um lado, considerarmos como o campo educacional moderno tornou-se referencial na edificação positiva da modernidade, a exemplo da tendência semelhante ocorrida no campo sociológico. Por outro lado, permite que compreendamos as bases que transformaram a educação hoje num campo propício e vulnerável aos debates engendrados pela teoria social pós-moderna.

Nosso ponto de partida são, portanto, as condições sócio-históricas da Modernidade, baseadas na razão como fundamento desse projeto, em função da exigência de formação racional de um certo sujeito ou de uma subjetividade que lhe seja adequada. Isto explica o quanto instituições como a família e a escola foram importantes

dentro do quadro de coerência e de unidade social, ou seja, de correspondência entre as instituições e os atores socializados, como projetado por uma visão racionalista do mundo. Conhecemos especialmente o papel importantíssimo que a escola teve nesse projeto modernista, por sua função socializadora, pela ênfase numa formação técnica, enfim pela defesa do racionalismo-iluminista como condição de desenvolvimento e progresso social.

No entanto, o processo de desgaste do projeto iluminista, tanto no nível histórico como epistemológico, leva-nos a questionar os seus efeitos no campo pedagógico-escolar. TOURAINE (1994) destaca esta relação entre a falência do projeto racionalizador ocidental e o papel declinante da instituição escolar como elemento socializador que lhe é inerente.

E como nos parece fraca hoje a linguagem que defende obstinadamente, mas sem eficácia, a imagem conquistadora do racionalismo modernizador! É porque as verdadeiras sociedades estão bem longe de serem empresas ou serviços públicos racionalmente administrados, e o racionalismo se refugiou na escola; mas em vão, pois se acentuaram rapidamente as pressões por uma educação que leve em consideração toda a personalidade da criança com suas relações familiares e sua origem cultural, suas características e sua história de vida pessoal. Certos representantes do corpo docente, talvez porque sua profissão esteja em retrocesso numa sociedade cujo nível de

educação aumenta, defendem-se contra este movimento pela educação e pelos direitos da criança, contra a pressão dos seus próprios alunos, e querem permanecer ou voltar a ser clérigos, mediadores entre crianças e a razão, encarregados de arrancar as primeiras da influência opressiva de sua família, do seu meio social, de sua cultura local, para fazê-las entrar no mundo aberto das idéias matemáticas e das grandes obras culturais. (...) Mas o fracasso deste discurso escolar demonstra o declínio de um racionalismo que deve ser rejeitado: porque ele serve de máscara ao poder de uma elite de racionalizadores; porque ele está agora ultrapassado por tudo que havia rejeitado ou desprezado e que preenche tão completamente a cena da história coletiva e individual que a contribuição libertadora da razão, que ele será insensato de não ouvir, corre o risco de não ser mais ouvida (sic). (TOURAINE, 1994: 205-6 - grifos meus)

Essas considerações são resultado de questões que constituem problemas fundamentais na análise da educação em tempos de Pós-Modernidade: como não ser convencido pela convergência de todas as críticas da modernidade? Como ficaria atualmente a escola, num contexto de desmantelamento da própria modernidade, em que a tendência é a *“separação crescente do sistema e dos atores, e sua história (...) aquela da destruição cada vez mais completa de todo princípio de unidade entre eles?”* (Idem: 189)

Tais questionamentos colocam à educação o desafio de repensar seus

paradigmas teórico-metodológicos de cunho iluminista, sejam os liberais ou os ditos crítico-progressistas, no que se refere ao centralismo da razão ou ao cultivo da consciência crítica, tendo em vista um certo determinismo da História. Essa constitui uma tarefa necessária no processo de autocrítica da Pedagogia no sentido de separar o joio do trigo, isto é, os elementos arcaicos dos elementos modernos presentes nos seus fundamentos educacionais.

A Pedagogia Moderna Clássica e a Pedagogia Crítica

Historicamente, se a pedagogia moderna clássica pretendia favorecer o processo de socialização/adaptação, a pedagogia crítica visava à libertação do sujeito do jugo das forças sociais dominantes. No entanto, um aspecto continua sendo comum a ambas: o processo educativo é sempre um trabalho ao nível da consciência erigida pelo conhecimento, seja ele conservador ou crítico. A teoria educacional, em geral, baseia-se na noção de que o conhecimento e o saber constituem fonte de libertação, esclarecimento e autonomia.

Esses projetos inscrevem-se sempre numa relação binária e maniqueísta que opõe o bem e o mal, o oprimido/reprimido e o libertado, o ingênuo e o sábio. A superação de tais oposições só era possível pela razão, pela

ciência, ou seja, pelo conhecimento e controle do real, tendo em vista o progresso da sociedade. É óbvio que, para a educação moderna clássica a via seria o discurso liberal, enquanto que para a pedagogia crítica seria o discurso socialista.

Por um lado,

em termos mais educacionais o desenvolvimento da criança pensante, racional, como um objetivo abstrato, deixa de levar em conta exatamente o caráter relacional, contextual e histórico do pensamento. Ao ter como objetivo a produção desse 'pensador' descontextualizado, a educação e, sobretudo, as psicologias desenvolvimentistas tendem precisamente a universalizar e a abstrair a noção de razão, ocultando com isso seu caráter particular e histórico. Esse raciocínio, assim concebido e desenvolvido, separado da consideração de seu objeto, tende a despolitizar o processo de pensamento, na exata medida em que o concebe fora e acima de seu contexto político e histórico. (SILVA, 1994b: 244)

Por outro lado,

a teoria educacional crítica, em particular, acredita que os presentes arranjos educacionais, afetados por objetivos de interesse e poder, transmitem saberes e conhecimentos contaminados de ideologia, mas que é possível, através de uma crítica ideológica, penetrá-los e chegar a um conhecimento não mistificado do mundo social. (Idem: 238)

O termo crítica, que está na base da tradição da Sociologia e da Pedagogia

“Críticas”, pressupõe sempre aquele ponto de vista privilegiado a partir do qual se pode ver além da ideologia, de uma consciência não contaminada por uma visão distorcida ou falsa da realidade. Enquanto uma Sociologia Crítica está envolvida em desenvolver análises que permitam enxergar além da aparência ideológica, uma Educação Crítica ou uma Pedagogia Crítica está preocupada em fazer com que as pessoas, os educandos, pensem criticamente. (SILVA, 1993: 136)

Nesse sentido, por influência da Modernidade, como professores e como intelectuais politizados, fomos e ainda somos marcados por uma formação iluminista, cuja fé na capacidade de conscientização/libertação dos oprimidos, ignorantes, alienados e despolitizados, a partir de uma razão privilegiada e esclarecida, definiu e define nosso papel social e histórico.

Em oposição ao sujeito inconsciente e desmobilizado seria preciso formar o sujeito conscientizado/politizado. Tudo isso, apoiando-se em uma razão, ou seja, em um conhecimento universalmente válido, seja de uma metanarrativa conservadora-liberal ou, de uma outra, progressista-crítica. De qualquer forma, trata-se dos grandes modelos teóricos e políticos produzidos pela Modernidade, que compuseram a teoria educacional moderna, tanto clássica quanto crítica.

Nesse contexto,

filosofia da consciência e educação quase se confundem. É aqui, em toda a tradição do pensamento educacional, que o papel da consciência e do sujeito autocentrado recebe um papel privilegiado. Esse papel central é-lhes concedido pelas várias ‘pedagogias’ que têm atravessado o pensamento educacional. Ele é destacado no humanismo tradicional, com sua suposição de uma essência humana a ser desenvolvida em todas as suas potencialidades. Ele é também parte essencial dos fundamentos das várias psicologias que têm dado sustentação às justificativas da educação institucionalizada - das psicologias humanistas (com seus apelos ao pleno desenvolvimento de todas as faculdades humanas) às psicologias desenvolvimentistas (com sua ênfase no desenvolvimento das capacidades infantis). As suposições sobre consciência e sujeito são comuns às pedagogias da repressão e às pedagogias libertadoras - a oposição binária que lhes opõe apenas revela a existência de uma essência a ser reprimida ou liberada, conforme o caso. Não escapam a essa tradição nem mesmo as chamadas pedagogias críticas - a própria noção de conscientização, tão cara a algumas de suas importantes correntes, está integralmente vinculada à suposição da existência de uma consciência unitária e autocentrada, embora momentaneamente alienada e mistificada, apenas à espera de ser despertada, desreprimida, desalienada, liberada, desmistificada. (SILVA, 1994b: 237)

Entendemos que nesse aspecto é que se pode questionar os limites e as possibilidades de tais abordagens, uma vez

que ambas pressupõem a força do discurso, isto é, do conhecimento, como possibilidade de transformação ou conversão (adaptação/revolução) da subjetividade, tendo em vista finalidades específicas. Nesse ponto é que se coloca o debate entre os argumentos modernos e pós-modernos no campo educacional e a justificativa para que os educadores considerem seriamente os desafios dessa discussão.

A Pedagogia Crítica e O Discurso Pós-Moderno

Como pano de fundo que justifique a necessidade do enfrentamento pela Pedagogia do discurso pós-moderno está a exigência de se definir o papel cultural da escola e dos intelectuais, ou seja, dos professores, neste momento histórico.

A discussão pós-moderna em educação insere-se num movimento mais amplo no interior da Sociologia da Educação e da Pedagogia Crítica, que consiste em analisar e teorizar a educação através de uma Teoria Cultural, ou seja, a ver a educação em termos de campo político cultural. Uma Teoria Cultural vê a Educação, a Pedagogia e o Currículo como campos de luta e conflito simbólicos, como arenas contestadas na busca da imposição de significados e de hegemonia cultural (SILVA, 1993: 122). Assim,

(...) o pós-modernismo é definido por idéias mais gerais sobre a caracterização social,

econômica e cultural de nossa época (a 'condição pós-moderna') e por uma negação daqueles pressupostos epistemológicos que são descritos como tendo caracterizado a análise e o pensamento modernos (a crença na Razão e no Progresso e no poder emancipatório da Ciência, uma concepção 'realista' do conhecimento e da linguagem, a confiança nas metanarrativas). (Idem: 123)

Podemos dizer que, desse ponto de vista, o pensamento pós-moderno aproxima-se de uma certa teorização crítica em educação que não separa seus componentes analítico-sociológicos de preocupações normativas, de práticas políticas e de intervenção na realidade.

Essa indistinção talvez seja resultado do caráter prático-político do campo educacional, que faz com que preocupações exclusivamente analíticas ou críticas sejam vistas com paralisantes e como entraves para a ação política, ou seja, para a intervenção, por não proporem sugestões de alternativas concretas das condições existentes.

Em detrimento de análises que priorizavam as relações estruturais entre educação e economia, os temas pós-modernos trazem à tona a preocupação com o conteúdo e a natureza do conhecimento veiculado pelas instituições educacionais. Desse modo, há um deslocamento de análises puramente econômicas, para análise político-culturais da educação, da escola e do currículo.

Podemos aferir, no entanto, que a teorização influenciada pelo pensamento pós-moderno radicalizou sua própria crítica, superando até a nova Sociologia da Educação. Rompeu com a perspectiva mais generalista dos “interesses capitalistas” que influenciavam o processo de organização e seleção do currículo, passando a questionar e a suspeitar de toda a tradição filosófica e científica ocidental moderna, isto é, das próprias idéias de razão, progresso e ciência.

É porque pressupomos a possibilidade de uma Pedagogia Crítica, que colocamos a necessidade de redefinir o sentido mesmo de uma tal proposta educacional no contexto da Pós-Modernidade. Isso implica esclarecer os elementos que devem permanecer e os que devem ser abandonados das idéias pós-modernas, tendo em vista as mudanças e desafios colocados pelas práticas sociais e pelas novas correntes interpretativas que tentam dar conta das mesmas, em tempos de Pós-Modernidade.

SILVA (1993) descreve os principais pontos de ruptura do pensamento educacional pós-moderno, em relação ao pensamento educacional moderno.

1. Uma das características válidas no pensamento pós-moderno resume-se à crítica aos pressupostos universalistas presentes nos discursos educacionais com vistas a uma

perspectiva escatológica ou finalista do mundo e de seus problemas e, por consequência, de suas soluções. A essa visão universalista opõe-se uma perspectiva mais particular, ligada ao cotidiano, estabelecendo-se uma tensão entre universal e particular na educação. Assim, a

(...) rejeição das grandes narrativas e de um conhecimento pretensamente ‘universal’ e ‘racionalista’, ou a indistinção entre ‘alta cultura’ e cultura cotidiana, conduzem facilmente a propostas educacionais alternativas que postulam um currículo centrado nas variadas tradições culturais dos estudantes ou uma pedagogia que leve a sério a cultura cotidiana. (SILVA, 1993: 124)

A crítica pós-moderna às “meta-narrativas” justifica-se pelo caráter totalitário e opressivo das mesmas, ao subordinar a complexidade e variedade do mundo social a explicações ou finalidades únicas e totais. É neste sentido que se colocam as críticas atuais ao campo educacional, enquanto um campo minado de metanarrativas.

Usamos metanarrativas para construir teorias filosóficas da educação, utilizamos metanarrativas para analisar sociológica e politicamente a educação, nossos currículos educacionais deixariam de existir sem as metanarrativas - metanarrativas históricas, sociais, filosóficas, religiosas, científicas. **O golpe contra as metanarrativas é, portanto, um golpe contra o edifício teórico educacional, seja aquele tradicionalmente construído, seja o da teorização crítica.** (SILVA, 1994b: 244 - grifos meus)

Em tempos de globalização e de redefinições nas estruturas produtivas e nas relações sociais, as transformações vêm desafiando os pressupostos ou paradigmas que estão na base de nossas análises acerca do social e de nossas práticas educativas. Estaria aí o desafio às metanarrativas, antes apropriadas para dar conta de contextos homogêneos e totalizados em torno de divergências binárias entre dominantes e dominados, esquerda e direita; mas, por vezes, insuficientes em contextos cuja concreticidade e diversidade escapam a nossos modelos explicativos.

Daí a tendência em referir-se justamente à problematização e relativização de nossos discursos ou linguagens e de nossas estratégias pedagógicas, que são constantemente desafiadas a se repensar em função dos problemas e condições do presente.

2. O pensamento pós-moderno também não aceita o conceito de ideologia no sentido de um estado ilusório acerca do mundo social, imposto pelos interesses dominantes, possível de ser superado a partir do ponto de vista das classes dominadas. Esta postura da teorização crítica tendeu a analisar a instituição escolar e o papel da escola na superação do discurso sobre o mundo social e político falseado pela ideologia.

Nesse sentido, a ruptura do pensamento pós-moderno em relação a essa teorização crítica baseia-se no fato de que se

nega qualquer metanarrativa referencial a partir da qual se possa vislumbrar a “verdade” por detrás da ideologia; nega-se a possibilidade de um discurso “falso” e de um discurso “verdadeiro” sobre a realidade, não existindo, portanto, uma perspectiva privilegiada que possibilite enxergar para além das aparências do discurso ideológico; pois a aparência é a própria realidade. Nega-se, por isso mesmo, a centralidade da razão ou da ciência, de um ponto de vista científico a partir do qual a ideologia pudesse ser desvelada.

3. O debate entre a crítica educacional pós-moderna e a Sociologia da Educação Moderna, acerca da consciência e da subjetividade, é relevante à medida que muitas das finalidades e procedimentos em educação giram em torno de mudanças na consciência, na formação de um certo sujeito ou cidadão crítico e/ou consciente.

Em geral, a Sociologia da Educação Moderna supõe um estado inconsciente e um estado consciente da subjetividade, expressando a educação crítica uma trajetória ou processo de passagem de um a outro estado, isto é, como trabalho de conscientização. Por isso, nas análises modernas da educação, esteve sempre pressuposta a noção da existência de um sujeito com uma consciência unitária, homogênea, centrada, e, como consequência, a suposição da consciência definida apenas por dois estados:

De um lado, teríamos o sujeito alienado, inconsciente das determinações sociais de sua alienação, preso às ilusões da ideologia dominante. De outro, o sujeito consciente, lúcido em relação à determinação externa de sua vida e destino social. É esta, por exemplo, a noção implícita nos conceitos de consciência ingênua e consciência crítica (...). (SILVA, 1993: 129)

Já na visão pós-moderna, a subjetividade é vista como fragmentada, descentrada, contraditória, como resultado de múltiplas determinações. Não existe a possibilidade de um estado pré-consciente ou alienado, de um lado, e a da existência de outro estado, consciente, lúcido, de penetração unitária e total de todos os aspectos do mundo e da vida social. A consciência é sempre parcial e incompleta.

Percebemos que o questionamento da noção moderna de sujeito pelo pensamento pós-moderno acerca da consciência e da subjetividade atinge um dos pressupostos mais caros à tradição crítica em educação. Ele lhe faz renunciar a uma certa prepotência epistemológica claramente expressa, por exemplo, na noção de conscientização.

O importante é questionar o poder do conhecimento ou do discurso verdadeiro ou privilegiado, cuja apropriação pelo processo educativo, sobretudo escolar, possibilitaria a constituição de uma subjetividade desalienada ou emancipada, apta para agir em prol da transformação social.

A Pedagogia crítica 'moderna' sempre esteve preocupada em transformar a consciência das pessoas, em 'conscientizar'. Com a noção de sujeito descentrado, naturalmente não existe mais sentido nessa transformação. Não cabe mais 'conscientizar', porque 'conscientizador' (= educador?) e conscientizando (= educando?) são ambos produtos das múltiplas determinações de suas múltiplas posições de sujeito e, portanto, não existe nenhum estado privilegiado de consciência ao qual o 'conscientizador' pudesse conduzir o 'conscientizando'. As noções de sujeito unitário e de conscientização implicam uma certa idéia de 'conversão'. Faz mais sentido falar num confronto de diferentes subjetividades, o que concederia uma importância maior à construção de espaços públicos de discussão e debate onde essas diferentes subjetividades tivessem a oportunidade de se defrontarem. (SILVA, 1993: 131)

Nesse sentido, a crítica pós-moderna remete à questão da diferença, da pluralidade das subjetividades e, conseqüentemente, à pluralidade das narrativas em luta, em oposição a uma perspectiva universalista/generalista.

Lidos de forma mais positiva, os pós-modernistas estão argumentando em favor de uma pluralidade de vozes e de narrativas, isto é, em favor de diferentes narrativas que apresentem o não-representável, em favor de estórias que surjam de lutas historicamente específicas. De forma similar, o discurso pós-moderno está tentando, com sua ênfase no específico e no normativo, situar a razão e o conhecimento no interior - e não no exterior - de configurações

particulares de espaço, lugar, tempo e poder. A parcialidade, nesse caso, implica situar a si próprio no interior - e não no exterior - da história e da ideologia. (GIROUX, 1993: 52-3)

A ênfase, portanto, é nas novas configurações de diferentes cidadanias/subjetividades, que abalaram sobremaneira as interpretações da sociedade acerca de si mesma, ou seja, as bases da epistemologia de seu próprio tempo e que vem abalando igualmente as interpretações e ações dos educadores acerca da formação de cidadãos-subjetividades adequados aos novos tempos. Temos assim, o confronto básico entre Modernidade e Pós-Modernidade:

se a modernidade definiu uma arena política de democracia burguesa organizada em torno do estado e em torno de um conjunto particular de relações de representação - votamos em alguém e se espera que esse alguém fale por nós ou em favor de nossos interesses - então poderíamos dizer que a pós-modernidade envolve lutas não apenas em torno do estado, em torno da justiça legal e sócio-econômica... mas também em torno de novas formações culturais, nas quais novos sujeitos encontram a agência democrática... e suas vozes como agentes de representação. (MERCER, 1990: 7, In: MCLAREN, 1993: 15)

4. No que se refere à concepção de conhecimento, há elementos de continuidade entre a concepção da Teoria Educacional Pós-Moderna e a Sociologia da Educação Moderna. Como ponto comum, ambas

rejeitam qualquer perspectiva objetivista de conhecimento, mas, como elemento de ruptura estão os diferentes graus de relativismo entre ambas as concepções. Na perspectiva da construção social do conhecimento, isto é, do construtivismo social moderno há um relativismo “fraco”, uma vez que, se o conhecimento é socialmente construído, todos os conhecimentos são igualmente válidos. No pós-modernismo temos um relativismo “forte”, na medida em que sequer se coloca a questão da validade, uma vez que todos os conhecimentos são meros discursos, textos ou signos.

Para essa crítica da pedagogia crítica moderna deve-se considerar as contribuições das asserções foucaultianas acerca da verdade, do discurso e do sujeito, por entendermos que, dentro do pensamento pós-moderno, tal perspectiva oferece possibilidades teóricas importantes.

A dependência entre verdade e política, isto é, entre saber e poder está bastante contestada, no sentido de que nossos compromissos éticos e políticos não podem estar sustentados ou ligados a qualquer forma de conhecimento dominante ou privilegiado.

Foucault sintetizou a nova convicção de que o poder e saber constituem as duas faces de uma mesma moeda, não havendo entre eles uma relação de hierarquia, onde o segundo se torne condição seja para conquistar seja para combater o primeiro,

como se defende no projeto racionalista iluminista. Neste sentido,

Foucault retoma a questão do Iluminismo, mostrando que o conhecimento, em vez de ser a expressão desinteressada da verdade, é sempre a manifestação de uma vontade de dominar. Poder e saber constituem uma dicotomia que se reforça numa relação quase dialética: o poder cria o saber (...), do mesmo modo que o saber, cada vez mais sofisticado, consolida e legitima o poder. (FREITAG, 1988: 116)

5. Supõe-se, assim, da mesma forma, mudanças na própria concepção de poder, inclusive inserindo o saber racional nestas complexas relações a despeito de sua pretensão à neutralidade ou à criticidade positiva. Assim, enfatiza-se o caráter necessário e produtivo do poder.

Enquanto para a teorização crítica de inspiração marxista, por exemplo, o poder distorce, reprime, mistifica, para a perspectiva pós-estruturalista, o poder constitui, produz, cria identidades e subjetividades. As identidades e subjetividades assim produzidas não representam nenhuma distorção, nenhum desvio em relação a alguma essência humana que se deixada livre ou 'bem' encaminhada seguiria o seu 'verdadeiro' curso. (SILVA, 1994b: 240)

A posição pós-moderna vai contestar essas visões ao situar todo saber/conhecimento como vinculado ao poder, e ao considerar o próprio poder não identificável a partir de um centro, mas como diluído no social. Assim,

"(...) a própria noção de poder sofre um deslocamento, não podendo mais ser referida a uma fonte ou a um centro único, separando nitidamente o mundo social em opressores e oprimidos, assim identificados antecipadamente e de uma vez por todas" (SILVA, 1994b: 238).

Isso atinge o ponto central da teorização educacional crítica, sobretudo no que se refere ao papel dos intelectuais. O deslocamento ou descentramento do poder vai desalojar todo mundo de uma posição privilegiada, a partir da qual se pode analisar e criticar o poder sem estar envolvido com ele. Não dá mais, neste sentido, para conceber o intelectual como aquele que, na melhor tradição iluminista, vai contribuir com um saber/conhecimento desinteressado para o avanço do progresso social, seja na sua versão conservadora ou na crítica. Isto porque,

essa definição convencional da relação entre poder e saber encontra-se em muitos discursos educacionais que se autoproclamam como radicais e nos quais, através do processo de conscientização e educação (em geral), os poderes dominantes podem ser desmascarados para revelar a 'verdade' e, como resultado, aumentar o potencial para derrubar o sistema capitalista e/ou patriarcal. O saber, nessa perspectiva, serve de contra-ataque aos males do poder. (...) De fato, essa concepção convencional de poder [dos discursos educacionais radicais] é partilhada com os discursos educacionais 'tradicionais', quando eles se envolvem, por exemplo, com a estrutura organizacional ou

o fortalecimento do poder da professora. (GORE, 1994: 11)

Daí que um discurso crítico não é suficiente, como o concebe uma certa educação que se pretende revolucionária, isto é, não é capaz de provocar mudanças na sociedade pela apropriação de uma visão crítica sobre a mesma. Trata-se da ilusão de que a mudança é possível pela substituição de um discurso dominante por um dominado. Percebe-se que, de qualquer forma, insiste-se na centralidade da razão, de um racionalismo e, portanto, no poder da educação. Tal postura é inaceitável por vários motivos: o que se apresenta como crítico ou progressista conserva o mesmo princípio conservador/arcaico, ou seja, tradicional; também reforça-se a relação maniqueísta entre poder e saber, além, é claro, de dar à Pedagogia a sensação de redentora dos indivíduos das situações de opressão. Contra esta perspectiva é necessário admitir que:

o discurso é ambíguo... uma forma de poder que circula no campo social e pode ligar-se tanto a estratégias de dominação quanto a estratégias de resistência. Sem ser internamente uma fonte de dominação nem de resistência, a pedagogia não está também nem fora do poder nem inteiramente circunscrita por ele. Em vez disso, é ela própria uma arena de luta. Não existem práticas pedagógicas inerentemente libertadoras ou inerentemente repressivas, pois qualquer prática é cooptável e qualquer prática é capaz de tornar-se uma fonte de resistência. Afinal, se as relações de poder

são dispersas e fragmentadas ao longo do campo social, assim também o deve ser a resistência do poder. (Idem, 1994: 15)

A crença na relação saber/poder, que, por sua vez, reforça a crença na centralidade das instituições educacionais - mais especificamente a escola -, demonstra a naturalização ou cristalização de princípios liberais e até marxistas, legitimados como asserção da verdade: o princípio do progresso a partir da apropriação e controle do conhecimento racional acerca do social, visando a uma sociedade destituída de poder e de dominação.

Essa postura que domina o social é produto do próprio exercício do poder, sobretudo porque não se apresenta como histórico, mas natural e permanente, negando outras relações ou caminhos constitutivos do social. Daí a resistência em se pensar a cidadania fora da referência à educação formal, ou seja, desvinculada da instituição escola.

Talvez porque no horizonte de nossas práticas educativas, em função mesmo de suas matrizes modernas iluministas - o liberalismo e um certo marxismo, idealizamos um mundo sem poder, para o qual a educação teria a finalidade de nos conduzir. Não é à toa que o trabalho educacional não cansa de se frustrar e de se desqualificar. Talvez não tenha sido suficientemente enquadrado dentro da lógica de um mundo em constantes

transformações, mas inerentemente, marcado pelas relações de poder. Há que se considerar nas análises do social, o retorno do poder; e nas análises educacionais, uma educação dentro do poder e para o poder, uma vez que:

uma sociedade sem relações de poder só pode ser uma abstração... Dizer que não pode haver uma sociedade sem relações de poder não é dizer que aquelas que são estabelecidas são necessárias ou, de qualquer forma, que o poder constitui uma fatalidade no centro das sociedades, de forma que ele não pode ser minado. Em vez disso, eu diria que a análise, a elaboração e o questionamento das relações de poder... é uma tarefa política permanente, inerente a toda existência social. (FOUCAULT, 1983: 223-3, In: GORE, 1994: 18)

As Opções da Pedagogia

Após a identificação dos pontos de ruptura entre os pensamentos moderno e pós-moderno, aplicados à educação, surgem algumas questões relevantes, que se referem à relação entre Modernidade e Pós-Modernidade, sobretudo enquanto tendências epistemológicas/teóricas e pedagógicas que se oferecem aos educadores. O que deve ser apropriado e rejeitado pelos educadores nestas referências modernas e pós-modernas? Quais as implicações das mesmas no processo de formação pessoal/profissional dos educadores? Está em jogo a negação da própria possibilidade de qualquer narrativa ou epistemologia ou é possível o conheci-

mento acerca do social? Considerando a segunda opção, qual a epistemologia-teoria mais adequada à Pedagogia nos tempos atuais? Quais as contribuições dos pensamentos moderno e pós-moderno aos educadores, na difinição destas referências teórico-metodológicas?

Quanto à relação dos educadores com o pós-modernismo, partimos do princípio de que,

a despeito de alguns de seus defeitos teóricos, 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. (...) O que está em jogo aqui é o reconhecimento de que o pós-modernismo fornece aos educadores uma visão mais complexa e iluminadora da relação entre cultura, poder e conhecimento. (GIROUX, 1993: 63-4)

Isso porque o pensamento pós-moderno, a despeito de seus elementos negativos, coloca à Pedagogia advertências a serem seriamente consideradas, em favor de uma renovação das interpretações e das práticas educacionais.

Tanto GIROUX (1993), quanto SHAPIRO (In: SILVA, 1993: 120-1), contribuem para esclarecer esta relação, inclusive recuperando as noções modernistas que devem ser apropriadas e mantidas pelo pós-modernismo como, por exemplo, a noção moderna de democracia.

(...) o pós-modernismo é (...) demasiadamente desconfiado da noção modernista de vida pública e de luta por igualdade e liberdade que tem sido um aspecto essencial do discurso democrático liberal. [Porém] o pós-modernismo deve ampliar e aprofundar as reivindicações mais democráticas do modernismo. Quando vinculadas com a linguagem modernista de vida pública, as noções de diferença, poder e especificidade podem ser compreendidas como parte de uma filosofia pública que alarga e aprofunda as liberdades e os direitos individuais **através de uma** noção radical de democracia e **não contra** ela. (GIROUX, 1993: 64-5)

Outro aspecto da contribuição do pensamento pós-moderno é que este permite questionar a dependência do modernismo em relação a teorias totalizantes baseadas num desejo de certezas e de conhecimentos absolutos. Assim, nossos sentimentos de certeza revolucionária e de inclinação por um discurso e uma declaração universais devem ser temperados pela provisoriade e pela suspeita. Devemos questionar o discurso universal, enquanto discurso privilegiado que, em nome de valores universais, como justiça e liberdade, sustentam e legitimam práticas opressivas, sobretudo de grupos subordinados e dominados.

O protesto contra a opressão é mais eficaz e tem menos probabilidade de cair no discurso opressivo, quando renuncia à mera aplicação de definições universais de justiça e liberdade a outras situações. Uma definição provisória desses termos - justiça e liberdade - é um componente de resistência e crítica.

Essas definições preliminares surgem, entretanto, não da especulação, mas da prática, de uma experiência de liberdade e justiça, em situações singulares. (WELCH, 1985, Op. Cit. SHAPIRO, 1993: 120)

Isto significa

uma crescente rejeição do ideal objetivista da autotransparência e um reconhecimento de que o conhecimento não é autônomo, mas imerso e produzido em situações em que existem numerosas relações econômicas, sociais, políticas, históricas, textuais e pessoais, assim como de classe, raça, gênero - as quais têm efeito sobre a produção de subjetividade - está ajudando atualmente os educadores a compreender melhor como padrões vividos de subordinação são produzidos entre certos grupos. Esse reconhecimento está também revelando como novas comunidades de resistência podem ser forjadas nas salas de aula, nas escolas e em outros locais sociais e culturais, com o propósito de desalienar grupos subjugados e fortalecer e aprofundar o projeto de democracia. (McLAREN, 1993: 19-20)

Os elementos do pensamento pós-moderno permitem a incorporação do contingente, do específico e do histórico como aspectos centrais de uma pedagogia de fato crítica. Esta tendência refere-se justamente à multiplicidade/singularidade das práticas políticas e culturais e de suas respectivas formas de expressão.

A teoria que os educadores precisam desenvolver [através da qual os indivíduos possam ter um impacto maior sobre o mundo como agentes históricos], deve ser uma

teoria robusta, mas cautelosa, no sentido de que deve permanecer cuidadosamente atenta aos riscos inerentes em reevocar 'a postura inerentemente totalizante, característica da metafísica ocidental', no exato momento em que tenta deslocar aquelas mesmas categorias metafísicas que deram ao 'soberano' sujeito modernista a ilusão de sua autonomia e auto constituição. (MCLAREN, 1993: 17)

Temos, portanto, uma ampliação da própria noção modernista de sujeito.

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, 1993: 65)

A teorização social pós-moderna não só desalojou o sujeito e sua consciência do centro do mundo social, como passou a rejeitá-los como fixos, estáveis ou autocentrados. Destaca a perspectiva do sujeito como movimento social, como processo de constituição/desconstituição em diferentes condições ou situações. SILVA chama a atenção para o caráter transgressivo e subversivo desta perspectiva que, ao questionar a própria existência dessa consciência e desse sujeito, coloca em xeque a própria razão da existência e da missão tradicionalmente invocada pela educação humanista. Isto porque

a subjetividade não é nem unificada nem fixa. De forma diferente do humanismo, que supõe um sujeito consciente, conhecedor, racional, o pós-modernismo teoriza a subjetividade como um terreno de desunião e con-flito, central ao processo de mudança política e à preservação do **status quo**. (WEEDEN, 1987: 51, Op. Cit. GIROUX, 1993: 59)

O que se deve aferir daí é que a Pedagogia, enquanto discurso do convencimento ou tentativa de conscientização, a partir de uma verdade universal, definida e selecionada *a priori* para o outro, é expressão de poder e opressão, porque representa um discurso unilateral, a partir de um ponto de vista parcial e, por isso mesmo, limitado, autoritário e sectário.

Temos, portanto, a necessidade de buscar diferentes "epistemologias sociais", enquanto discursos, linguagens e práticas educativas, ou seja, outras formas ou mecanismos de significação, representação e ação acerca do social e do pedagógico.

O conceito de *epistemologias sociais* exposto por SILVA (1994b) baseia-se na terminologia de Foucault referente às *epistemes*. Estas são as categorias que usamos para definir e dividir o mundo social, ou seja, sistemas que nos permitem ou impedem de pensar, ver e dizer certas coisas. As epistemologias sociais ordenam, formulam, moldam o mundo para nós, um mundo que não tem sentido fora delas. Isso tem

muitas implicações para o campo educacional e sua análise.

Como outros campos sociais, também o da educação é 'governado' pelas categorias que nos permitem nomeá-lo. Em geral tendemos a ver essas categorias e nomes como resultado de um processo racional e lógico de significação da realidade, envolvendo atores também racionais e razoáveis. Tendemos, por outro lado, a esquecer o quanto essas categorias capacitam ou restringem aquilo que podemos pensar, dizer, fazer. Vivemos dentro de verdadeiras epistemologias sociais e educacionais que constituem para nós o campo do possível, nos permitindo pensar, dizer e fazer certas coisas e não outras. (SILVA, 1994b: 242)

As epistemologias sociais correspondem às diferentes racionalidades conforme definidas por GIROUX (1986: 225), entendendo que cada racionalidade corresponde a

(...) um conjunto específico de pressupostos e práticas sociais que medeiam como um indivíduo ou grupo se relaciona com a sociedade maior. Subjacente a qualquer modo de racionalidade está um conjunto de interesses que define e limita como a pessoa reflete sobre o mundo. Esse é um ponto epistemológico importante. Conhecimentos, crenças, expectativas e tendências que definem determinada racionalidade tanto condicionam como são condicionados pelas experiências porque passamos. De importância crucial é a noção de que tais experiências só se tornam significativas dentro de um modo de racionalidade que lhes confira inteligibilidade.

É preciso considerar que "(...) *cada racionalidade contém em si mesma uma outra problemática lutando por aparecer*" (Idem: 240). Desse modo, o processo de conhecimento, longe de ser linear, rumo à iluminação, seja do ponto de vista da adoção ou da rejeição completa da racionalidade tecnocrática, é ele próprio um processo de luta e conflito entre diferentes racionalidades, ou epistemologias sociais, conforme as lutas experienciadas, vivenciadas nas condições sociais concretas e as diferentes vias de informação/formação dos sujeitos/cidadãos/subjetividades.

Mesmo admitindo as distinções entre as três racionalidades definidas por GIROUX (técnica, hermenêutica e emancipatória), não aceitamos a presença clara e definida de nenhuma delas em respectivas práticas/concepções educativas-metodológicas, porque pensamos que de algum modo, não sem contradições e conflitos, convivem, simultaneamente, elementos de todas elas, lutando por sobrepujar-se e tornar-se dominantes.

Assim, as práticas pedagógicas correspondentes oscilam nas suas lutas por hegemonia, caracterizando avanços/retrocessos, estagnações ou simplesmente conformações às diversas exigências sociais e tendências epistemológicas.

Ao contrário de ser analisado como desvio, isso deve ser encarado como constitutivo mesmo de nossas condições como

pessoas e profissionais concretos. Não se trata, portanto, de saber quem está com a razão, pois quem tem o domínio da verdadeira metanarrativa?

Longe, porém, de qualquer relativismo, o que deve estar em pauta não é o resultado ou solução final para os males sociais, nem as disputas epistemológicas e práticas pedagógicas consideradas como panacéias universais. O que deve ser garantido é a consideração das diversidades e o debate entre elas como vias de autocrítica e autodicernimento pedagógico, político e epistemológico.

Referências Bibliográficas

- FREITAG, Bárbara. **Teoria crítica: ontem e hoje**. 2 ed. São Paulo: Brasiliense, 1988. 184p.
- GIDDENS, Antony. **As conseqüências da modernidade**. Trad. Raul Fiker 2 ed. São Paulo: UNESP, 1991. 177p.
- GIROUX, Henry. O pós-modernismo e o discurso da crítica educacional. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). **Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993. p.41-69.
- _____. **Teoria crítica e resistência em educação**. Petrópolis: Vozes, 1986. 336p.
- GORE, Jennifer M. Foucault e educação: fascinantes desafios. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **O sujeito na educação; estudos foucaultianos**. Petrópolis: Vozes, 1994. p.1-20.
- McLAREN, Peter. Pós-modernismo, pós-colonialismo e pedagogia. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). **Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993. p.9-40.
- MENDONÇA, Ana Waleska Pollo Campos. A História da educação face à “Crise dos Paradigmas”. In: BRANDÃO, Zaia (Org.) **A crise dos paradigmas e a educação**. São Paulo: Cortez, 1994. p. 67-74 (Coleção Questões da Nossa Época, 35)
- NEVES, Maria Aparecida C. Mamede. A crise dos paradigmas em educação na óptica da Psicologia. In: BRANDÃO, Zaia (Org.). **A crise dos paradigmas e a educação**. São Paulo: Cortez, 1994. p.14-29. (Coleção Questões da Nossa Época, 35)
- Resistência a mudanças pode impedir sucesso. **Folha de São Paulo**, 20 mar./1994, Fascículo Qualidade Total 2 p. 4-5.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela mão de Alice; o social e o político na pós-modernidade**. 2 ed. Porto: Afrontamento, 1994. 299p.

- SHAPIRO, Svi. O fim da esperança radical? O pós-modernismo e o desafio à Pedagogia Crítica. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993. p.103-121.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). **Trabalho educação e prática social**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991. 274p.
- _____. Sociologia da Educação e Pedagogia Crítica em tempos pós-modernos. In: _____ (Org.). **Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993. p.122-40.
- _____. **O sujeito na educação**; estudos foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 1994a. 258p.
- _____. O adeus às metanarrativas educacionais. In **Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**, n.7, 1994b, Goiânia. Anais. Goiânia: SEGRAF/UFG, 1995, v.2. p.235-46.
- TOURAINÉ, Alain. **Crítica da modernidade**. Trad. Elia Ferreira Edel. Petrópolis: Vozes, 1994. 431p.

