

MARA RÚBIA ALVES MARQUES VERÍSSIMO

1100
2307
13-02
MEM
20.2

EDUCAÇÃO E CIDADANIA NA PÓS-MODERNIDADE

Dissertação de Mestrado apresentada à Comissão Julgadora, como exigência parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação Brasileira, do Programa de Mestrado em Educação Brasileira da Universidade Federal de Uberlândia, desenvolvida sob orientação do Professor Dr. Jefferson Ildefonso da Silva

DIRBI/UFU



1000172216

Uberlândia - MG

1996

1

Comissão Julgadora:

Ilhi

ra

guy

FU-00007122-1

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA	
CENTRO DE SISTEMAS DE BIBLIOTECAS	
Procedência: _____	

Valor: _____	_____
Recebido em: _____	_____
O.P.D. _____	_____
N.F./B. _____	_____
Registro: 02029/96	data 21 10 96
_____	exempl: 1

*Quanto mais fundamente penso, mais
Profundamente me descompreendo.
O saber é a inconsciência de ignorar...*

*Só a inocência e a ignorância são
Felizes, mas não o sabem. São-no ou não?
Que é ser sem no saber? Ser, como a pedra,
Um lugar, nada mais.*

*[...]
Não é o vício
Nem a experiência que deflora a alma,
É só o pensamento (...)
Este perpétuo analisar de tudo,
Este buscar de uma nudez suprema
Raciocinada coerentemente
É que tira a inocência verdadeira,
Pela suprema consciência funda
De si, do mundo [...]*

Fernando Pessoa

Aos meus filhos

Mônica, Murilo e Mariana

com amor.

Agradecimentos

À

Jefferson Ildfonso da Silva,

Marisilda Sacani Sancevero,

Vilmar José Borges.

À todas as demais pessoas que contribuíram para a
realização deste trabalho, meu afeto e carinho.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	1
A Proposta de Trabalho.....	4
O Questionamento Fundamental.....	8
O Processo Metodológico.....	14
I - FORMAÇÃO DA CIDADANIA: ELEMENTOS PARA UMA AUTOCRÍTICA PEDAGÓGICA.....	20
Os Diferentes Sentidos da Cidadania.....	29
Cidadania e Qualidade de Vida.....	42
II - A CONSTITUIÇÃO SOCIAL DO PENSAMENTO PÓS-MODERNO.....	48
As Condições Societais da Pós-Modernidade.....	48
O Pensamento Pós-Moderno e os Viéses da Ideologia Pós-Modernista.....	60
A Crítica da Teoria Crítica e os Intelectuais na Pós-Modernidade.....	64
III - PÓS-MODERNIDADE E ILUMINISMO: CRÍTICA À IDEOLOGIA MODERNISTA.....	73
As relações da Pós-Modernidade com a Modernidade.....	73
O Pensamento Iluminista Moderno e os Viéses da Ideologia Modernista.....	78
IV - OS DESAFIOS DA PÓS-MODERNIDADE À PEDAGOGIA.....	89
Transição Paradigmática Pedagógica.....	89
Pedagogia e Modernidade.....	95
A Pedagogia Moderna Clássica e a Pedagogia Crítica.....	97
A Pedagogia Crítica e o Discurso Pós-Moderno.....	100
As Opções da Pedagogia.....	111
V - UMA TEORIA CRÍTICA PÓS-MODERNA: TENDÊNCIAS PARA A EDUCAÇÃO.....	118
A Possibilidade de uma Nova Epistemologia.....	118
Dimensões Teóricas para uma Crítica Pós-Moderna.....	125
As Agendas dos Movimentos Sociais para a Educação.....	136
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	148
BIBLIOGRAFIA.....	156

RESUMO

Considerando a referência recorrente à formação da cidadania como objetivo prescípua das políticas e práticas educacionais, o presente trabalho consistiu num processo de auto-crítica pedagógica que teve como objetivo entender a relação entre educação e cidadania no contexto da Pós-Modernidade, com vistas a compreender o significado de se educar para a cidadania hoje.

Para tanto, fizemos a crítica das bases liberais modernas do conceito de cidadão, que associou mais conhecimento/razão a progresso e transformação social, colocando a educação escolar no centro da vida social, como locus cultural racionalista, dissociado do mundo social, por uma interpretação envezada do significado da cidadania.

Partimos do pressuposto de que a cidadania se define não pelo conteúdo racional enquanto produto da socialização de conhecimentos universalmente válidos, mas pelo processo histórico de lutas por qualificação existencial através das práticas e movimentos sociais, isto é, o sujeito é concebido enquanto movimento social.

Metodologicamente, analisamos, num primeiro momento, a cidadania à luz das conformações histórico-sociais da Pós-Modernidade, por nesse período a cidadania estar se expressando através dos mais novos movimentos sociais emancipatórios e/ou contestatórios ao nível da sociedade civil.

Num segundo momento, consideramos criticamente os pilares do pensamento moderno em função das suas interpretações acerca das relações entre as condições históricas e o próprio conhecimento e de suas influências nas principais teorias pedagógicas modernas que têm marcado as atuais práticas e políticas em educação.

Num terceiro momento recuperamos alguns pressupostos teóricos pós-modernos, concernentes às condições sociais da Pós-Modernidade, no sentido de identificar elementos de uma teoria crítica pós-moderna que possam fundamentar os discursos educacionais acerca da cidadania.

Concluimos que a cidadania é uma categoria epistêmica fundamental na educação escolar porque permite a percepção das experiências culturais coletivas e individuais ligadas a um padrão democrático global de relações sociais, possibilita uma inversão das concepções acerca da Modernidade enquanto espaço de lutas e contradições sociais e, por fim, para além do âmbito do saber formal dominante, considera as dimensões de outros saberes, enquanto produções culturais e simbólicas, incorporando novas linguagens e padrões de racionalidade correspondentes à pluralidade das práticas sociais.

Nesse sentido, a reconstrução do conceito de cidadania no campo educacional mostrou-se importante como categoria que articula as dimensões constitutivas da práxis sócio-histórica - a epistemológica, a histórico-societal e a pedagógica - que sintetizam as relações dos sujeitos ou subjetividades com o conhecimento, com o social e com a educação.

INTRODUÇÃO

A transformação social ocorre sem teleologia nem garantia. É esta indeterminação que faz o futuro ser futuro.

(...) é a condição do presente que põe condições ao pensamento pensado do presente e o impele a despensar-se e a repensar-se.

Boaventura Santos

Falar de educação, na condição de educador, não é tarefa fácil hoje em dia. Talvez porque tudo seja educação, pelo fato de que em tudo está presente uma dimensão pedagógica, cabe no âmbito educacional uma diversidade de temas e problemas que se oferecem a um número sem fim de discursos contraditórios.

Em função disso, este trabalho é, antes de tudo, um processo pedagógico, enquanto tentativa de auto compreensão e autocrítica de um educador, através de um processo de auto-esclarecimento do significado do que seja educar nos tempos atuais.

Trata-se de um percurso sem dúvida desafiador. Não só pela necessidade de se limpar o terreno dos debates educacionais e de selecionar nesse campo de lutas os discursos e as teorias mais adequados aos propósitos colocados, como pela possibilidade de um autoconvencimento sobre uma posição teórico-metodológica menos insegura de se trabalhar em educação.

As questões prementes hoje colocadas à educação envolvem um quadro complexo em que se entrecruzam uma diversidade de campos de análise. Isso porque as últimas décadas têm sido caracterizadas por um conjunto orgânico de mudanças e situações significativas que constituem a chamada *nova ordem*

mundial que, como bem sintetizou CHAUÍ (1994b), envolve elementos comuns que podem ser agrupados em três grandes blocos, para efeito analítico, mas que se imbricam numa totalidade complexa que exige uma compreensão científico-filosófica e político-cultural.

Do ponto de vista econômico, a nova ordem mundial se caracteriza pela globalização da economia; pela terceirização da produção; pela ciência e a tecnologia como forças produtivas; pela velocidade das informações e de suas mudanças; pelo desemprego e pela inflação estruturais.

Do ponto de vista político, o avanço da ideologia neoliberal produz uma tendência ao encolhimento do espaço público em favor do alargamento do espaço privado; e o aprofundamento das diferenças entre setores favorecidos por privilégios de toda ordem e setores carentes marginalizados das condições mínimas de cidadania.

Do ponto de vista teórico, instala-se a chamada “crise da razão”, que constitui a recusa das categorias que fundaram e organizaram o saber científico e filosófico modernos, lançando-os tanto no irracionalismo pós-moderno, como no imediatismo quantitativo da produtividade e, também, no fetichismo da circulação veloz de informações efêmeras.

Esse quadro geral foi engendrado num momento histórico que se remonta ao início da década de 70, quando se declina tendencialmente a prosperidade e expansão econômicas dos países centrais, conseguidas sobretudo no período posterior à Segunda Guerra.

Em função dessa crise, o capital adquire uma nova feição concentradora para tentar recompor as bases materiais de sua hegemonia, numa tentativa de reestruturação produtiva, o que determinou, em última instância, o seu avanço

sobre a forma de Estado de Bem-Estar até então dominante; mudanças na composição das classes trabalhadoras e nas formas de luta política; o surgimento de um conjunto de idéias que servirão de aporte ideológico ao próprio capital, o neoliberalismo.

Em virtude dessa gama de aspectos constitutivos do real, a questão educacional tem exigido uma síntese analítica e teórica interdisciplinar, para que objetos aparentemente fragmentados tenham um sentido amplo e coerente. Assim, deve-se considerar o entrecruzamento dos diferentes âmbitos que constituem o campo da educação com suas respectivas tensões, bem sintetizados por BONAMINO e BRANDÃO (1994).

No âmbito epistemológico, a tensão interdisciplinar/multidisciplinar revela a questão da identidade científica da educação, cuja condição exige a superação das abordagens multidisciplinares que, historicamente, marcaram as análises dos fenômenos educativos, em função de uma abertura interdisciplinar mais coerente com a natureza de suas questões.

No âmbito político-social, encontra-se a tensão entre igualdade de condições, igualdade de oportunidades, que põe em questão as duas grandes referências teóricas da Modernidade: o liberalismo e o marxismo. Uma tensão típica do final de século que coloca a questão da democracia nas respectivas modalidades de organização social.

No âmbito cultural, a tensão singular/universal propõe o desafio de um equilíbrio entre a valorização das experiências singulares dos diferentes grupos e classes na sociedade e a preservação, pela escola, das condições de interlocução criativa com os elementos essenciais da cultura universal.

No âmbito pedagógico propriamente dito, a clássica tensão quantidade/qualidade revela que constantemente a educação teve que enfrentar o desafio de incorporar o conhecimento acumulado pela herança universal, sem perder a densidade do processo de construção do conhecimento em cada indivíduo singular.

A Proposta do Trabalho

Dentro do amplo quadro traçado anteriormente, este trabalho tem como objetivo mais específico entender a relação entre educação e cidadania no contexto da Pós-Modernidade¹.

Parece-nos necessário o esclarecimento de tal relação à medida que a referência à cidadania tem sido recorrente nos discursos das políticas e práticas educacionais, constituindo a finalidade última do processo educativo escolar.

¹ 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 HOBSBAWM (1995) à fase que denomina “O Desmoronamento”, 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 Metamorphoses 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).

Percebe-se que, *grosso modo*, a Pós-Modernidade compreende as décadas de 70, 80 e 90, incluindo, portanto, a chamada “Nova Ordem Mundial”, com as correspondentes “novidades” em termos de conformações econômicas, sócio-políticas e culturais, incluindo-se, obviamente, o âmbito educacional. Os períodos ou a história do capitalismo anterior ao que denominamos “Pós-Modernidade” refere-se à “Modernidade”; porém, como veremos posteriormente, não há entre os mesmos nenhuma idéia de ruptura histórica.

Essa unanimidade de propósitos, no entanto, cai rapidamente num generalismo abstrato que ofusca a multiplicidade de significados de uma educação para a cidadania nos tempos atuais.

Desse modo, o problema central do trabalho é justamente a questão: o que, atualmente, significa educar para a cidadania? Sendo assim, a questão da cidadania constitui não só o ponto de partida, como o eixo temático central e articulador, em torno e ao longo do qual gira todo o processo de pesquisa.

Não se trata, contudo, apenas da compreensão do que seja educar para a cidadania, entendida abstratamente, mas de refletir sobre quais as categorias que ajudam a pedagogia a pensar uma educação para a cidadania em tempos de Pós-Modernidade.

O que prevalece na análise é a visão da cidadania do ponto de vista do historiador - o que pode diferir de outras perspectivas como a do sociólogo, do filósofo ou mesmo do pedagogo, por pressupor a história como a referência central da cidadania. Porém, não a história como devir ou como progresso, mas como práticas sociais em seu processo contraditório, político, de construção dos homens e de suas condições de vida. A base da cidadania é, portanto, a história enquanto condicionante e condicionada pelas relações sociais cujas expressões mais radicais são os movimentos sociais.

A referência aos movimentos sociais liga-se a um pressuposto básico que, ao conceber a cidadania como processo histórico contraditório de qualificação existencial, interpreta-os como espaços ou como processos privilegiados de constituição da cidadania que variam conforme relações históricas determinadas. Nesse sentido, a cidadania é analisada sempre com referência à história e não a um exercício racional/intelectual ao qual é comumente associada pelos discursos

educacionais. Trata-se, portanto, de um conceito relativo, por guardar correspondência com a história e não de um discurso absoluto referente a um significado único e atemporal.

Se os movimentos sociais são interpretados como expressões de cidadania que variam historicamente, os novos movimentos sociais, por sua vez, referem-se às novas e mais atuais expressões ou formas que a cidadania tem adquirido na chamada Pós-Modernidade, em lugar dos movimentos sociais correspondentes à Modernidade propriamente dita, ou seja, dos movimentos operários, típicos da fase clássica do capitalismo industrial.

Quanto à educação e sua articulação com a cidadania, partimos do pressuposto de que

é [no] âmbito pedagógico que se expressa a exigência de que a reflexão mantenha uma permanente interlocução com a prática e incorpore dimensões que transcendam o nível meramente cognitivo. É nele que se dá o vínculo do epistemológico com o cultural, levando o primeiro para além do âmbito da Ciência. (...) O pedagógico é, pois, o âmbito que catalisa a potencialidade de equacionar um projeto social que encaminhe concomitantemente a questão da elaboração de outros padrões de racionalidade, e que seja capaz de instaurar padrões alternativos de relações pedagógicas em amplo senso. Diferentemente de outros campos do conhecimento, porém, o pedagógico não se esgota na sistematização rigorosa do saber produzido. A vocação 'educadora' deste saber imprime-lhe um apelo ético irresistível, no sentido de extrapolar os limites epistêmicos das práticas científicas na direção do trabalho coletivo da construção de um projeto social. (BONAMINO e BRANDÃO, 1994: 100-1)

Quando a educação não consegue fazer esta articulação com as práticas sociais, identificamos um problema na relação entre educação e cidadania. Nesse sentido, consideramos que tal relação fica problemática quando, por um lado, a primeira se torna condição para a segunda e, quando, por outro lado,

admitindo-se esta dependência ou relação de causalidade, a educação em vez de promover ou articular-se à cidadania, não o faz por situá-la em patamares incompatíveis com as necessidades históricas do momento.

Esse problema básico conduz necessariamente a uma crítica das posturas educacionais clássicas sobre o sentido de uma educação para a cidadania atrelada ao acesso à cultura letrada, ou seja, aos conteúdos ou conhecimentos sistematizados, por serem universalmente válidos.

A partir desse pressuposto - de que a cidadania esteja além da aquisição do conhecimento de conteúdos sistematizados -, a tese central deste trabalho consiste na defesa de uma atualização do discurso pedagógico da cidadania, cujo sentido refere-se às práticas sociais enquanto expressões históricas concretas que, em seu sentido mais estrito, manifestam-se nos diferentes movimentos sociais da atualidade pós-moderna.

Assim, pensar ou defender uma educação para a cidadania só faz sentido se as práticas educativas se articularem às práticas, demandas e conhecimentos produzidos nas práticas sociais plurais articuladas à qualificação existencial².

². A questão da luta por qualificação da existência enquanto definição da cidadania, está ancorada em um pressuposto ético "na medida em que todas as culturas aceitam um princípio de dignidade humana". (SANTOS, 1994: 284)

O princípio de direitos humanos ou de dignidade humana, enquanto referência ética intercultural universalmente aceita, pode servir, por exemplo, como um critério de validação e comparação entre manifestações emancipatórias, de forma a associar certas práticas ou movimentos sociais a um processo de qualificação existencial.

Em TOURAINE (1994), encontramos também essa idéia de um princípio ético de regulação de comportamentos humanos, ou seja, uma referência ao sujeito que pode ser mobilizado contra o poder dos aparelhos econômicos, políticos ou mediadores.

A questão da ética se liga a valores fundamentais enquanto referências históricas e epistemológicas importantes, de modo que a questão da cidadania é o que dá concreticidade a essa ética tirando-a do âmbito apenas da moral abstrata e generalizante. Assim, tal ética não estaria acima da política ou da agitação dos fenômenos sociais e individuais. (Idem: 304-5)

Os direitos humanos comporiam, também, um princípio ético que, do ponto de vista teórico, pode servir de critério para a concorrência, comparação e validação entre os diferentes conhecimentos. Da mesma forma, as práticas sociais coletivas, enquanto expressão desse processo de qualificação, ou seja, enquanto produção de cidadania constituiriam o eixo, por excelência, do diálogo entre conhecimentos, argumentos ou paradigmas.

Entender a relação entre educação e cidadania passando pela consideração das práticas sociais em sentido lato e dos movimentos sociais, em sentido estrito, constitui o eixo de todo o trabalho, enquanto um esforço teórico/prático de elucidação sobre o sentido do trabalho educativo e a tentativa de fazer avançar a compreensão da cidadania e, por conseguinte, de uma educação que se diz voltada para essa finalidade.

O esforço de esclarecimento dessa questão visa a desconstruir os fundamentos de um discurso unificado, integrado e, por isso mesmo, generalizado e abstrato acerca da educação para a cidadania, buscando-lhe uma definição mais concreta e atualizada, no contexto das práticas sociais correspondentes à Pós-Modernidade.

Coerente com tais desafios e propósitos, este trabalho é, antes de mais nada, um exercício teórico-prático de autocritica pedagógica. Embora, como toda dissertação, almeje a comunicabilidade com todos os interessados na pesquisa educacional, constitui-se no trabalho solitário do diálogo de um educador com o campo de sua ação, através, sobretudo, da desconstrução/reconstrução de premissas e atitudes arraigadas. Por ser extremamente pedagógico, quem o concluirá não será jamais a pessoa-profissional que o iniciou. Não será, porém, esse o sentido da verdadeira aprendizagem?

O Questionamento Fundamental

Em termos histórico-sociais, vivemos o contexto definido como Modernidade, cuja origem remonta à constituição da própria sociedade ocidental capitalista. Trabalhamos, no entanto, com a perspectiva de que o

aprofundamento das contradições, bem como o surgimento e ampliação de diferentes relações sócio-econômico-políticas revelam a emergência de condições sociais ditas pós-modernas. A modernidade abriga, de qualquer forma, um processo contraditório de constituição de uma certa cidadania ou subjetividade que, lembremo-nos, é sempre diversa e plural, embora sintetize elementos de lutas entre diferentes projetos políticos de sociedade que correspondem a diferentes formas de interpretação sociológico-epistemológica que, por sua vez, projetam diferentes propostas de formação dos homens em vista de demandas postas historicamente.

Do ponto de vista epistemológico, o pensamento produzido em condições de Modernidade constitui-se de dois pilares fundamentais que são o liberalismo e o marxismo, os quais expressam as contradições sociais fundamentais de um mundo baseado na lógica da produção/reprodução do capital, ligado a um sistema de exploração do trabalho, a uma peculiar relação com a natureza e a uma crescente mercantilização dos recursos naturais, dos produtos, do próprio trabalho e das relações sociais correspondentes.

Do ponto de vista pedagógico, conseqüentemente engendram-se dois projetos fundamentais da Modernidade expressos nos projetos educacionais liberais, através da Pedagogia Moderna, bem como nos projetos educacionais socialistas ou radicais, através da Pedagogia Socialista ou Crítica, como interfaces do mesmo processo histórico, em oposição à Pedagogia Tradicional. Hoje se está diante de um terceiro elemento, que contém referências importantes: o pensamento pós-moderno, produzido nas condições sociais da Pós-Modernidade que, por sua vez, estaria engendrando uma pedagogia que poderíamos chamar de Pedagogia Pós-Moderna.

Articulando esses três aspectos de uma mesma totalidade - o histórico-societal, o epistemológico e o pedagógico - está o projeto iluminista-racionalista da Modernidade. No plano societal, se expressa o ideal de uma sociedade próspera do ponto de vista do progresso material-técnico-tecnológico e das relações humanas integradas-felizes-realizadas. No plano epistemológico, concebe-se um conhecimento ou uma ciência voltados para o controle do social através da razão sistematizada e científica. No plano pedagógico, associa a aplicação dos conhecimentos teórico-científico-tecnológicos, sobretudo em agências educacionais-escolares, à formação, seja do homem integrado ou do crítico, de cidadãos capazes e preparados para construir a sociedade ideal.

O percurso do Iluminismo, entretanto, é histórico. Sendo assim, deve-se destacar que a crítica que, nas condições da Pós-Modernidade se faz ao Iluminismo não deve ser confundida com a crítica da razão, atentando tão somente ao questionamento do Iluminismo na sua versão moderna, ou seja, como o triunfo ou o império da razão. Advém daí que a ausência do Iluminismo não significa a ausência da razão ou do conhecimento, ao contrário, consiste numa revalorização deste não como abstração ou mero exercício racional-intelectual-subjetivo, mas relacionado às condições sócio-históricas de sua produção e reprodução através da atividade do sujeito, o que, de fato, caracteriza a práxis histórica.

Esse princípio está na base da compreensão da relação entre cidadania e subjetividade ou da identificação entre processo de qualificação existencial e de subjetivação, através das práticas sócio-históricas. Aqui, subjetividade refere-se ao sujeito não meramente restrito ao nível racional, psicológico e individual; porém ao sujeito histórico-social, ativamente imbricado na práxis histórica. Tal

pressuposto identifica-se com uma vertente do pensamento pós-moderno, de caráter neomarxista, que visa a recuperar o sujeito ou a subjetividade social, em oposição a uma vertente, também pós-moderna, porém de caráter neoliberal, cujo sentido é enfatizar o sujeito ou subjetividade individualista, psicológica e narcísica através de teses como o pós-social ou o pós-histórico.

Recuperar o sentido da razão através de uma releitura do significado do sujeito ou da subjetividade e através da crítica do pensamento iluminista moderno, cujas influências no campo pedagógico é inegável, constitui parte importante deste trabalho. A crítica consiste não só em vincular cidadania e subjetividade mas também cidadania e história.

Isto posto, estabelecer uma autocrítica pela Pedagogia significa, de um ponto de vista mais amplo, rever suas bases modernas originais, tanto no que se refere ao pensamento liberal quanto ao marxista, sobretudo relativamente à definição da natureza humana.

O pensamento liberal,

(...) constrói sua teoria social a partir do elemento mínimo indivizível - o indivíduo - e de suas características 'naturais'. (...) Assume-se, portanto, como uma característica da natureza humana a realidade empírica de uma experiência histórica e geograficamente situada. Não basta a esta concepção ignorar que a denominada 'natureza humana' é, em larga escala, um produto da história. Ela escamoteia ainda - o que é mais perigoso - que, nessa construção, a concepção que os homens têm deles mesmos e de suas relações teve um papel central, ou seja, omite a própria participação do homem - enquanto prática social - na constituição do imaginário social. (PLASTINO, In: BRANDÃO, 1994: 36)

O pensamento marxista, por sua vez, através do materialismo histórico, sintetizou a dialética da práxis histórica enquanto relação entre a subjetividade e a materialidade da história, dominada pelo sujeito social. Entretanto, a despeito

de sua contribuição enquanto paradigma teórico fundamental na evolução das Ciências Sociais e da História, o próprio pensamento marxista deve ser objeto de sérias considerações críticas. Se, por um lado, supera os principais postulados do pensamento liberal, através da negação da natureza humana e do desenvolvimento das teorias sócio-centristas; por outro, essa teoria caminhou para um certo determinismo, não só no que se refere aos modos de produção, mas, sobretudo, pelo devir histórico presente na idéia de progresso e por uma tendência a um certo racionalismo. À semelhança do pensamento liberal iluminista, prevalece uma certa centralidade da razão, enquanto potencial de apreensão do real, relacionada à possibilidade de sua transformação. Assim,

(...) mesmo que em aberta contradição com as teses sobre o papel do sujeito e da iniciativa histórica na evolução social, parece-me indiscutível que a teoria marxista está permeada pela idéia de causalidade e, em conseqüência, de devir necessário. (...) Este determinismo, como se sabe, consiste em afirmar que a História é conseqüência da ação de forças cujas leis - sua racionalidade - podem ser captadas. Assim sendo, a História e suas diversas fases podem ser compreendidas e a Ciência pode se apropriar de sua legalidade. (...) Assim, a racionalidade da História agia através da racionalidade humana e os homens faziam a História. (PLASTINO, In: BRANDÃO, 1994: 38-40-41)

O que se percebe, portanto, é que o pensamento iluminista está presente tanto na perspectiva liberal quanto na perspectiva de Marx e Engels. Dentro do raciocínio proposto, esse seria um dos aspectos negativos do próprio marxismo. Entretanto, considerando a atual conjuntura das práticas sociais - o que significa respeitar os pressupostos marxistas dentro do contexto histórico que os produziu - pode-se apropriar criticamente dele em função dos novos problemas e objetos colocados pela atualidade pós-moderna.

No aspecto pedagógico, fica cada vez mais claro os limites colocados pelas abordagens liberal e crítica em educação, demonstrando mais uma vez a necessidade de uma crítica de ambas, como parte da autocrítica pedagógica.

Como bem sintetizou VEIGA-NETO (In: SILVA, 1994a: 229-30):

(...) segundo uma perspectiva liberal de inspiração iluminista, a educação (sobretudo escolar) nos ofereceria o caminho mais seguro para a liberdade pois, ensinado-nos a ser mais racionais, cada vez mais nos aproximaria da Razão, o que nos livraria dos mitos e dos constrangimentos que nos impõem o Estado, a Igreja etc. Como esse é, em última análise, um processo individual porque fundamentalmente mental, pode-se concluir que, ao mesmo tempo em que o liberalismo se opõe ao autoritarismo, ele se associa ao individualismo. Por outro lado, agora segundo uma perspectiva calcada na Teoria Crítica, se a teorização educacional crítica das últimas décadas nos revelou o lado reprodutor e 'sombrio' do aparelho escolar, tomou como dado o pressuposto iluminista da 'Razão como caminho para a liberdade'; isso é visível, por exemplo, no otimismo dos discursos freireanos acerca da racionalidade humana, intrínseca e geral, e da conscientização como construtora da autonomia. Ainda que matizada com cores diferentes, a autonomia é invocada como objetivo a ser perseguido tanto pelas vertentes liberais quanto críticas.

Se em ambas as perspectivas, o conhecimento ou a razão são condições ou pressupostos fundamentais para a cidadania, a diferença estaria em que, para uns, o progresso se identificaria com a conservação e aperfeiçoamento do *status quo*; enquanto que, para outros, o progresso seria ruptura ou transformação no sentido da construção de um *status* alternativo ao dominante ou hegemônico. Embora isso caracterize uma oposição simplista entre conhecimento conservador-alienado e conhecimento crítico-desalienado, ou seja, entre um sujeito alienado em oposição a um sujeito conscientizado, de qualquer forma, a

educação ou a razão ou ainda o conhecimento constituem o centro da qualificação existencial, isto é, o eixo central da cidadania.

Nesse sentido, ambas as pedagogias serão questionadas frente à compreensão da cidadania enquanto processo histórico contraditório que envolve a relação entre qualificação/desqualificação existencial, isto é, enquanto processo de subjetivação dos homens através das práticas, movimentos e lutas sociais.

Metodologicamente, tanto a Pedagogia Liberal como a Pedagogia Crítica, produtos da Modernidade, serão confrontadas por um paradigma pós-moderno que coloca o conhecimento frente aos processos históricos, epistemológicos e pedagógicos de formação dos sujeitos ou subjetividades, vinculando esses três elementos às contradições sociais e, portanto, à luta de classes, ao contrário de se definir pela mera socialização dos conteúdos ou conhecimentos universalmente válidos.

O que se pretende é o rompimento com quaisquer determinismos/evolucionismos históricos, com a concepção de ciência e do conhecimento - seja a serviço do Estado e/ou do mercado, da Igreja, etc. - como sujeitos privilegiados da história; e o rompimento com a perspectiva de que a educação/escola é o centro, por excelência, da construção da cidadania e da mudança do social.

O Processo Metodológico

Este trabalho caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, teórica ou bibliográfica, em função da temática analisada, que inclui pesquisas em campos

de conhecimentos diversos, complexos e interdisciplinares, como a História, a Filosofia, a Sociologia e a Pedagogia. Pelo fato da temática se referir a debates e discussões muito recentes, ligados às atuais transformações sócio-históricas, teóricas e educacionais, exige-se uma perspectiva interdisciplinar, com bibliografia atualizada e marcada por análises novas e polêmicas. Nesse sentido, a tarefa mais difícil é conseguir a síntese orgânica e coerente que o trabalho de dissertação requer do pesquisador.

Partimos do princípio de que a análise da Pedagogia, no contexto da Pós-Modernidade, tem-se restringido prioritariamente à sua relação com o neoliberalismo, sobretudo do ponto de vista econômico. Dessa forma, a Pedagogia encontra-se defasada não só perante aos avanços das propostas neoliberais como aos desafios que a Pós-Modernidade tem colocado, sobretudo do ângulo sócio-político-cultural.

A tarefa de compreender mais amplamente a atual condição da Pedagogia, como parte de uma autocrítica pedagógica, por meio do conceito de cidadania, exigiu fases diferenciadas de trabalho. O primeiro momento, preparatório e de fundamentação teórica, consistiu em uma revisão bibliográfica, visando a uma análise dos diversos autores acerca dos conceitos básicos para a identificação da Pós-Modernidade, relativamente à Modernidade, tanto nos aspectos sociais quanto nos epistemológicos. Para tanto foram consultados SANTOS (1994), GIDDENS (1991) e TOURAINE (1994), autores que se constituíram no eixo teórico da pesquisa.

O segundo momento, consistiu na tentativa de uma redefinição epistemológica da Pedagogia frente aos novos paradigmas teóricos da Pós-Modernidade, referentes ao sujeito, ao lugar do conhecimento ou da razão na

formação da subjetividade e sua relação com as práticas emancipatórias, de forma a identificar uma teoria crítica adequada ao redimensionamento da relação entre educação e cidadania nos tempos atuais. Nessa fase foram consultados, também, dentre outros, teóricos educacionais como SILVA (1993, 1994), GIROUX (1986), SOUZA (1994), que foram apoios teóricos fundamentais.

Se no primeiro momento procedemos a um exercício hermenêutico acerca dos discursos dos autores, posteriormente passamos à análise das questões propriamente educacionais ou pedagógicas relativas à questão da cidadania. O sentido foi desconstruir esse conceito através de elementos de análise de caráter histórico e epistemológico, tendo em vista a identificação de um novo paradigma pedagógico no contexto da Pós-Modernidade, que possibilitasse reconstruir o conceito de cidadania e vislumbrar perspectivas educacionais mais ajustadas ao âmbito da sociedade pós-moderna.

Como resultado dessa pesquisa construiu-se a presente dissertação.

No primeiro capítulo, **Formação da Cidadania: elementos para uma autocrítica pedagógica**, justificamos a necessidade de um debruçar-se da Pedagogia sobre si mesma, sobretudo acerca do esclarecimento do que se coloca como sua finalidade central: a formação da cidadania. Propusemo-nos a uma crítica radical de alguns conceitos ou noções recorrentes nos discursos e nas práticas educacionais, bem como a uma crítica das relações que o campo da educação tem estabelecido com as demais Ciências Humanas.

Pretendíamos identificar os diferentes sentidos do conceito de cidadania nos meios econômicos, políticos e culturais-educacionais, no contexto da Pós-Modernidade, sobretudo em termos da sociedade brasileira, marcada por

contradições significativas entre elementos de Modernidade e de Pós-Modernidade.

O sentido foi perceber como as diversas concepções teóricas acerca da cidadania se manifestam em diferentes tendências e perspectivas para a educação, sobretudo através das propostas que articulam educação/cidadania/qualidade total.

O objetivo desta autocrítica foi a necessidade de uma atualização epistemológica e pedagógica frente ao contexto da chamada Pós-Modernidade e a possibilidade de uma auto-identidade científico-epistemológica da própria Pedagogia, no sentido de se superarem flutuações e modismos que a têm levado a oscilar entre um pessimismo imobilista e um otimismo idealista acrítico.

No segundo capítulo, **A Constituição Social do Pensamento Pós-Moderno**, analisamos as condições sociais que produziram novas conformações no âmbito das classes trabalhadoras, constituindo uma dinâmica político-cultural diferenciada, relativamente à Modernidade, em cujo campo se produziram novas subjetividades/cidadanias.

Analisamos como a filosofia ou epistemologia pós-moderna pensa essa “crise da Modernidade” no âmbito das condições sociais da Pós-Modernidade, tanto na tendência de uma teoria crítica, quanto na tendência neoliberal. Tal análise feita no sentido crítico, visou a um balanço sobre o que deve ser rejeitado e o que deve ser apropriado dessa interpretação da Pós-Modernidade acerca de si mesma no campo pedagógico, para uma definição mais clara do que seja uma educação para a cidadania.

No terceiro capítulo, **Pós-Modernidade e Iluminismo: crítica da ideologia modernista**, analisamos as condições sociais da Modernidade que

solaparam as bases da cidadania fordista e da perspectiva iluminista modernas, constituindo uma “crise da Modernidade” em tempos de Pós-Modernidade, isto é, caracterizando uma transição paradigmática entre Modernidade e Pós-Modernidade.

Analisamos, aqui, as condições sociais da origem, constituição e transformação da Modernidade, para perceber a produção do pensamento/filosofia da Modernidade acerca de si mesma, caracterizando a perspectiva iluminista desse pensamento. O sentido foi o de entender como esse referencial epistemológico influenciou na constituição da Pedagogia Moderna, tanto na sua tendência liberal, quanto na sua tendência crítico-progressista.

No quarto capítulo, **Os Desafios da Pós-Modernidade à Pedagogia**, tratamos de como o período de transição constituído por elementos modernos e pós-modernos tem desafiado a Pedagogia e seus paradigmas fundamentais, o pensamento liberal e o pensamento crítico, através de paradigmas emergentes. O propósito, para além de uma concepção linear-evolucionista, foi identificar o que deve ser apropriado e/ou rejeitado desse debate político, teórico e prático no campo pedagógico, de modo a atualizá-lo às exigências colocadas às Ciências Humanas em tempos de globalização e de redefinições do contexto produtivo e político-cultural que tem alterado significativamente as expressões político-culturais da cidadania.

No quinto capítulo, **Uma Teoria Crítica Pós-Moderna: tendências para a educação**, procuramos, em oposição a posturas irracionistas conservadoras ligadas às teses do fim da História e dos paradigmas e de uma era pós-social, identificar a possibilidade de um novo paradigma ou uma nova epistemologia, enquanto conhecimento sistemático sobre a vida social, no sentido de uma teoria

crítica Pós-Moderna de resistência (SANTOS, 1994: 91). Trabalhamos com as dimensões teóricas da democracia, da subjetividade e da emancipação no sentido de identificar um paradigma interpretativo pós-moderno em oposição ao paradigma moderno.

Nas **Considerações Finais** procuramos associar os elementos epistemológicos do paradigma interpretativo pós-moderno à educação, pela via do conceito de cidadania aplicado aos diferentes âmbitos que constituem o campo educacional, em resposta aos desafios ou tensões colocados pela Pós-Modernidade.

Embora considerando as limitações inerentes a um trabalho de investigação dessa natureza, pensamos que o estudo dos fundamentos ou conceitos da relação entre educação e cidadania, em tempos de “crise da Modernidade” ou da Pós-Modernidade, possa contribuir para ampliar as análises e enriquecer os atuais debates no campo educacional e subsidiar novos estudos acerca dos desafios que hoje se colocam à Pedagogia.

CAPÍTULO I

FORMAÇÃO DA CIDADANIA: ELEMENTOS PARA UMA AUTOCRÍTICA PEDAGÓGICA

O que baseia uma pedagogia, o que constitui o critério entre as pedagogias, são os conteúdos que estas apresentam, ou mais exatamente, as atitudes a que se propõem levar os alunos: que tipo de homem esperam formar?

Georges Snyders

O que buscamos é sondar o conteúdo, assim como verificar a coerência possível de uma educação cívica e política. (...) A coerência em questão não é a de um sistema ou instituição, mas a de uma ação. A questão é a do sentido da ação educativa.

Patrice Canivez

É comum em nosso discurso educacional-escolar nos referirmos à intenção de formar o cidadão crítico e consciente, capaz de transformar a realidade em que vive. O que isso realmente significa? Qual o sentido de se formar o cidadão? De que concepção de cidadão, isto é, de que homem estamos falando?

Nesse sentido é que SERRES (1993: 3), afirma que, em termos de educação,

o verdadeiro problema não são as instituições nem os meios, é a finalidade. (...) Na pedagogia, atualmente, não temos finalidade. Não sabemos o que fazer porque não temos diante de nossos olhos a pessoa que queremos formar.

Essa falta de clareza quanto aos referenciais que sustentam a educação que defendemos e praticamos tem sido fator primordial das "flutuações pedagógicas" dos educadores entre tendências e modismos teórico-metodológicos e institucionais³.

ORLANDI coloca a necessidade de a Pedagogia comprometer-se com uma autocrítica radical tanto em relação às idéias quanto às práticas que envolvem a educação, no sentido de superar-se tais flutuações pedagógicas. Dentre tais autocríticas, questionar a postura de não se aplicar na realidade o que se prega teoricamente; ou, prosseguindo na radicalização desse procedimento, questionar o significado de propostas modernizantes em relação ao ensino e à educação, com questões como: que se entende por moderno? o que se opõe ao antigo ou o que se opõe ao retrógrado? Definem-se em função da noção de tempo ou da noção de desenvolvimento?

Nesse sentido,

(...) a auto-crítica pedagógica pode muito bem exercitar-se por meio de conversas sistemáticas que discutam os termos, as noções e até procedimentos tomados até agora como primitivos. Aliás, é sempre interessante demonstrar esses dispositivos que parecem funcionar maravilhosamente na produção de frases, sejam estas conservadoras, revolucionárias ou simplesmente angelicais. (ORLANDI, 1983: 14)

Portanto, toda tarefa de investigação que contribua para explicitar para os educadores o sentido de seu próprio trabalho e que liberte o saber pedagógico

³ Luiz Benedicto ORLANDI, em estudo de 1969, rerepresentado em 1978, baseado na pesquisa de Dinah Souza Campos publicada em 1956, identificou os períodos históricos das "flutuações da consciência pedagógica" na pesquisa educacional brasileira - flutuações psicológica, sociológica, econômica, político-administrativa. Na mesma linha, Luiz Antônio CUNHA, analisando a história da pesquisa na pós-graduação em educação (1979), identificou os "parâmetros viesados" nas pesquisas educacionais: o legalismo, o idealismo, o economicismo, o sociometrista, o psicologismo, o tecnicismo, o sistemismo e o computacionismo.

tanto da oscilação entre "o pedagogismo fraseológico e o pedagogismo praticista, quanto das flutuações que o atraem para este ou aquele saber dominante", constitui um trabalho válido para a própria Pedagogia.

Tal pressuposto justifica o esforço de compreensão do propósito e da noção corrente em educação do que seja a formação para a cidadania, enquanto uma tentativa de autocrítica do pensamento pedagógico acerca da questão mesma da cidadania. O sentido é, como propõe ORLANDI, tentar "evitar o vago humanismo e aceitar o caminho da dificuldade", uma vez que

(...) o objeto de pesquisa em educação mergulha numa pluralidade de estruturas, não sendo jamais indiferente ao próprio conjunto de problemas vividos pelos homens; mas é conveniente que esse dizer, em vez de ser mais um riacho desaguando no moinho de um vago humanismo, suscite as perguntas reveladoras desse tipo de inserção. (ORLANDI, 1983: 17)

Trata-se de um trabalho de resistência, de caráter contestador e utópico, sendo, por isso mesmo, revolucionário ao pretender romper com antigos pressupostos e noções e comprometer-se com novas abordagens acerca de problemas recorrentes em educação, porém de grande atualidade.

No entanto, pelo caráter complexo e globalizante da Pedagogia, essa tarefa não se coloca de modo tranqüilo, isento de riscos. Ao contrário, é marcada por contradições que exigem cuidados e ousadias.

Como diz ORLANDI (1983: 23-25):

[a] tensão entre movimentos adaptativos e contestadores, essa ambigüidade da educação só pode clarificar-se através do exercício de levantamento sistemático de questões radicais, de questões que implicam a crítica das relações de dominação e subordinação. (...) O saber pedagógico pode, em múltiplos sentidos, compor questionários contra as mais variadas

repressões. É esta sua mais atual disponibilidade. E a moda anti-poder aí está para incentivá-lo. Mas cuidado! Pois as relações de dominação-subordinação penetram todas as modas.

Não se trata de algo simples, possível apenas pela consciência da importância social de nosso trabalho educacional. Estabelecer uma autocrítica do pensamento pedagógico dominante exige não só a superação de mitos e concepções arcaicas presentes em nossas noções e práticas educacionais escolares, como a compreensão do nível de relação entre a Pedagogia e as demais Ciências Humanas. Isso porque,

enquanto outras ciências têm incorporado novas concepções, as ciências da educação continuam apegadas a concepções ultrapassadas sobre o social, sobre a história, sobre o Estado, sobre o peso do saber, das idéias e da educação na vida dos indivíduos, dos grupos e das classes. (ARROYO, 1991: 68)

Essa relação com as demais Ciências Humanas envolve o problema do processo de constituição e autonomização da Educação enquanto campo científico, originado pela conjunção de diferentes matrizes epistemológicas, cuja identificação e compreensão são necessárias para os atuais enfrentamentos colocados à Pedagogia.

A característica do desenvolvimento do campo educacional em uma direção marcadamente multidisciplinar coloca o problema da constituição da identidade epistemológica do campo da educação, onde práticas de justaposições de saberes foram mais freqüentes do que as de integração.

A constituição da Educação enquanto campo de produção científica aparentemente se fez através de um processo de agregação de tradições disciplinares que, na maioria dos casos, não tiveram condições de se fertilizar mutuamente no

objetivo de interpretar a complexidade do fenômeno educativo. Assim, criaram-se condições para que determinadas disciplinas hegemonizassem a reflexão pedagógica, deixando as marcas da parcialidade de suas abordagens em propostas de intervenção educativa. (BONAMINO e BRANDÃO, 1994: 90)

Historicamente, as matrizes científicas da educação foram a Sociologia, a Psicologia e, através dessas, a Biologia. Dentre elas, a Psicologia reinava por conta de suas potencialidades de intervenção (WARDE, 1990: 8). A Filosofia e a História foram marginalizadas por serem desconsideradas como ciências⁴.

Nessa tendência está presente um certo ecletismo e inconsistência teórica que dificultam a ampliação das fronteiras disciplinares e as tendências interdisciplinares exigidas hoje em dia. À medida que o campo da educação carece de uma identidade epistemológica que caracterize uma autodefinição disciplinar, tem-se mais dificuldade em "*assumir a liberdade de saltar as cercas quando as exigências desafiadoras do conhecimento exigirem*" (SOARES, 1991: 272, Citado em: BONAMINO e BRANDÃO, 1994: 92), para "*atualizar nossas teorias e lidar com novas experiências*" (HALL, 1986: 47, in: GIROUX, 1993: 47).

Essa ausência de identidade epistemológica, enquanto entrave à interlocução com os outros campos disciplinares, teria dificultado a compreensão e o enfrentamento da educação frente aos desafios colocados pelo atual contexto da prática social às Ciências Sociais, tais como a questão da "crise (dos) de paradigmas" e/ou da "condição pós-moderna".

Para BONAMINO e BRANDÃO, o enfrentamento desses desafios atuais passa pela análise e compreensão dos diferentes âmbitos que constituem o universo da educação.

⁴. Miriam Jorge WARDE (1990) fez um balanço dos estudos em História da Educação brasileira realizados de 1970 a 1984 e, a partir da análise dos trabalhos de pós-graduação, levantou períodos e temas dominantes, detectando as tendências teóricas da historiografia nessa área.

Limitando-se aqui ao ponto de vista do campo epistemológico, é preciso enfrentar a tensão disciplinar/transdisciplinar. Isso significa uma tentativa de auto-identidade da educação enquanto campo disciplinar, para a possibilidade de interlocução na direção de outros campos disciplinares.

*É nesta perspectiva que deveriam ser contempladas as condições metodológicas de desconstrução das prenoções. Estas são próprias das experiências singulares e são a base da construção de 'conceitos categoriais'. Tais conceitos constituiriam uma aquisição que se ancora em um plano epistêmico como uma espécie de **habitus** cognitivo, permitindo o trânsito horizontal e o aprofundamento vertical nos diferentes campos disciplinares (BONAMINO e BRANDÃO, 1994: 100)*

Nesse processo de desconstrução/reconstrução de noções, qualquer tentativa de atualização da Pedagogia exige dela uma maior aproximação com as demais Ciências Sociais, no que diz respeito aos seus avanços interpretativos acerca do social e do processo histórico. Pois,

se, de um lado, as ciências não podem ignorar o comprometimento dos resultados do seu desenvolvimento em relação ao homem e ao universo; por outro lado, a pedagogia não tem o direito de desconhecer o desenvolvimento das ciências sem correr o risco de tornar-se anacrônica, romântica ou folclórica. A humanização das ciências processa-se pela Pedagogia e a cientificidade da Pedagogia se alcança pelo desenvolvimento das Ciências. (MARANHÃO, 1993: 6)

Uma resistência da Pedagogia em incorporar as contribuições filosóficas e historiográficas mais críticas revela a presença de perspectivas naturalistas-idealistas acerca do homem e da sociedade, em detrimento da percepção de suas dimensões sócio-históricas concretas. De acordo com LERENA (1991: 119), historicamente

(...) a teoria sociológica da educação descansa em uma axiomática acerca da natureza do homem e acerca da natureza da sociedade, assim como sobre as relações entre ambas. Pode-se ver precisamente na antinomia indivíduo-sociedade o nó que produziram as duas teorias da educação contrapostas de maior alcance: a de Rousseau, e com ele o idealismo pedagógico do século dezanove, e a de Comte, e com ele a teoria positivista da escolarização. Educação-liberação e educação-adaptação constituem a dupla resposta exigida por aquela antinomia.⁵

Um dos efeitos dessas tendências teóricas na Pedagogia explica, em grande parte, o isolamento da escola como centro de cultura e de conhecimento frente ao contexto social concreto do qual somos, nós e nossos alunos, produtos e produtores.

Estabelecer uma autocrítica radical significa, de certa forma, um exercício de humildade; a consideração do campo da educação como um espaço interdisciplinar que, por isso mesmo, não pode se furtar aos debates atuais; e, ao mesmo tempo, significa o enfrentamento da sensação de perda de referências importantes. Essa contradição pode se expressar na alternativa que oscila entre o vazio e a possibilidade.

Por um lado,

define a Educação o conhecimento ligado à formação do homem, tendo em vista um modelo, um paradigma. No momento em que este modelo é posto em questão, a Educação fica desorientada. Orfandade é o sentimento que em geral se experimenta. Uma orfandade ideológica. O horizonte que existia já não existe. (GARCIA, In: BONAMINO e BRANDÃO, 1994: 58)

⁵. LERENA coloca que a axiomática de Marx acerca dessas relações veio desenredar esse nó e já está incorporada à Sociologia contemporânea da educação. No entanto, pensamos ser as duas tendências mencionadas as dominantes no pensamento e nas práticas educacionais escolares. Para aprofundar essas diferentes posições e seus desdobramentos teóricos, ler o artigo de Carlos LERENA: Trabalho e Formação em Marx, In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). *Trabalho Educação e Prática Social*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991. p.119.

Por outro lado,

olhar outra vez para os mecanismos de nossas instituições educacionais, questionar a 'verdade' de nossos próprios e cultivados discursos, examinar aquilo que faz com que sejamos o que somos, tudo isso abre possibilidades de mudança. (...) Seremos mais humildes e reflexivos em nossas justificativas pedagógicas, reconhecendo que existe um trabalho desconstrutivo a ser feito tanto no interior de nosso domínio quanto fora dele. (GORE, In: SILVA, 1994: 17)

Nesse sentido, o propósito de reconstrução do significado de se educar atualmente para a cidadania nos remete a um vasto campo de considerações, no qual se articulam diferentes perspectivas: a histórica, a epistemológica e a pedagógica.

Do ponto de vista histórico, a cidadania identificada como processos contraditórios de qualificação/desqualificação existencial, expressos nas práticas, nos movimentos e lutas sociais, é um processo concreto referente a formas societais históricas, ou seja, a conjuntos de fatores políticos-sociais-econômicos-culturais que engendram projetos e situações sociais sempre em luta por hegemonia.

Do ponto de vista epistemológico, há, por assim dizer, a reflexividade das condições societais que se manifestam nas diferentes maneiras de interpretar, conhecer e explicar o processo histórico, além, é claro, de refletir sobre o próprio conhecimento. Como a epistemologia se refere à forma como o pensamento ou o conhecimento concebe o processo histórico de constituição dos próprios homens, ela está ligada tanto à interpretação quanto à formação dos homens, ou seja, à dimensão pedagógica da própria história.

Do ponto de vista pedagógico, as diferentes concepções acerca da história, do homem e do conhecimento e de suas relações engendram propostas

pedagógicas diferenciadas, cujas formas institucionalizadas constituem os diferentes projetos educacionais escolares.

Poderíamos sintetizar o raciocínio da seguinte forma:

1. a cidadania, sendo processo histórico e contraditório de constituição dos sujeitos sociais, condicionado por diferentes conformações sociais em condições historicamente determinadas, constitui de fato diferentes cidadanias em luta por hegemonia;
2. a reflexividade acerca desse processo de constituição histórica dos sujeitos, produz diferentes teorias interpretativas e explicativas da formação pedagógica dos homens, de sua relação com as condições sociais e com o próprio conhecimento. Ou seja, produzem-se diferentes concepções do sujeito e da cidadania, conforme as diferentes concepções sociais;
3. por sua vez, as diferentes concepções teóricas acerca do processo pedagógico de construção dos sujeitos - dos processos de constituição da cidadania - engendram uma diversidade de projetos pedagógicos-educacionais-escolares para dar conta das condições sociais contraditórias e das suas respectivas formas de reflexividade. Desse modo, temos diferentes projetos de produção de cidadanias em um mesmo contexto social.

O Estado define de forma genérica a formação do cidadão como um dos fins da educação, atribuindo às instituições de ensino, públicas e privadas, o dever de dotar os jovens de condições básicas para o exercício consciente da

cidadania. Portanto, está a cargo dessas instituições a tarefa de transmitir conhecimentos aos jovens e desenvolver neles hábitos e atitudes, de forma a viabilizar a meta da cidadania.

Diante dessa questão genérica da cidadania é que pensamos como necessária a retomada das análises em torno do tema, em função do quadro histórico geral que se instalou nas últimas décadas que pode, inclusive, redefinir a questão da cidadania e de sua relação com a educação. Para FERREIRA (1993: 6):

apesar de toda controvérsia sobre os fins da educação, precisamos lembrar que existem fins gerais, cuja efetivação demanda definições precisas e garantias de certas condições de operatividade, sem as quais eles se tornam abstrações. Encontra-se neste caso a formação para a cidadania. Como um fim educacional, por si só, ela não diz nada. É necessário que se explicitem os fundamentos desse conceito de cidadão, os valores que o suportam e as condições objetivas necessárias para efetivá-lo.

Em vista disso é que nos propomos avançar, para além das contribuições das teorias modernas à Pedagogia, em direção às proposições ditas pós-modernas, no sentido da abertura de um debate necessário e estimulante sobre os diferentes sentidos da cidadania, visando relacioná-los à Pedagogia em tempos atuais.

Os Diferentes Sentidos da Cidadania

De acordo com COVRE (1993: 8), a cidadania é atualmente assunto de debate tanto na democracia ocidental quanto no socialismo do Leste, entre as classes abastadas e as menos abastadas, e aparece na pauta de diversos

movimentos sociais que reivindicam saneamento básico, saúde, educação, fim da discriminação social e racial.

A atualidade e centralidade da questão da cidadania justifica-se pelo aprofundamento das contradições sociais a partir das últimas décadas, não só em nível global, mas em nível de Terceiro Mundo, incluindo as condições em que se encontra a sociedade brasileira.

A mobilização em torno da questão refere-se portanto, a um momento histórico específico e tem articulado uma diversidade de interesses e de discursos, de modo a se constituir numa temática comum nos meios econômicos, políticos e culturais-educacionais.

No Brasil, ao perpassar por todo o contexto social uma espécie de unanimidade nacional, o conceito e as nuances do termo cidadania têm sido amplamente utilizados e apropriados pelos setores mais diversos da sociedade, estando presentes no discurso oficial, ou seja, nas falas de quem detém o poder político, na produção intelectual, nos meios de comunicação de massa e também nas camadas mais desprivilegiadas das população.

Contudo, de que cidadania fala cada um desses grupos sociais, personagens que ocupam posições tão diferentes na sociedade? Alguns deles têm acesso a quase todos os bens e direitos; e outros não, em virtude do baixo salário e do não-direito à expressão, à saúde, à educação etc.. O que é cidadania para uns e o que é para outros? (COVRE, 1993: 8)

Podemos dizer que a uma democracia liberal corresponde uma cidadania liberal. Nesses termos VIEIRA admite que

no âmbito da democracia liberal, a desigualdade social, a dominação de uma classe social sobre outra, pode ser admitida desde que esteja assegurada a igualdade da cidadania. Como consequência da ordem burguesa e do

capitalismo, a cidadania revela-se indispensável à continuidade da desigualdade social, e não entra em conflito com ela. A cidadania exprime a liberdade humana apenas no sentido de os homens terem direitos e estarem protegidos pela lei comum a todos. Revestida da forma de igualdade jurídica, ela se desenvolve a partir da luta pela conquista de certos direitos e posteriormente através da luta para usufruir deles. A condição de cidadão encerra forte apelo para participar da vida social, o qual nasce e frutifica na convicção de que a sociedade consiste em patrimônio pertencente a todas as pessoas. Assim, a cidadania representa um princípio de igualdade, desdobrado em diversos direitos que se foram acrescentando aos poucos.
(1992: 71)

A cidadania liberal foi identificada com participação política na atividade do Estado, abrangendo exclusivamente a cidadania civil e política, cujo exercício reside exclusivamente no voto, através de um sistema representativo. Uma representação de caráter não problemático baseada numa naturalização da política do Estado e dos indivíduos: “(...) concebidos de modo abstracto, os indivíduos são fungíveis, recipientes indiferenciados de uma categoria universal”.
(SANTOS, 1994: 206)

Assim, a teoria política liberal concebe a sociedade civil de forma monolítica, enquanto mundo do associativismo voluntário em que todas as associações representam de igual modo o exercício da liberdade, da autonomia dos indivíduos e seus interesses. Clubes, associações, empresas são assim manifestações equivalentes de cooperação, de participação e de voluntarismo.

SANTOS, no entanto, destaca como característica processual da modernidade, no contexto dos seus desequilíbrios, a tensão entre a subjetividade e a cidadania, cujas relações têm variado conforme o percurso histórico das sociedades modernas avançadas.

Isso porque a questão da cidadania é mais complexa no que concerne aos direitos civis, políticos e sociais, porque está inserida num contexto de relações antagônicas que, muitas vezes, a própria cidadania contribui para reproduzir.

SANTOS divide o processo histórico das sociedades avançadas em três fases: a do capitalismo liberal, caracterizada pela dominância total do mercado (século XIX); a do capitalismo organizado, cuja expressão é o Estado-Providência, em que há um maior equilíbrio entre o princípio do mercado e o princípio do Estado, sob pressão do princípio da comunidade; a fase atual, do capitalismo desorganizado, marcada pela re-hegemonização do princípio do mercado e de seu domínio sobre o princípio do Estado e o princípio da comunidade.

Desse modo, a relação ou a tensão entre cidadania e subjetividade, próprias da Modernidade, adquirem diferentes conformações em cada uma dessas fases. Porém, de modo geral, a tendência histórica foi no sentido da hipertrofia ou fortalecimento da cidadania estatizante e consumista e de uma subjetividade voltada para a autonomia e a liberdade, porém apenas no sentido liberal de autogoverno, solidariedade, participação, integração. Ao mesmo tempo, houve o definhamento da subjetividade, no seu sentido emancipatório, pessoal, social e cultural.

Para fundamentar esse pressuposto, SANTOS (1994: 210), baseado em Marshall, afirma que

(...) na linha da tradição liberal, a cidadania é o conteúdo da pertença igualitária a uma dada comunidade política e afere-se pelos direitos e deveres que o constituem e pelas instituições a que da azo para ser social e politicamente eficaz. A cidadania não é, por isso, monolítica; é constituída por diferentes tipos de direitos e instituições; é produto de histórias sociais diferenciadas protagonizadas por grupos sociais diferentes. Os direitos cívicos correspondem ao primeiro momento do

desenvolvimento da cidadania; são os mais universais em termos de base social que atingem e apoiam-se nas instituições do direito moderno e do sistema judicial que o aplica. Os direitos políticos são mais tardios e de universalização mais difícil e traduzem-se institucionalmente nos parlamentos, nos sistemas eleitorais e nos sistemas políticos em geral. Por último, os direitos sociais só se desenvolvem no nosso século e, com plenitude, só depois da Segunda Guerra Mundial; têm como referência social as classes trabalhadoras e são aplicados através de múltiplas instituições que, no conjunto, constituem o Estado-Providência.

Tal análise se refere, sobretudo, ao processo histórico dos países ocidentais desenvolvidos, o que nos leva à necessidade de considerarmos as condições históricas dos países do Terceiro Mundo ou países do sul, com destaque para o Brasil, para perceber as formas de expressão da cidadania liberal nesse contexto.

O processo de mundialização do modelo moderno de Estado, próprio dos países da Europa Ocidental, embora estimule proposições de caráter universal, contrasta com a enorme diversidade sócio-cultural e política existente nos países de Terceiro Mundo, uma vez que a principal característica do seu desenvolvimento social é a desarticulação entre os atores sociais, as forças políticas e o Estado⁶.

⁶. De fato as relações entre democracia representativa e democracia participativa são variáveis, de modo que é difícil falar de um padrão único de relações e transformações no contexto do sistema mundial. Se os movimentos contestatórios “(...) nos países centrais combinam democracia participativa e valores ou reivindicações pós-materialistas, na América Latina combinam, na maioria das situações, democracia participativa com valores ou reivindicações de necessidades básicas”. (SANTOS, 1994: 228)

No Brasil, especificamente, combinam-se movimentos semelhantes aos dos países centrais com movimentos próprios orientados para a reivindicação da democracia e das necessidades básicas (comunidades eclesiais de base, movimentos dos sem-terra, movimentos de favelados). Entretanto, “(...) a descontinuidade dos NMSs [Novos Movimentos Sociais] pode ser mais aparente que real, pois, como afirma Paulo Krischke, é necessário tomar em conta as contribuições positivas dos movimentos ‘tanto para a memória coletiva da sociedade como para as reformas das instituições’ (1987: 287). Semelhantemente, para Inglehar (1990: 43) e Dalton e Kuechler (1990: 227), os NMSs são sinal de transformações globais no contexto político, social e cultural de nossa contemporaneidade e, por isso, os seus objectivos serão parte permanente da agenda política dos próximos anos, independentemente do sucesso, necessariamente diverso dos diferentes movimentos concretos”. (SANTOS, 1994: 228)

Em geral tais movimentos podem variar na medida em que suas estruturas organizacionais e estilos de ação política se articulem mais ao âmbito da comunidade ou da sociedade civil, ou ao âmbito do Estado ou do Mercado, o que, em certo sentido, poderia indicar seu nível de modernidade política.

Em lugar de um Estado nacional soberano, produto de um sistema político representativo das forças sociais do país, existe ou um sistema repressivo que impede a formação de um sistema de representação política ou um mercado político muito aberto não dominado por um ator central hegemônico. Neste contexto, as alternativas são o corporativismo dentro do Estado ou a subordinação dos atores sociais a lógicas políticas. A ausência relativa de hegemonia que expressa esta situação explica as mudanças permanentes e a facilidade com a qual - a nível puramente político ou ideológico - se pode passar de um tipo de discurso a outro, de uma proposta social a outra. (TEDESCO, 1990: 17-8)

Nas décadas de 1970 e 1980 a América Latina caracterizou-se pela associação entre políticas neoliberais e práticas políticas autoritárias. Tal situação, acrescida de crise econômica, endividamento externo e políticas de reajuste ligadas a diminuição do gasto social, recessão e desemprego, produziu a perda da autonomia do Estado para a formulação de políticas econômicas e sociais. Tem-se, portanto, o enfraquecimento do Estado-Nação e o fortalecimento do Estado com aparato repressivo. Nesse sentido é que, no Brasil, não teríamos chegado sequer à constituição do Estado de Bem-Estar Social.

Esta questão da perda da autonomia do Estado está ligada à tendência privatista que caracteriza o Estado em países dependentes. O Estado brasileiro, por exemplo, na sua relação com a classe dominante, presta-se a funções políticas e sociais que, a despeito da aparência de poder público e representativo, põe o Estado a serviço dos interesses privados.

Voltamos, portanto, àquele duplo aspecto que caracteriza o Estado em países dependentes e que, por sua vez, inclui o caso brasileiro, ou seja, a ausência de um Estado público, capaz de satisfazer as demandas sociais ou propriamente populares, de modo a evitar o aprofundamento da desigualdade social que limita a criação de direitos e, portanto, a própria democracia. Essa

constatação nos leva a analisar, de um lado, a natureza privada do Estado brasileiro, e, por outro a ausência do espaço da sociedade civil, pela própria inexistência do mercado como esfera independente do Estado.

A esfera da sociedade civil é eminentemente moderna, no sentido de que o poder político, com o advento da ordem social burguesa, foi-se desconcentrando do aparelho de Estado ao incorporar setores cada vez mais amplos da sociedade civil.

Tal consideração nos leva a admitir o caráter arcaico que define o contexto brasileiro, incluindo a especificidade do nosso neoliberalismo. Nesse sentido é que CHAUÍ (1994a), admite que

a política neoliberal, em seus primórdios instalou-se em países com forte tradição democrática, portanto, onde os direitos estavam consolidados, tornando compreensível que, à medida que seus efeitos se faziam sentir, uma oposição pudesse organizar-se contra ela, a partir da sociedade. Ora, a sociedade brasileira não possui essa tradição, mas, pior do que isto, é atravessada por uma divisão social que bloqueia o próprio advento da democracia. (...) Entre nós, a proposta neoliberal não é o 'moderno' tão decantado, mas a conservação do arcaico poder das oligarquias. (1994a:8)

É por isso que a sociedade brasileira é polarizada pela divisão entre a carência e o privilégio e pela ausência de democracia enquanto criação de direitos.

Assim, ainda segundo CHAUÍ, falar de colapso da modernização pode ser pertinente em relação aos países desenvolvidos, no Brasil continuamos mergulhados no arcaísmo, sob o falso manto da modernidade da Nova República. Advém daí que a modernidade brasileira está ainda por se construir. O significado dessa modernidade seria a resposta ao colapso da modernização expressada e objetivada no neoliberalismo, sobretudo através da criação e

reforço das mediações institucionais, como os movimentos populares, sociais e sindicais, bem como das mediações parlamentares. Assim, essa modernidade política a se construir contrapõe-se ao arcaísmo e

(...) dirige-se prioritariamente para a criação da sociedade civil como pólo instituinte de direitos, para a afirmação da cidadania sócio-política dos que são excluídos pelo poderio oligárquico, para a ação (...) de reforço do poder Legislativo como esfera da representação política que garante a diferença entre o ocupante do poder Executivo e a instância da lei (diferença sem a qual não há democracia), para o reforço dos movimentos sociais com pólo de contrapoder social que impeça a absorção da sociedade pelo Estado (absorção que é a marca do totalitarismo) (...). (CHAUI, 1994a: 9)

Temos aí um outro sentido de modernidade, referente à democratização do poder político, uma vez que o pensamento moderno da política nasce quando se reconhece que a ação política não está referida à ação cujo fim seria o bem comum da comunidade una e indivisa, mas está referida ao poder numa sociedade originariamente dividida em classes. Desse modo, a idéia de modernidade refere-se, dentro outros aspectos, à ação daqueles que na sociedade lutam por uma verdadeira política de direitos econômicos e sociais nos movimentos sociais e populares, e na grande massa dos não-organizados.

Tais constatações nos levam a pensar o significado da formação de uma cidadania moderna, e a admitir como correta a consideração de FERREIRA (1993: 2-3) sobre a questão da cidadania:

*(...) formar para a cidadania significa formar para viver em **sociedade de classes**, seguindo padrões de uma cultura política necessária à existência de um mínimo consenso social. (...) Em vez do simples reconhecimento legal da existência dos indivíduos, hoje a cidadania parece ser uma exigência de homens concretos (...).*

Apesar de a cidadania - civil, política, social - ser um ideal a alcançar, ela não garante as condições de justiça social. Afere-se daí pelo menos dois aspectos importantes relativos a uma certa noção de cidadania: de um lado, a cidadania não deve ser interpretada como uma condição estática ou estável a se alcançar pela realização plena dos direitos. Tal postura empobrece o conceito por sua abstração e pelo caráter de imobilidade e a-historicidade que tenta imprimir-lhe. Por outro lado, conseqüentemente, a noção de cidadania deve ligar-se sempre aos processos de lutas e confrontos de todos os tipos por qualificação da existência individual-social. Nessa perspectiva, recupera-se o sentido dinâmico e político do conceito, em sua processualidade histórica. Assim, a simples identificação de cidadania com direitos civis, políticos e sociais é restrita e problemática.

No que se refere aos direitos sociais, justamente pela deficiência ou ausência de direitos sociais que o Estado, a exemplo dos países centrais, não pode suprir, é que se justifica o fato de que, no discurso político brasileiro dos anos 80, a cidadania esteja ligada à defesa da universalização destes direitos enquanto meio formal e institucional de garantir o acesso da população aos bens e serviços públicos de consumo coletivo, identificado como superação das desigualdades. Dessa forma,

assumindo a universalização dos direitos sociais como uma questão que diz respeito à afirmação da cidadania, seus protagonistas a vinculam aos mais díspares projetos sociais. Desde a postulação da justiça social da Igreja até a defesa do Estado mínimo dos neoliberais, passando pela crença na distribuição da renda dos sociais-democratas ou mesmo pela socialização da riqueza defendida pelos marxistas, transitam muito à vontade nesse terreno: cristãos, neoliberais, bonapartistas, sociais-democratas e marxistas. (MOTA, 1991: 71)

Essa mudança no tratamento da desigualdade resulta na construção de ideologias e práticas sociais que desembocam na formação de uma ética e de uma cultura da conciliação e do compromisso entre classes antagônicas, uma certa cultura da cidadania enquanto movimento com uma determinada direção política necessária à formação do indivíduo genérico - o cidadão.

A postulação dos direitos sociais permite institucionalizar um determinado modo de acesso das classes trabalhadoras à riqueza social, à base de uma determinada ação pedagógica e formativa que procura transformar antagonismos de classe em colaboracionismo de classe, num processo de cooptação de uma cultura de lutas históricas dos movimentos populares e sindicais, pelo ideário político burguês.

*Nestes termos, a ampliação dos direitos sociais parece ter como requisito a realização de pactos de classe à base de uma prática, no mínimo, colaboracionista. Assim, a cidadania teria como requisito o colaboracionismo, o que implica na negação das identidades sociais de classe. No entanto, via de regra, a face visível da cidadania é aquela objetivada no processo distributivo, realizado pelas políticas sociais. Sua face subjetiva, aquela que requer transigência política - a aceitação da ética do compromisso como '**modus vivendi**' de uma nova '**civilitá**' - permanece oculta. (MOTA, 1991: 73)*

Nesse sentido o Estado teria uma função nesse projeto ético-cultural hegemônico de dissolvedor de identidades de classe. Estaria em constituição o *Estado-ético* ou *Estado-educador*, entendendo que uma de suas funções mais importantes é a de elevar a grande massa da população a um determinado nível cultural e moral que corresponda às necessidades de desenvolvimento das forças produtivas.

O Estado aparece, assim, como o *locus* de outorga da cidadania, seja através de políticas sociais que possibilitem o acesso do povo aos direitos

básicos dos cidadãos, seja pelo aspecto pedagógico de formação dos cidadãos para o consenso e o colaboracionismo. Dentro desse segundo aspecto, por trás de finalidades gerais de formação de cidadania, é que se encontram as políticas ou projetos educacionais. Tanto em termos de formulação de políticas sociais, quanto em termos pedagógicos, o Estado brasileiro se revela como eminentemente arcaico, bem como a educação pública que lhe corresponde.

Um outro aspecto desse arcaísmo é a redução do conceito de cidadania ao aspecto estritamente econômico, seja no âmbito da produção ou do consumo - a chamada cidadania do fordismo. Ela refere-se aos limites estreitos do mercado de compra e venda de trabalho, isto é, da qualificação salarial e das reivindicações sociais pelo acesso ao consumo de massas. Isso porque os salários, embora sejam um meio através do qual a força de trabalho se reproduz, é também um meio pelo qual o trabalhador se submete à produção capitalista, através do trabalho-mercadoria.

Essa visão simplificada é, no entanto, constantemente desafiada pelas condições atuais. Considerando a insuficiência dos salários para a manutenção-reprodução do trabalhador e de sua família, esta se faz por outros meios como o trabalho doméstico não-mercantil, a economia informal e o consumo de serviços públicos. Isso significa a existência de uma massa de trabalhadores fora do mercado formal de trabalho, fora das relações capital-trabalho.

A questão se complexifica, do ponto de vista político, ao vermos que o capitalismo se desenvolve com a manutenção de baixos salários e com ausência de políticas públicas consistentes; o que, de certa maneira, empurra o movimento sindical e popular para a busca de resultados econômicos imediatos, tal a distância entre o salário e as necessidades materiais dos trabalhadores. (MOTA, 1991: 77)

Essa tendência da luta pela qualificação da cidadania restrita à luta econômico-salarial produz efeitos importantes, como a tendência ao corporativismo, enquanto lutas isoladas de segmentos diferenciados, e também a criação de um verdadeiro *welfare state* no nível das empresas, caracterizando o aprofundamento de diferentes condições de cidadania, na medida em que no Brasil,

(...) a participação do Estado nas condições de reprodução da força de trabalho transita entre assistencialização e mérito ocupacional dos que têm carteira 'assinada'. Dessa forma, os modos e as pedagogias de acesso ao consumo implicam numa diferenciação interclasse; em dois padrões de políticas sociais: a do pobre e a do assalariado. Enquanto a primeira teve por característica a criação do aparelho assistencial público e da Igreja, a dos assalariados tem a característica de ser contributiva, como é o caso da seguridade social, ou de serem próprias das empresas. (MOTA, 1991: 77)

Essa característica estabelece, por um lado, um verdadeiro pacto entre a esfera pública e a esfera privada, uma vez que a prestação de serviços sociais e a política de benefícios ao trabalhador nas empresas é subsidiada pelos fundos públicos. Por outro lado, o Estado se torna mediador de uma solidariedade mercantil entre os assalariados e os pobres, seja porque a manutenção das condições de vida dos trabalhadores sem carteira é necessária para ressarcir as despesas dos serviços sociais oferecidos pelas empresas; seja porque o financiamento do acesso universal dos excluídos à previdência é garantido pela massa de trabalhadores assalariados.

O discurso da cidadania genérica perde seu fundamento dentro da sociedade de classes, porque essa se constitui de diferentes níveis e possibilidades de cidadania. Mesmo no âmbito restrito dos direitos sociais, existem os que têm cidadania, dentro dos setores abastados da sociedade; os

que, como parte da massa de assalariados, têm uma cidadania relativa dentro das empresas; e ainda uma massa totalmente excluída da cidadania.

Tal perspectiva exige que ampliemos a noção de cidadania, para além de sua interpretação econômica, isto é, da relação fechada entre trabalho e reprodução econômica, de modo a associar a ela a idéia de luta por qualificação existencial ligada à esfera da produção social, e não só a produção econômica no nível das relações sociais de produção⁷.

Talvez seja neste sentido que MOTA admita que

face à problemática aqui abordada, poder-se-ia localizar na ação dos sindicatos e movimentos populares urbanos e rurais a fonte do movimento das classes subalternas frente às classes dominantes pela socialização da produção social, deslocada da relação fechada entre trabalho e reprodução econômica. Em outros termos, a luta para que a reprodução social se autonomize frente à esfera da reprodução econômica do capital, sancionada pelas relações salariais. (1991: 79)

Esse pressuposto básico da ampliação das relações do âmbito restrito da produção econômica para o âmbito mais amplo da reprodução social é fundamental para a ampliação mesma do conceito de cidadania. Isso porque as

⁷ Esta constatação vai ao encontro da análise de SANTOS (1994), segundo a qual vivemos hoje a constituição de uma constelação político cultural dominante que tem como uma de suas características a interseção cada vez mais crescente entre o tempo da vida e o tempo do trabalho produtivo. Assim, "Se o tempo vital e o tempo de trabalho, produtivo se confundem cada vez mais, as relações sociais da produção descaracterizam-se enquanto campo privilegiado de dominação e hierarquização social e o relativo vazio simbólico assim criado é preenchido pelas relações sociais de reprodução social (na família e nos espaços públicos) e pelas relações sociais na produção (relações no processo de trabalho produtivo assalariado entre trabalhadores, homens e mulheres, brancos e pretos, jovens e adultos, católicos e protestantes, hindus e muçulmanos, xiitas e sunitas)" (1994: 223).

No entanto, este autor chama a atenção para o fato de esta tendência estar ancorada na lógica e na historicidade da dominação própria das relações de produção. Isto porque "(...) a difusão social da produção, ao mesmo tempo que conduz ao desprivilegiamento relativo da forma de dominação específica das relações de produção (a exploração através da extração da mais-valia econômica), possibilita que a lógica desta (extração de mais-valia numa relação social que não tem por fim explícito tal extração) se difunda socialmente em todos os sectores da vida social e, por esta via, se globalize. (...) A mais valia pode ser sexual, étnica, religiosa, etária, política, cultural; pode ter lugar no hábito (que não no acto) de consumo; pode ter lugar nas relações desiguais entre grupos de pressão, partidos ou movimentos políticos que decidem o armamento e o desarmamento, a guerra e a paz; pode ainda ter lugar nas relações sociais de destruição entre a sociedade e a natureza, ou melhor, entre os recursos ditos 'humanos' e os recursos ditos 'naturais' da sociedade" (Idem: 223).

atuais práticas de cidadania estão diretamente relacionadas aos novos movimentos sociais, cujo caráter tem passado por significativas transformações históricas, uma vez que se remetem hoje ao espaço cada vez mais amplo da sociedade civil, em detrimento do espaço restrito da produção industrial clássica.

Cidadania e Qualidade de Vida

Partimos do pressuposto de que a cidadania e as práticas sociais que a expressam, sobretudo os movimentos sociais, referem-se a um processo histórico de qualificação da vida, da existência dos homens. Como tal, é processo de humanização ou de subjetivação. Para SEVERINO (1992: 10),

(...) a cidadania é uma qualificação do exercício da própria condição humana. O gozo dos direitos civis políticos e sociais é a expressão concreta desse exercício. O homem, afinal, só é plenamente homem se for cidadão. Não tem, pois, sentido falar de humanização, de humanismo, de democracia e de liberdade se a cidadania não estiver lastreando a vida real desse homem.

Ter cidadania é, portanto, ter qualidade de vida. Ter qualidade de vida por sua vez, é o homem compartilhar dos bens materiais, dos bens simbólicos e dos bens sociais, estes últimos entendidos como participação nas decisões, isto é, como acesso ao poder político.

Advém daí que é condição de cidadania, e portanto de humanização, a repartição ou socialização entre os homens dos bens materiais, dos bens simbólicos e do poder. Uma vez que tal condição não está dada e que constitui práticas sociais em uma sociedade contraditória e desigual, enquanto processo de qualificação da vida "*(...) a cidadania não é um dado pronto e acabado, mas*

uma condição a ser construída e instaurada" (SEVERINO, 1992:2), o que implica mediações ou experiências histórico-sociais. Nesse sentido é que a construção da cidadania corresponde à construção do socialismo, ou seja, de formas sociais radicalmente democráticas, destacando-se a noção de processo, de exercício, em detrimento de um estado a ser definitivamente alcançado pelos homens na história.

Parece-nos necessário, no entanto, esclarecer o sentido mesmo do significado da cidadania como qualidade de vida, ainda que como qualificação existencial em processo. Esse cuidado visa não só a evitar o generalismo que temos criticado nos discursos educacionais, bem como a situar o termo *qualidade* em um contexto neoliberal onde tem assumido significados opostos ao nosso entendimento, não só no que se refere à qualidade de vida, como à qualidade da educação como condição mesma desta qualificação existencial.

Nos países centrais ou hegemônicos tem persistido a ênfase na eficiência e na qualidade da educação e na educação continuada dos trabalhadores com vistas à integração na economia global, isto é, visando ao crescimento econômico para o enfrentamento da competitividade internacional. Trata-se da ênfase na *Qualidade Total*, tanto na economia quanto na educação, caracterizando uma orientação economicista dos sistemas educacionais.

Nos países do Terceiro Mundo percebe-se um esforço ou pressão para a adoção dos mesmos critérios de rentabilidade e eficiência econômicas, devido ao processo de globalização da economia, responsável pela exportação do princípio da *Qualidade Total*, inclusive no nível cultural.

A globalização da economia levou à unificação dos sistemas de mercado e a uma nova era de dominação cultural. Isso explica a emulação a que estão sujeitos os países da periferia, que devem adequar-se aos parâmetros mundiais, não apenas no

aspecto mercadológico, mas também na esfera cultural.
(SOUZA, 1994: 111)

Essa tendência não constitui novidade, uma vez que, historicamente, a principal tarefa da educação no ocidente burguês foi preparar as novas gerações para exercer suas posições de mando ou de serviço na máquina burocrático-industrial. As reformas educacionais sempre visaram, a despeito dos projetos alternativos e dos movimentos de resistência, ao aprimoramento da eficiência material e simbólica dos mecanismos de sustentação da sociedade capitalista.

A proposta da Qualidade Total aparece como o mais recente modismo a invadir nosso contexto econômico e cultural, o que vem exigir cautela na proposição de programas educacionais, pela ala economicista e mundialista, baseados apenas na racionalidade econômica.

ASSMANN (1994) chama a atenção para o processo de expropriação e resignificação das linguagens acerca da palavra qualidade, em cujo bojo dessa operação ideológica tem ocorrido um *seqüestro* do conceito de *qualidade de vida*, levando de roldão boa parte das linguagens sobre a cidadania.

Esse fato, que se inscreve no recente contexto da crise das economias neoliberais, constitui um processo de desqualificação ideológica de qualquer proposta de tipo socialista, desviando a atenção da satisfação das necessidades elementares de todos os seres humanos, que constituem a legítima cidadania.

(...) em vez de se priorizar o acesso universal de todos os seres humanos aos níveis exequíveis de qualidade de vida, a minoria rica de um mundo, regido pela fria lógica da acumulação do capital, tende a identificar qualidade com sofisticação de produtos e serviços para clientes especiais. (...) Ocorre também uma profunda redefinição do conceito de qualidade de vida. Ela é vista como algo que se instaura basicamente a partir da satisfação de necessidades e desejos da clientela, interna e externa. O social é visto a partir do

basicamente a partir da satisfação de necessidades e desejos da clientela, interna e externa. O social é visto a partir do mercadológico e, no fundo, se confina nele. (ASSMANN, 1994: 14-17)

Temos, portanto, o código ideológico da cruzada Qualidade/Qualidade Total que se inscreve numa concepção neoliberal de economia de mercado, que intenta propor um mercado praticamente irrestrito e que busca submeter também a educação, a saúde, o emprego e a própria satisfação das necessidades humanas elementares a critérios mercadológicos.

Podemos identificar aí o ideal de uma cidadania neoliberal, baseada na ideologia/filosofia da Qualidade Total, que se resume na formação do cidadão cliente, seja como produtor ou como consumidor. De qualquer forma a cidadania plena é identificada com o acesso às benesses do mercado e, portanto, ao consumo. O acesso seria, por sua vez, garantido pela eficiência e qualidade da formação do indivíduo, sobretudo no que se refere ao conhecimento que se torna, nesse contexto, um valor central. Inscreve-se aí uma nova relação entre educação e trabalho, isto é, entre o tipo de formação desejável na constituição do novo cidadão-cliente dentro do paradigma da Qualidade Total. Fica evidente que os limites do mercado são vistos, ao mesmo tempo, como os limites da cidadania possível, pelo menos no que se refere ao conteúdo econômico deste conceito. O cidadão é o cliente.

Tal perspectiva de qualidade de vida altera a questão política da cidadania e do papel da educação, uma vez que,

*mecanicamente, a luta pela cidadania, por melhores condições de vida, direitos civis e humanos é transformada na conquista do **status** de cliente. (...) Se é da realidade das atividades econômicas e administrativas que se fazem as mais amplas projeções sobre todos os outros ramos de atividade humana, neles incluída, naturalmente, a educação, esta é encarada*

como um mero serviço, uma atividade de troca que deve dar lucro financeiro. (ABREU JÚNIOR, 1994: 46)

REIS (1994: 56) questiona, de maneira intrigante, se estaríamos assistindo à tentativa de convergência, no confronto entre as propostas de preparar um cidadão crítico e a de formar um profissional tecnicamente competente. Isto porque a *Pedagogia da Qualidade* tem envolvido a maioria dos Estados brasileiros na parceria da economia com a educação, visando a implementar uma mudança de mentalidade que favoreça ações e atitudes em busca da Qualidade Total em todos os níveis e setores da sociedade.

A educação tem, portanto, adquirido uma função que, embora lhe seja historicamente atribuída, tem sido direcionada às mais caras finalidades do paradigma liberal da Qualidade: a função de conscientização. Isto porque para implantar a filosofia da Qualidade Total de modo a atingir a sociedade como um todo, a nova proposta necessita conseguir uma mudança cultural.

Assim, sob esse entendimento, o sucesso da nova proposta baseia-se na fórmula: Qualidade Total = Tecnologia + Processo Educativo + Conscientização. Os dois primeiros componentes a empresa 'pode comprar' (...). O terceiro componente da fórmula, a Conscientização, só se consegue a longo prazo e a empresa não pode esperar, porque, se não tiver 'lucro já' não vai subsistir. Logo, onde conseguir a Conscientização? É trabalho demorado, fruto da educação enquanto ideologia assimilada por todos como parte da cultura e, para tanto, um ótimo veículo para implantá-la é a escola, porque além do educando, alcança a família que, por sua vez, transita por todos os setores da sociedade: religioso, social, político, econômico (...). (REIS, 1994: 59)

A tentativa de compreensão da educação na complexa relação crise/qualidade como superação da crise, leva-me a recuperar outros momentos históricos, cujas condições sociais possibilitaram o advento de propostas

acerca da formação do cidadão idealmente exigido e de propostas pedagógicas adequadas a tais projetos em luta por hegemonia.

Percebe-se a necessidade de se delinear os desafios que, no atual fenômeno Qualidade/Qualidade Total, deveriam ser considerados tanto por aqueles de visão eficientista, como pelos que defendem um enfoque ético-político-humanista. De qualquer forma, a discussão sobre cidadania necessariamente deve ser feita no âmbito da relação educação e trabalho.

Para tanto, no próximo Capítulo, procederemos à análise de como as condições sociais pós-modernas revelam uma tensão histórica entre a cidadania liberal e a subjetividade tal como a definimos anteriormente, ou seja, como processo de qualificação existencial. Consideraremos também como o pensamento ou a epistemologia pós-moderna interpreta essas condições da sociedade liberal, caracterizando a chamada crise da modernidade do final da década de 60 até os dias atuais pelo questionamento do pensamento iluminista moderno.

CAPÍTULO II

A CONSTITUIÇÃO SOCIAL DO PENSAMENTO PÓS-MODERNO

À esperança de uma modernização endógena, do triunfo das luzes da razão e das leis da natureza afastando as ilusões da consciência, às falsidades das ideologias e à irracionalidade das tradições e dos privilégios sucede o reconhecimento brutal das forças cuja diversidade desorganiza o campo social e cultural. A idéia de modernidade é substituída pela de ação modernizadora; esta mobiliza forças não modernas, liberta o indivíduo e a sociedade até então prisioneiros das leis impessoais da razão depois de terem sido da lei divina.

Podemos conceber uma nova situação histórica, um novo tipo de sociedade onde a modernidade seja definida, não por um princípio único e totalizador, mas ao contrário por novas tensões entre a racionalização e a subjetivação?

Alain Touraine

As Condições Societais da Pós-Modernidade

A atual condição da sociedade liberal, denominada sociedade pós-moderna, expressa o processo de "radicalização da modernidade" (GIDDENS, 1991), a partir da fase do "capitalismo desorganizado" (SANTOS, 1994), ou ainda, à fase da "sociedade pós-industrial" ou "sociedade programada" (TOURAINÉ, 1994).

Os aspectos constituintes deste momento histórico caracterizam-se, sobretudo, pelas transformações que dizem respeito às novas conformações no âmbito dos conflitos sociais, e como estas mudanças são interpretadas ou explicadas pelo próprio pensamento pós-moderno.

Para SOUZA (1994a), o pano de fundo das transformações no âmbito da modernidade está na crise de acumulação e na crise do Estado-Nação. A análise dessa crise de dupla natureza deve-se vincular à análise das estratégias de reestruturação produtiva do capitalismo, compondo assim uma unidade histórica que não pode ser cindida para efeito teórico-analítico ou prático-estratégico.

Essa dupla forma de existência da crise (crise de acumulação e crise do Estado-nação) pede um processo permanente de ajuste e (re)coordenação entre forças produtivas e aparelhos de hegemonia, e reafirma, com isso, a unidade entre crise e reestruturação produtiva. (SOUZA, 1994a: 38)

O processo de reestruturação produtiva deve ser entendido como reação e tentativa de superação da crise econômica pelo capital, pois houve um avanço do próprio capital não só sobre a forma do Estado, através do processo de globalização, como sobre a composição das classes sociais.

Assim, no âmbito propriamente econômico, nesta fase do capitalismo desorganizado, ocorreu a crise da cidadania social, acoplada, no âmbito político-econômico, à crise do Estado-Providência em conjugação com a crise do sistema fordista de acumulação.

No passado, nos países desenvolvidos, o Estado democrático-capitalista conseguiu manter um alto grau de coerência e legitimidade entre suas promessas e seus resultados, sobretudo porque a proposta de democracia capitalista, nos anos do pós-guerra, baseava-se em reais condições do Estado de satisfazer as demandas dos diferentes setores sociais.

Estabelecia-se, assim, um equilíbrio articulado entre os atores sociais, as forças políticas e as formas de participação no Estado capaz de absorver os conflitos sociais e manter o funcionamento básico da sociedade.

Contraditoriamente, porém, a política neoliberal desenvolveu-se em países com forte tradição política social-democrata ou voltada para a constituição do Estado do Bem-Estar social, no sentido de desmontá-la, em função das novas exigências do capital que, ao mesmo tempo em que precisa desse tipo de Estado para acumular-se e reproduzir-se, vê nele um obstáculo.

Atualmente, tem-se um Estado modificado pela ruptura do antigo compromisso histórico e, portanto, pela ruptura do equilíbrio político prévio entre as forças sociais que se antagonizam no curso do movimento (permanente) de transformação social (SOUZA, 1994a: 39).

Assim, a crise contemporânea é produto das contradições e antagonismos que se amadurecem no âmbito de uma particular correlação de forças entre os proprietários do capital e as classes trabalhadoras entre os anos 50 e 70 deste século. Ela é interpretada como um período de crise orgânica produzido a partir da falência do *Welfare State*.

*A paz era obtida em pleno período de **guerra fria** através da capacidade de cada Estado-nação mobilizar militarmente o conjunto de inovações, descobertas e aperfeiçoamentos reunidos pela pesquisa e pelo desenvolvimento da ciência e da tecnologia. Da mesma forma, a **regulação do mercado mundial** se pautava cada vez mais pela capacidade de inovação dos monopólios em produtos e processos, bem como pelo grau e a coerência das formas de intervenção governamental sobre a economia e a sociedade, tipificadoras do **Welfare Keynesiano**. (...) um 'período de crise orgânica' resultante de um processo de erosão dos fundamentos (econômicos e filosóficos) do consentimento e da integração dos grupos subalternos à ordem hegemônica, que tenta se impor ao longo dos anos 1945-68. (SOUZA, 1994a: 30 - 35)*

Isso significa a incapacidade das classes dirigentes em continuar assegurando a coordenação entre as exigências da acumulação mundial do capital e os fundamentos nacionais da adesão, do consentimento e da legitimação da ordem burguesa.

A multinacionalização ou globalização da produção significou ou acarretou não só a expansão numérica das classes trabalhadoras e proprietárias, como a resistência ao sistema fordista de acumulação e controle. Tem-se a substituição do operário massa pelo operário social, que expressa as novas formas políticas de resistência, enquanto novas práticas políticas e sociais.

Essas novas formas de luta política ligadas à nova composição do proletariado engendraram novas formas de contradições de classe, bem como uma concepção diferente da luta política. Nos anos 60 permaneciam os elementos que caracterizavam as lutas operárias com base nos movimentos classistas, marcadas pela centralidade das lutas contra a exploração, pela homogeneidade ocupacional e social do operariado e pelo caráter unitário das formas de mobilização sindical, guiadas quase sempre pelas orientações dos grandes partidos de massa.

No entanto,

o final dos anos 60 já revelava (...) os elementos chaves da crise contemporânea: o 'enrijecimento' dos custos relativos à reprodução da força de trabalho; a recusa operária à rotinização, à desqualificação do trabalho, à imposição de cadências, bem como à elevada rotatividade e às formas de usura precoce dos trabalhadores fosse pelo esforço físico, fosse pela carga mental e psíquica requeridos pela atividade produtiva. Além dessas formas de resistência, o movimento operário encabeça as lutas e denúncias contra as formas de poder hierárquico, as formas do despotismo burocrático e os

efeitos já visíveis da operação dos grandes complexos industriais sobre a saúde, o meio ambiente e os recursos naturais. (SOUZA, 1994a: 37)

As décadas de 70 a 90 foram caracterizadas por mudanças das formas de ação política, pautadas, sobretudo, em estratégias de ação direta e de ataque frontal, envolvendo setores cada vez mais amplos da sociedade civil.

Essas tendências relativizaram o papel das mediações institucionais, marcando este período pelo afastamento entre as direções burocráticas do movimento dos trabalhadores e as formas de ação direta das massas. Nesse sentido,

*a crise que se explicita na segunda metade dos anos 60 implica, portanto, uma **crise de representação e de direção intelectual e moral, a qual ultrapassa os limites restritos das práticas dominantes veiculadas pelos aparelhos (públicos e privados) de hegemonia das classes tradicionais. Sua plena inteligibilidade requer que se considere o caráter determinante da nova composição (técnica e política) das classes trabalhadoras e do processo de recomposição das forças presentes no próprio campo da esquerda. (Idem: 37)***

Estará aí a base do desgaste da capacidade de mobilização dos sindicatos, para os quais se colocam os desafios de superação de ações particularistas/corporativistas, para além de ganhos materiais e de gestão do trabalho, no sentido de uma perspectiva mais universalista ou global.

Em síntese, a reestruturação produtiva capitalista se fundamenta em três pilares: a automação, a desconcentração da grande indústria, enquanto dispersão territorial da produção e a terceirização. Essa tríade está na base da decomposição de classe ao atingir o operário massa, enfraquecendo o

movimento dos trabalhadores, fazendo-o recuar, juntamente com suas forças sociais e políticas, para o terreno econômico-corporativo.

GORZ (1993) também analisa a mudança do conteúdo histórico e concreto das classes trabalhadoras, bem como os agentes do conflito básico acerca da extensão e limites da racionalidade econômica, dando-nos algumas indicações da relação entre democracia e socialismo no quadro atual.

Se antes o conflito cultural e político ocorria no nível das lutas nos locais de trabalho, aos poucos foi-se estendendo a outras áreas da vida social. Assim, os embates ou contradições entre capital e trabalho foram relativizados por outros tipos de antagonismos, produtos de um contexto de renovação das formas políticas de luta.

A nova conformação do trabalho e dos trabalhadores modernos, em que aquele perdeu sua materialidade, pois a maioria destes hoje exerce tarefas administrativas, trabalha em bancos ou em lojas, ou em serviços de transportes, de correios, de assistência ou educação, teria tornado difícil as lutas por conquista do poder no interior do processo produtivo ou dos ambientes de trabalho.

Essa crise da classe operária, devido aos processos de reestruturação produtiva que modificaram sua composição técnica e devido às atuais conformações de classe - embora tenham relativizado o seu papel central de intervenção política -, não descarta seus efeitos sobre o terreno social, sobretudo pela permanência das características de sua composição política. Nesse sentido,

não pode haver luta pela emancipação, pelo desenvolvimento livre e pela disposição quanto à própria vida, sem que haja lutas sindicais pela reformulação do trabalho e das condições de trabalho. Mas é preciso atuar

também em outros níveis e em outras frentes, talvez de importância igual e, por vezes, até maior. Sendo assim, a análise tradicional de classes já não pode solucionar a questão relativa ao 'sujeito' que decidirá o conflito básico e levará à prática a transformação socialista. (GORZ, 1993: 238)

Nessa nova tendência, a apreensão de possibilidades práticas de mudanças das relações capitalistas de produção só poderia ser feita em outras condições externas ao trabalho, ou seja, no âmbito da sociedade civil. É nesse ponto que se coloca a questão da cidadania para além de seu sentido no interior do sistema fordista de produção, cujo caráter se define atualmente pela expressão social ampliada para o conjunto da sociedade civil. Isso porque as relações propriamente políticas extrapolam o espaço restrito das relações econômicas entre capital e trabalho, e das relações políticas, no sentido liberal, entre os indivíduos e o Estado.

Deste modo, na Pós-Modernidade, as possibilidades de transformação

só poderiam ser apreendidas pelos trabalhadores em sua condição de cidadãos, consumidores, inquilinos ou usuários de serviços privados e públicos. É assim que os trabalhadores participam dos relacionamentos sociais exteriores a seus empregos, e sentem-se parte de uma comunidade muito maior. (GORZ, 1993: 240)

Portanto, o contexto atual caracteriza-se, por "novas culturas de resistência", ficando claro que, para os trabalhadores modernos,

(...) a consciência socialista e a crítica do capitalismo não têm, de modo geral, conexão direta com a experiência vivida no trabalho, nem derivam dela. Assim, na relação capitalista de produção, o 'sujeito' de um projeto socialista de sociedade já não evolui no sentido da consciência de classe do trabalhador enquanto trabalhador, mas antes do trabalhador que, como cidadão - no bairro onde mora, por exemplo - se vê privado de seu universo social e natural, em

conseqüência do desenvolvimento capitalista, assim como a maioria dos demais seres humanos. (GORZ, 1993: 241)

De acordo com SOUZA (1994a: 36) a consolidação do fordismo como modalidade de reprodução salarial, cujo cerne residia na integração consumo-produtividade, lançou as bases do modelo excludente sobre o qual se desenvolveram as novas formas do antagonismo de classe. Ao integrar seletivamente apenas uma pequena parcela dos trabalhadores assalariados aos "benefícios" da cidadania fordista e ao excluir, em contrapartida, a grande maioria dos trabalhadores empregados em condições precárias, o patronato industrial criou as condições de fraturamento das formas tradicionais de identidade e de representação da classe trabalhadora. Sua nova composição sócio-ocupacional foi o terreno a partir do qual pôde germinar não só uma nova composição política da classe mas, sobretudo, uma nova concepção da luta política nas sociedades burguesas contemporâneas. A autora acrescenta ainda que

a crescente exclusão das massas trabalhadoras pelo aumento do desemprego, aliada à instituição das diferenças naturais de gênero, idade e raça em um novo princípio constitutivo das relações sociais de produção capitalista, durante a década de 60, agudizou as formas de reapropriação crítica da nova realidade de classe. (SOUZA, 1994a: 36)

A "crise do operário-massa e a emergência do operário social", em que a forma social da consciência de classe se distancia da experiência política dos sindicatos e dos partidos de massa, tendem a se elaborar sob a influência da mídia, das formas de política publicitária bem como sob a influência dos

movimentos sociais emergentes relativos a condição geracional, sexual, étnica e social.

Nesse contexto, os movimentos de consumidores, de mulheres e jovens, de negros e imigrantes, bem como de ambientalistas e antinucleares constituem um conjunto de novas contradições e fontes do conflito classista contemporâneo que substituiu os mecanismos tradicionais de contestação à ordem produtiva capitalista.

SANTOS (1994: 214) amplia a análise afirmando que, no âmbito cultural ou político-cultural *"a crise é, em parte, a revolta da subjectividade contra a cidadania, da subjectividade pessoal e solidária contra a cidadania atomizante e estatizante no seu sentido liberal"*. Nesse âmbito, o grande articulador da crise político-cultural do fordismo foi o movimento estudantil dos anos sessenta.

O movimento estudantil inaugura e expande uma nova cultura política indispensável para entender os novos movimentos sociais dos anos 70, 80 e 90. A novidade consistiu, basicamente, no fato de que a partir daí os partidos e os sindicatos tiveram de confrontar-se com as novas formas organizativas dos novos movimentos sociais.

É nesse sentido que as duas últimas décadas foram experimentais e também contraditórias, sobretudo pela convivência entre o excesso de regulação e movimentos poderosos de emancipação, testemunhos da emergência de novos protagonistas num renovado espectro de inovação e transformações sociais.

A contradição reside em que a hegemonia do mercado e seus atributos e exigências atingiu um nível tal de naturalização social que, embora o quotidiano seja impensável sem ele, não se lhe deve, por isso mesmo,

qualquer lealdade cultural específica. É assim socialmente possível viver sem duplicidade e com igual intensidade a hegemonia do mercado e a luta contra ela. A concretização desta possibilidade depende de muitos factores. É, por exemplo, seguro dizer que a difusão social da produção contribuiu para desocultar novas formas de opressão e que o isolamento político do movimento operário facilitou a emergência de novos sujeitos sociais e de novas práticas de mobilização social. (SANTOS, 1994: 221)

Também para TOURAINE (1994), não vivemos mais em uma sociedade industrial dominada por conflitos sociais centrais, mas num fluxo incessante de mudanças. Trata-se da sociedade liberal, que substituiu a sociedade de classes dirigida pela social-democracia ou por outras formas de Estado-Providência; que substituiu a exploração pela exclusão e, sobretudo, substituiu um modelo de funcionamento por uma estratégia de mudança social que opõe minorias a uma maioria conduzida pelos donos da produção, do consumo e da comunicação. *"Este liberalismo extremo forma a ponta de lança do modernismo, mas ele já foi além e constituiu o tipo de sociedade econômica onde se desenvolve a cultura pós-modernista. Ele é a forma dominante de gestão da nossa sociedade neste final de século". (TOURAINE, 1994: 192)*

Estariam, de fato, desaparecendo os movimentos sociais da época industrial, que vão sendo substituídos por novos movimentos sociais que lotam o espaço público e que,

(...) mesmo quando lhes falta uma organização e uma capacidade de ação permanente, já deixam transparecer uma nova geração de problemas e de conflitos ao mesmo tempo sociais e culturais. Não se trata mais de lutar pela direção de meios de produção, e sim sobre as finalidades dessas produções culturais que são a educação, os cuidados médicos e a informação de massa. (...) as novas contestações não visam criar um novo tipo de sociedade, menos ainda libertar as forças de progresso e de futuro, mas 'mudar a vida', defender os direitos do homem, assim como o direito à vida para os que estão ameaçados pela fome e

pelo extermínio, e também o direito à livre expressão ou à livre escolha de um estilo e de uma história de vida pessoais. (TOURAINÉ, 1994: 260-2)

Esses novos movimentos sociais falam mais de autogestão que do sentido da história e mais de democracia interna que de tomada de poder. Assim, TOURAINÉ trabalha com a idéia de que vivemos na sociedade pós-industrial ou sociedade programada, que abriga o retorno da idéia de sujeito, possibilitado pelo recuo do evolucionismo, do historicismo e de uma certa filosofia da história. Tal sociedade é assim definida pela

(...) formação de uma cultura e de novas relações sociais, ligadas à substituição das indústrias materiais pelas indústrias culturais. Nem as formas de organização social e política, nem as condutas pessoais ou coletivas são as mesmas conforme a entrada nessa sociedade programada se faça pela via liberal ou por uma via diferente, mais intervencionista ou mais orientada por movimentos sociais populares; mas além dessas diferenças propriamente históricas, permanece a unidade própria de um modelo societário, do novo sistema de ação histórica que é a sociedade programada. E o que melhor a define não é o aparecimento de novas técnicas, mas a volta da idéia de sujeito. (Idem: 264)

Em um sentido mais amplo, seriam três as facetas principais da confrontação atual: em primeiro lugar, a oposição ao produtivismo e ao consumismo por uma ideologia antiprodutivista e pós-materialista; em segundo lugar, a identificação entre as múltiplas opressões do cotidiano, tanto no nível da produção (trabalho alienado), como da reprodução social (família burguesa, autoritarismo da educação, monotonia do lazer, dependência burocrática); em terceiro lugar, o fim da hegemonia operária nas lutas pela emancipação social e a legítima a criação de novos sujeitos sociais de base transclassista.

O que encontramos na sociedade liberal atual, portanto, é a "decomposição da ação coletiva", que não é mais capaz de contestar a apropriação privada dos meios de produção e está dividida entre refugiar-se numa identidade cada vez mais mítica (cidadão-narcísico) e a fascinação pelas luzes do consumo (cidadão-cliente). Temos aí as duas grandes tendências que se colocam aos homens em tempos de Pós-Modernidade.

A conversão do sistema mundial em espaço global de acumulação, direcionando as respostas do capital para a difusão social da produção e para o isolamento político do trabalho, tem sido acompanhada, contraditoriamente, por uma constelação ideológica em que se misturam a reafirmação da subjetividade e o renascimento do mercado como articuladores nucleares da prática social.

Por um lado, ocorre a revalidação social e política do ideário liberal e, em conseqüência, a revalorização da subjetividade em detrimento da cidadania. Esta última, porém, se encontra invertida em relação às reivindicações dos movimentos contestatórios dos últimos trinta anos. Tal inversão se expressa nas atuais tendências em que

a aspiração de autonomia, criatividade e reflexividade é transmutada em privatismo, dessocialização e narcisismo, os quais, acoplados à vertigem produtivista, servem para integrar, como nunca, os indivíduos na compulsão consumista. Tal integração, longe de significar uma cedência materialista, é vivida como expressão de um novo idealismo, um idealismo objectístico. (...) O novo subjectivismo é objectístico e o culto dos objetos é o ersatz da intersubjectividade. (...) Desta vez, o excesso de regulação reside em que subjectividade sem cidadania conduz ao narcisismo e ao autismo. (SANTOS, 1994: 220)

Por outro lado, ocorre também a identificação crescente da sociedade com o mercado aparentando que as posições ideológicas e políticas estejam desaparecendo e dando lugar apenas à luta por dinheiro, sobretudo pela fatia dos consumidores, ou à luta por identidade, principalmente entre os excluídos da própria possibilidade do consumo. De qualquer forma, há a substituição dos problemas sociais por problemas não-sociais, esvaziando o campo social e político de quase todo conteúdo. Essa visão liberal é despolitizada e impessoal e, portanto anti-social, porque reduz a sociedade a um mercado e a um fluxo incessante de mudanças, mas não explicam as condutas que escapam a esse reducionismo.

Portanto, a visão liberal descreve apenas uma parte da sociedade - a do mercado -, ignorando o gueto ou os excluídos que o rodeiam. A mesma crítica, segundo TOURAINE, se invertermos os seus termos, vale também contra a visão restrita da vida comunitária dos guetos ou dos grupos dos excluídos. Ambas as visões são parciais e incompletas.

O Pensamento Pós-Moderno e os Viéses da Ideologia Pós-Modernista⁸

⁸. TOURAINE (1994) denomina "ideologia pós-modernista" ou "pós-modernismo" (em oposição ao termo pós-moderno) o pensamento da Pós-Modernidade que identifica a "crise da modernidade" ou sua decomposição com a morte do sujeito e a conseqüente negação do social. Tal concepção modernista é produzida em condições de pós-modernidade, como interpretação das diferentes conformações atuais dos novos movimentos sociais e das tendências multiculturalistas e particularistas. Como tal, o pensamento pós-modernista será rejeitado por nós.

Ao mesmo tempo, denomina "pós-modernistas" aos produtores e/ou veiculadores de tais concepções, pois: "*como não ver que, sob todas as suas formas, este pós-modernismo é incompatível com o essencial do pensamento social que nós herdamos dos dois séculos que precederam o nosso, em particular com noções como as de historicidade, de movimento social e de sujeito (...)*". (TOURAINE, 1994: 197)

Esta observação é necessária porque há elementos de positividade no pensamento pós-moderno, naquilo que ele se aproxima da compreensão do atual estágio das condições sociais, das novas relações sócio-culturais e do próprio conhecimento/educação, bem como de suas inter-relações. Tal distinção nos será útil, posteriormente, no sentido de se definir o que deve ser rejeitado ou apropriado do pensamento pós-moderno no campo da educação.

Para a problematização das questões teóricas ou epistemológicas, é preciso questionar como a Pós-Modernidade pensou as condições sociais/históricas de seu tempo. Começemos por considerar que, "se a modernidade associou progresso e cultura, (...) a pós-modernidade dissocia o que havia sido associado". (TOURAINÉ, 1994: 196)

As transformações ocorridas no seio da Modernidade e que definem a condição pós-moderna enquanto perda de unidade, uma vez que nenhum personagem, nenhuma categoria social, nenhum discurso tem mais o monopólio do sentido - ou seja, o desaparecimento da sociedade tal como a concebia o pensamento ocidental iluminista -, produzem uma certa consciência do desaparecimento dos sujeitos históricos. Isso alimenta o pensamento pós-modernista cuja tendência é a negação do social e/ou a defesa de uma era pós-social. Assim,

a situação do pós-social é o produto de uma completa separação entre a instrumentalidade e o sentido; a primeira é gerida por empresas, econômicas ou políticas, em concorrência entre elas nos mercados; o segundo, tornou-se puramente privado, subjetivo. (...) Esta dissociação entre o privado e o público é realmente visível em toda parte. (...) Os atores deixam de ser sociais e voltam-se para si mesmos, para a busca narcisista da sua identidade (...). (TOURAINÉ, 1994: 198)

Os pós-modernistas, enquanto analistas da situação pós-social, não consideram, por exemplo, que em maio de 68 e nos novos movimentos sociais que se formavam, há o anúncio de um novo mundo social de atores, de riscos e de conflitos mais integrados e centrais que os anteriores da sociedade industrial. A visão pós-modernista interpreta o retorno ao sujeito de forma equivocada, uma vez que afirma a dissociação completa entre o sistema e o

ator. O sistema é visto como auto-referencial e auto-regulado e os atores são considerados por seu multiculturalismo ou suas diferenças culturais e não pelas relações sociais.

O principal interesse deste debate é o de lembrar que a idéia de sujeito é inseparável da idéia de relações sociais. Na sociedade programada o indivíduo, reduzido a não ser nada mais que um consumidor, um recurso humano ou um alvo, opõe-se à lógica dominante do sistema afirmando-se como sujeito, contra o mundo das coisas e contra a objetivação de suas necessidades em demandas mercantis. Eis porque a idéia de sujeito não pode ser separada de uma análise da sociedade atual, não como pós-moderna mas como pós-industrial ou programada. (...) Com freqüência vivemos ainda na consciência da divisão, mas já se percebe na opinião pública - ainda não na vida política organizada - novos conflitos e o apelo a uma profunda transformação de uma sociedade cujas orientações culturais são aceitas por movimentos sociais que se opõem quanto à sua exclusão social e política. (...) Sociedade de consumo e defesa do sujeito são os atores opostos cujo conflito define a forma social que toma uma sociedade pós-industrial que não é absolutamente pós-moderna mas, ao contrário, hipermoderna. (TOURAINÉ, 1994: 265-7)

Ao decompor a idéia de modernidade, o pós-modernismo conduz a contradições cada vez mais perigosas. Isso porque, conforme as novas condições sócio-históricas, vida pública e vida privada se separam; o campo das relações sociais se decompõe, deixando cara a cara as identidades particulares e os fluxos mundiais de mudanças. Por um lado, o mundo parece global; por outro, o multiculturalismo parece sem limites. Enquanto a lei do mercado esmaga sociedades, culturas e movimentos sociais, a obsessão da identidade se mantém pela regressão e pelo fanatismo.

No campo da epistemologia, os efeitos desta perspectiva de "crise" e "decomposição" da idéia de modernidade expressam-se nas discussões acerca não só da validade dos paradigmas ou narrativas modernos, mas da

possibilidade mesma de qualquer paradigma. O que está em questão é a relação entre a racionalidade moderna e a racionalidade - de certa forma irracional - pós-modernista.

Se a modernidade foi associada à idéia de modernização-racionalização, foi a "crise da modernidade" que abalou a crença nas pretensões ou promessas iluministas de progresso e modernização rumo à sociedade equilibrada e ideal. A crise da Modernidade pode ser definida como a destruição, no pensamento e nas práticas sociais, da idéia clássica de modernidade enquanto identificada com a razão ou racionalidade. Desse modo,

a força libertadora da modernidade enfraquece à medida que ela mesma triunfa. (...) A força principal da modernidade, força de abertura de um mundo que estava cercado e fragmentado, se esgota à medida em que as mudanças se intensificam e aumenta a densidade em homens, em capitais, em bens de consumo, em instrumentos de controle social e armas. (TOURAINÉ, 1994: 99-100)

De qualquer forma, a tentativa para conceber uma sociedade racionalizada não vingou e, em função desta frustração histórica e epistemológica, o esgotamento da Modernidade dá a sensação de vazio e falta de um sentido que fundamente as ações que não aceitam outros critérios que os da racionalidade instrumental. Essa angústia leva a uma inversão de perspectiva, de modo que a Modernidade é denominada "o eclipse da razão" por Hockheimer e outros representantes da Escola de Franckfurt. Isso porque a decomposição da Modernidade dá a impressão de um mundo fragmentado, de uma não-sociedade, que separa cada vez mais a personalidade, a cultura, a economia e a política.

A Crítica da Teoria Crítica e os Intelectuais na Pós-Modernidade⁹

Segundo TOURAINE (1994: 102), a Escola de Franckfurt foi o lugar por excelência da mistura de saudade da ordem do mundo e de crítica social, associando progressismo político e tradicionalismo cultural. Assim, perplexos e pessimistas diante dos desdobramentos irracionais da modernidade, os representantes da Escola de Franckfurt expressam uma crítica total da sociedade moderna e de sua cultura.

Na linha dos frankfurtianos, a teoria crítica por excelência seria a teoria marxista da sociedade, enquanto uma teoria social completa. Isso porque, além de abordar sua própria gênese e origem, antecipa seu próprio uso ou aplicação pelos membros da sociedade. Em certo sentido tem um caráter normativo ao se colocar como mais adequada no atendimento de interesses de transformação social.

Uma teoria crítica, então, não prevê que os agentes na sociedade adotarão e utilizarão a teoria para compreenderem a si mesmos e transformarem a sociedade; ela, mais propriamente, 'exige' que eles a adotem, isto é, ela afirma que esses agentes 'devem' adotar a teoria crítica e

⁹ A Teoria crítica se coloca como antimodernista pela crítica à figura da teoria moderna da ciência, vista como tradicional (Cf. HORKHEIMER, 1975). Entretanto, pressupõe a centralidade da razão como força revolucionária, isto é, como condição de transformação social. Expressa uma crítica da sociedade e da cultura modernas em função do fortalecimento da razão instrumental, em detrimento da razão emancipatória. Nesse sentido mantém o caráter iluminista-racionalista, através da teoria crítica marxista, mantendo também seu conteúdo historicista finalista e/ou escatológico ao associar crítica racional, progresso e emancipação - dessa forma a ênfase recai na força do processo do conhecimento crítico-progressista.

Percebemos um contracenso, quando, como crítica da ideologia dominante, a Teoria Crítica não consegue romper com o cerne mesmo do ideário modernista - que é a ênfase na razão como força revolucionária - reproduzindo-o ainda que com objetivos mais justificáveis.

Veremos que a Teoria Crítica teve influências no campo pedagógico através da figura do teórico crítico, reforçando, na mesma linha tradicional positivista, as dicotomias teoria-prática, educação-trabalho, alta cultura - cultura popular. Tais influências continuam arraigadas no pensamento e nas práticas educacionais como núcleos epistemológicos e pedagógicos cristalizados que requerem desconstruções radicais, o que, em parte, constitui o desafio deste trabalho.

agir de acordo com ela, sendo este 'deve' o 'deve' da racionalidade. A partir do fato de que seria racional aos agentes na sociedade adotar a teoria crítica, não se segue que se possa prever que eles irão adotá-la. (GEUSS, 1988: 95)

Segundo TOURAINE (1994), a crítica social dos teóricos da Escola de Franckurt se deu por duas linhas. O industrialismo foi identificado como responsável pelo caos e pela violência do século XX, tanto pelo taylorismo, como pelo nazismo e pelo stalinismo, ao transformar a sociedade numa espécie de grande fábrica. Por outro lado, o apelo da Modernidade à subjetividade conduz necessariamente à submissão do indivíduo aos serviços da sociedade, uma vez que o ser humano foi freqüente e fortemente submetido àqueles que falavam em nome de Deus, da razão ou da história.

Nesse sentido, a crítica foi muito mais cultural que social, uma vez que este antimodernismo não faz uma análise real da sociedade moderna, e a sociologia foi paralisada por esse radicalismo indiferente ao estudo das práticas sociais, destacando o caráter reprodutor das estruturas e das ideologias.

Durante decênios nos foi apresentada a imagem de uma sociedade inteiramente dominada por uma lógica de reprodução da ordem social, na qual as instituições de controle social e cultural eram onipotentes; ao cabo deste longo período de teoria puramente crítica, nós descobrimos à nossa volta uma paisagem completamente transformada, a presença de problemas, de debates, de movimentos sociais novos. Neste mundo supostamente sem atores, vemos por toda parte reaparecerem atores com suas utopias e suas ideologias, suas cóleras e seus debates (...). (Idem: 167)

A ampliação do espaço público, através das atuais expressões da cidadania torna inaceitável um antimodernismo encerrado na sociedade da razão objetiva. Nesse sentido,

(...) a teoria crítica não é mais possível no final do século XX porque, (...) o domínio das práticas sociais, o campo de ação dos atores sociais se ampliaram e ficou cada vez mais difícil dirigir-se à sociedade exterior, sentado sobre o galho da árvore da criação, da razão ou da história, cujas raízes mergulham no céu e não na terra. (...) O limite da teoria crítica é que ela não acrescenta nada ao nosso conhecimento das sociedades modernas, das suas formas de poder e dos riscos da democracia. (TOURAINÉ, 1994: 168)

Essa constatação refere-se à fragilidade da própria teoria crítica, que caracteriza uma certa epistemologia crítico-progressista, diante das atuais conformações sócio-político culturais da Modernidade, na fase da Pós-Modernidade. Justamente por isso, este campo frágil se tornou extremamente vulnerável não só a críticas, como também a propostas neoconservadoras.

Nessa perspectiva é que a segunda metade de século XX foi dominada pela ruptura da teoria e da prática e, sobretudo os anos 80, como os anos da desforra da prática sobre a teoria, dos técnico-econômicos sobre os sócio-culturais, do bom resultado sobre a crítica. Foi o momento em que o pensamento crítico, herdeiro enfraquecido do progressismo antigo, cedeu lugar a pensamentos neoliberais ou pós-modernistas que concluíram pela destruição da idéia corrente de modernidade.

Tal análise do pensamento pós-moderno permite e, ao mesmo tempo, exige que busquemos entender a situação dos intelectuais em tempos de Pós-Modernidade.

TOURAINÉ (1994) analisa a posição dos intelectuais contra a Modernidade, uma vez que, após séculos de modernismo, quando os intelectuais se aliaram ao movimento de racionalização, associando aos progressos da ciência a crítica das instituições e das crenças passadas, passaram a opositores da Modernidade. Dessa forma,

(...) as relações entre os intelectuais e a história desarranjaram-se no século XX. (...) Tanto os intelectuais de meados do século XIX foram levados por sonhos de futuro quanto os de meados do século XX foram dominados pelo sentimento de catástrofe, do sem-sentido, do desaparecimento dos atores da história. (Idem: 159-60)

Sobretudo depois de 1968, muitos intelectuais encontraram uma nova filosofia da história no antimodernismo, que se tornou quase hegemônico. Foi assim que a vida intelectual e a vida social se separaram e os intelectuais se fecharam numa crítica global da Modernidade, que os levou a um radicalismo extremo e a uma marginalidade crescente.

A vida intelectual, hoje marcada pelos vieses do liberalismo e do pós-modernismo, é dominada pela rejeição do modelo comunista, que foi a grande esperança do século, e pela rejeição de todo pensamento da história, de toda análise dos atores históricos, de seus projetos, de seus conflitos e das condições da sua confrontação democrática.

Sobre as ruínas do progressismo iluminista, os intelectuais se separaram entre os que, de um lado, colocam sua inteligência a serviço das empresas e dos governos, ou mesmo de seu sucesso pessoal e os que, de outro lado, vêm na sociedade moderna o crescimento e a difusão dos controles inibidores dos movimentos sociais mais espontâneos. Essa dupla condição expressa, de um lado, um mundo da produção, da instrumentalidade, da

eficácia, do mercado de outro, o da crítica social e da defesa de valores ou de instituições que resistem à intervenção da sociedade. Mais precisamente, ela expressa a oposição entre os "técnico-econômicos" e os "socioculturais". Essa dicotomia ou separação clara é uma herança do pensamento social legado pelo século XIX e da sociedade contemporânea. Nesse sentido, cabe questionar se

poderemos por muito tempo oscilar assim, da recusa da sociedade moderna para a adoração do mercado, como se as intervenções políticas de nossas sociedades sobre si mesmas fossem fatalmente detestáveis? (...) Por que, porém, [a vida intelectual] se deixou arrastar tão maciçamente pela recusa da modernidade e pela crítica tão distante dos fatos observáveis? Por que os intelectuais escutam tão pouco e tão mal os barulhos da rua? Eu só vejo uma explicação para este retraimento: é que os intelectuais se identificaram tão completamente com a imagem racionalista, iluminista da modernidade, e após terem triunfado juntos se decompueram como ela, ao passo que as condutas sociais e culturais em todas as partes do mundo se deixam cada vez menos conduzir por esta representação.
(TOURAINÉ, 1994: 184-5)

Considerando as interpretações e as práticas de superação, hoje a vida intelectual e mesmo política está dividida: de um lado, os que procuram definição de novos atores e os novos riscos, constituindo uma tendência que trabalha com respostas como apostas culturais e como atores sociais; de outro lado, aqueles que apelam apenas para uma liberdade negativa, isto é, para as regras institucionais e para os métodos econômicos que permitem proteger-se contra os abusos de poder. Dentre os adeptos desta segunda tendência, uns estão ligados a uma volta ao individualismo econômico, onde os indivíduos buscam seu interesse pessoal - o que, por vezes, justifica a ação coletiva;

outros apelam às exigências e às demonstrações da razão, enquanto único princípio sólido de unidade social.

Porém, contra essa tendência prático-interpretativa, faz-se necessário continuar delineando uma nova definição da Modernidade, uma vez que

redefinir a modernidade não é somente útil para as sociedades modernas ou em via de modernização; é também, para os intelectuais, um meio indispensável de escapar à perda de sentido que os leva a ver apenas controle e repressão na civilização técnica, e a negar a existência de atores sociais num mundo agitado por problemas e inovações, projetos e contestações. (TOURAINÉ, 1994: 184-5)

Nesta tarefa é fundamental a importância crescente da idéia de sujeito, como resistência às visões que o eliminam completamente e que influenciaram muitos intelectuais.

Os intelectuais, neste período de transição em que as práticas sociais da ação coletiva são fracas demais ou desorientadas para fazer sua própria análise, deram uma importância extrema a essas condutas e a essas explicações que recusam qualquer referência ao sujeito. Disso eles são a principal vítima, já que nenhuma sociedade é vazia de autores e, querendo ser somente críticos ou querendo substituir a sociologia ligada à história por uma antropologia a-histórica, eles ficam sem condições de explicar as novas práticas e acabam por criar eles próprios um Estado dentro do Estado, uma corporação dentro da sociedade, cuja língua indígena é a recusa do sujeito. (Idem: 267)

Em defesa de um sentido em meio às mudanças observáveis, ou seja, em oposição à tese de um período pós-social ou pós-histórico,

(...) basta que os intelectuais, e em primeiro lugar os sociólogos, reconciliem-se com a grande tradição de sua profissão: descobrir o que está oculto, sair de si mesmo e de seu meio para restabelecer a distância com o objeto estudado que permite ao historiador ou ao etnólogo fazer

*suas análises. (...) A noite chega ao fim. Desde 1968, percorremos todas as etapas de uma mudança de sociedade, desde a decomposição da sociedade industrial e das ilusões pós-históricas até o projeto puramente liberal de reconstrução de uma nova economia; já é tempo de aprender a descrever e a analisar os modelos culturais, as relações e os movimentos sociais que lhes dão forma, as elites políticas e as formas de mudança social que agitam o que pode aparecer por um breve instante como um mundo além da historicidade. **Reencontrar a idéia de modernidade é antes de tudo reconhecer a existência de uma nova sociedade e de novos atores históricos.** (TOURAINÉ, 1994: 267-68 - grifos meus)*

Nesse sentido, o moderno e o pós-moderno se identificam. A emergência de atores sociais e culturais novos, enquanto expressão de novas conformações societais que engendram práticas sociais ao nível da sociedade civil, é o que caracteriza a nova Modernidade, sendo a definição mais próxima do conceito de moderno, que é também pós-moderno. O que é diferente da definição da Modernidade enquanto modernização, ou seja, como processo de condução racional da história pela razão. Dialeticamente a Modernidade evolui pela sua própria negação histórica, constituindo a condição pós-moderna.

Em síntese, a história da Modernidade é a da emergência de atores sociais e culturais que se desprendem cada vez mais da fé na Modernidade como definição concreta do bem. Dentre esses atores estão os próprios intelectuais com seu processo de desenvolvimento histórico das idéias, desde as mais otimistas, por época do Iluminismo clássico, até o pessimismo de um certo pensamento moderno, representado pelos pensadores de Frankfurt, como a apologia à crítica da própria Modernidade. Outros atores são as nações, com sua história e sua identidade, que vão dominar o cenário do século XX, ao passo que o século XIX teria sido o das classes sociais com sujeitos privilegiados. Também as empresas tornaram-se atores às vezes mais

fortes que os próprios Estados, ou seja, como centros de decisões políticas para além das suas finanças de agentes económicos. E, finalmente, a força do consumo de massa e das comunicações de massa. Tudo isso mediado e cimentado pela racionalidade instrumental que *"tece sua rede de relações entre estes atores sociais e culturais"* (TOURAINÉ, 1994: 188) e que tende a aparecer como ator ou sujeito principal da Modernidade, separando-se ou adquirindo independência do universo dos atores sociais e culturais.

Vimos as transformações sociais ocorridas na Pós-Modernidade, relativas às mudanças no âmbito da acumulação capitalista e às conseqüentes alterações nas relações sociais e nas conformações de classe. Vimos também como tal contexto engendrou uma epistemologia pós-modernista para dar conta do processo histórico-social em questão. Percebemos ainda como o pensamento pós-moderno, por sua vez, produziu e expressou um certo mal-estar cultural da sociedade contemporânea, por questionar as bases iluministas do pensamento ocidental moderno por sua insuficiência histórica de reflexão acerca dos fenômenos sócio-político-culturais da Pós-Modernidade.

Para compreender a natureza desse confronto paradigmático ou epistemológico, no próximo capítulo recuperaremos as bases históricas da ideologia moderna de cunho iluminista, que marcou sobremaneira o pensamento sociológico moderno, bem como o processo de desgaste desta perspectiva racionalista, associada à idéia de progresso e transformação social, pelos desequilíbrios próprios da Pós-Modernidade.

O sentido é analisar criticamente a relação mecânica que se estabeleceu entre mais conhecimento e mais controle social, que veio fundar as metanarrativas educacionais modernas, para que possamos subsidiar as

posteriores análises dos efeitos do confronto entre os pressupostos modernos e pós-modernos, no campo pedagógico, sobretudo no que se refere à função do saber ou do conhecimento na formação da cidadania ou da subjetividade.

CAPÍTULO III

PÓS-MODERNIDADE E ILUMINISMO: CRÍTICA À IDEOLOGIA MODERNISTA

O que resta hoje em dia da ideologia modernista? Uma crítica, uma destruição, um desencantamento. Menos a construção de um mundo novo que a vontade e a alegria de destruir os obstáculos acumulados sobre o caminho da razão. A idéia de modernidade não extrai a sua força da sua utopia positiva, a da construção de um mundo racional, mas da sua função crítica, e por isso a guarda só enquanto persiste a resistência do passado.

Alain Touraine

As relações da Pós-Modernidade com a Modernidade

Vimos que, historicamente, a promessa iluminista do equilíbrio e do progresso fundados no poder da razão e do conhecimento foi negada pelas próprias condições sociais da Modernidade. Este rompimento tem sido identificado como uma "crise da modernidade", referente também a uma "crise paradigmática", em função do abalo sofrido pelos fundamentos teóricos da própria Modernidade, sejam eles positivistas/cientificistas ou historicistas, incluindo também elementos das teorias marxistas mais ortodoxas.

Esse quadro constitui um contexto que, para diferenciar-se da Modernidade falida, autodenomina-se pós-modernidade. Esta compreende não só condições sociais diferenciadas, como também novos modelos ou propostas interpretativas do social.

Entretanto, discordamos da idéia de ruptura entre Modernidade e Pós-Modernidade, em favor da idéia de que, ao contrário, a Pós-Modernidade constitui uma "radicalização da modernidade", na linha de GIDDENS, ou mesmo uma "hipermodernidade" ou "explosão da modernidade", na perspectiva de TOURAINE. Também para SANTOS (1994: 92), a relação entre o moderno e o pós-moderno é uma relação contraditória, ou seja, não é de ruptura total, como querem alguns, nem de linear continuidade como querem outros; é uma situação em que há momentos de ruptura e momentos de continuidade.

GIDDENS discorda de uma ruptura entre Modernidade e Pós-Modernidade, à medida que

em vez de estarmos entrando num período de pós-modernidade, estamos alcançando um período em que as conseqüências da modernidade estão se tornando mais radicalizadas e universalizadas do que antes. Além da modernidade, devo argumentar, podemos perceber os contornos de uma ordem nova e diferente que é 'pós-moderna'; mas isto é bem diferente, do que é atualmente chamado por muitos de 'pós-modernidade'. (1991: 12-13)

Nesse sentido, a Pós-Modernidade não deve ser encarada como uma superação da Modernidade, mas como sua radicalização, e o pensamento ou a crítica cultural pós-moderna, como resultante da tentativa de auto-elucidação do pensamento moderno, ou "a modernidade vindo a entender-se a si mesma".

Se estamos nos encaminhando para uma fase de pós-modernidade, isto significa que a trajetória do desenvolvimento social está nos tirando das instituições da modernidade rumo a um novo e diferente tipo de ordem social. (...) o termo [pós-modernidade] com freqüência tem um ou mais dos seguintes significados: descobrimos que nada pode ser conhecido com alguma certeza, desde que todos os 'fundamentos' preexistentes da epistemologia se revelaram sem credibilidade; que a 'história' é destituída de teleologia e conseqüentemente nenhuma versão de 'progresso' pode ser plausivelmente

defendida; e que uma nova agenda social e política surgiu com a crescente proeminência de preocupações ecológicas e talvez de novos movimentos sociais em geral. (GIDDENS, 1991: 52)

GIDDENS sintetiza os principais traços da radicalização da Modernidade: a dissolução do evolucionismo, o desaparecimento da teleologia histórica, o reconhecimento da reflexividade meticulosa, constitutiva, junto com a evaporação da posição privilegiada do Ocidente, não em função do enfraquecimento de suas instituições, mas do próprio processo de globalização.

Compreender esse processo de radicalização da Modernidade, indica que os caminhos de nossa análise devem passar pela questão da sua própria natureza; pela questão da universalização/globalização e radicalização das conseqüências da Modernidade; enfim, pela questão do significado real do que estaria se constituindo como Pós-Modernidade, ou seja, a natureza da ordem pós-moderna que se delinea dentro da própria Modernidade.

Optamos por analisar a Modernidade e seu processo histórico do ponto de vista das discontinuidades, das contradições e dos desequilíbrios que têm caracterizado sua história. O sentido é perceber-la fora de uma concepção linear e evolucionista tão cara a uma postura liberal baseada na ordem e no progresso, como a uma postura esquerdista presa a um determinismo colocado pela história.

GIDDENS considera que *"existem, obviamente, continuidades entre o tradicional e o moderno, e nem um nem outro formam um todo à parte; é bem sabido o quão equívoco pode ser contrastar a ambos de maneira grosseira"* (1991: 14). Destaca, sobretudo, os elementos originais, ou seja, os modos de vida produzidos pela Modernidade que nos desvencilharam de todos os tipos tradicionais de ordem social, de uma maneira sem precedentes - daí a idéia das discontinuidades associadas ao mundo moderno, cujas características são: o

ritmo da mudança, o escopo da mudança e a natureza intrínseca das instituições modernas. Chama a atenção, no entanto, para o aspecto contraditório que envolve os "riscos e perigos" engendrados pela própria Modernidade. Assim,

A modernidade como qualquer um que vive no final do século XX pode ver, é um fenômeno de dois gumes. O desenvolvimento das instituições sociais modernas e sua difusão em escala mundial criaram oportunidades bem maiores para os seres humanos gozarem de uma existência segura e gratificante que qualquer tipo de sistema pré-moderno. Mas a modernidade tem também um lado sombrio, que se tornou muito aparente no século atual. No todo, 'o lado da oportunidade' da modernidade foi mais fortemente enfatizada pelos fundadores clássicos da sociologia. (GIDDENS, 1991: 16)

Nessa linha, SANTOS também analisa a Modernidade do ponto de vista de suas contradições, isto é, enquanto descontinuidade em relação à tradição e enquanto produção dos desequilíbrios intrínsecos à sua própria natureza.

Supõe a Modernidade como sustentada por dois pilares que a diferem radicalmente da sociedade pré-moderna: o pilar da regulação, constituído pelo princípio do Estado, pelo princípio do mercado e pelo princípio da comunidade; e o pilar da emancipação, constituído pela articulação entre três dimensões da racionalização e da secularização da vida coletiva: a racionalidade moral-prática do direito moderno; a racionalidade cognitivo-experimental da ciência e das técnicas modernas; e a racionalidade estético-expressiva das artes e da literatura modernas.

O projeto original da Modernidade consistia na promessa do equilíbrio entre os pilares da regulação e emancipação, pelo desenvolvimento harmonioso de cada um e das relações dinâmicas entre eles.

Tal promessa modernizadora, entretanto, não se cumpriu, na medida que, historicamente, articularam-se três processos geradores de desequilíbrio: o excesso ou dominância do pilar da regulação sobre o pilar da emancipação; no pilar da regulação, a predominância do princípio do mercado em detrimento do princípio do Estado e de ambos em detrimento do princípio da comunidade; no pilar da emancipação, a racionalidade cognitivo-instrumental da ciência e da técnica desenvolveu-se em detrimento das demais racionalidades.

Sobre esse segundo aspecto, determinado pelo primeiro, a dominância da racionalidade cognitivo-instrumental acarretou a transformação da ciência moderna que, através da progressiva hegemonia das epistemologias positivistas, foi determinada pela conversão da ciência em força produtiva no capitalismo. Tudo isto porque a história da Modernidade confundiu-se com a história do próprio capitalismo. Segundo SANTOS,

(...) este equilíbrio [entre regulação e emancipação], que aparece ainda, como aspiração decaída, na máxima positivista da 'ordem e progresso', não foi nunca conseguido. À medida que a trajectória da modernidade se identificou com a trajectória do capitalismo, o pilar da regulação veio a fortalecer-se à custa do pilar da emancipação num processo histórico não linear e contraditório, com oscilações recorrentes entre um e outro, nos mais diversos campos da vida colectiva e sob diversas formas: entre cientismo e utopismo, entre liberalismo e marxismo, entre modernismo e vanguarda, entre reforma e revolução, entre corporativismo e luta de classes, entre capitalismo e socialismo, entre facismo e democracia participativa, entre doutrina social da Igreja e teologia da liberação. (1994: 204)

Esse desequilíbrio vai estar na base da construção da teoria política liberal e da idéia da cidadania liberal, para dar conta do processo de tensão entre a subjetividade individual dos agentes da sociedade civil e a subjetividade monumental do Estado centralizado.

O Pensamento Iluminista Moderno e os Viéses da Ideologia Modernista¹⁰

Do ponto de vista epistemológico analisaremos, num primeiro momento, como a Modernidade pensou a si mesma através da filosofia do iluminismo, como fundamento do conceito modernista e, posteriormente, destacaremos os efeitos teóricos e práticos dessa visão.

Historicamente, o ideal iluminista identificou Modernidade e razão, uma vez que o processo de modernização foi associado ao processo de racionalização.

Tal identificação entre Modernidade e racionalização é uma concepção clássica da sociedade ocidental acerca de si mesma, na medida em que "o Ocidente (...) viveu e pensou a modernidade como uma revolução". (TOURAINÉ, 1994: 19)

Essa idéia clássica da sociedade moderna edificou um modelo de modernização, ou seja, um modelo de progresso, que se constituiu em uma concepção de consideráveis efeitos teóricos e práticos.

A idéia ocidental de modernidade confunde-se com uma concepção puramente endógena da modernização. Esta não é obra de um déspota esclarecido, de uma revolução popular ou da vontade de um grupo dirigente; ela é a obra da própria razão e, portanto, principalmente da ciência, da tecnologia e da educação, e as práticas sociais de modernização não devem ter outro objetivo que o de desembaraçar o caminho da razão suprimindo as regulamentações, as defesas corporativistas ou as barreiras alfandegárias, criando a segurança e a previsibilidade de que o empresário necessita e formando administradores e operadores competentes e conscienciosos.
(Idem: 19)

¹⁰ . Aqui são igualmente válidas as observações da nota da página 60; entretanto, referenciadas à "ideologia modernista" ou "modernismo" e aos pensadores "modernistas" cujo pensamento corresponde à forma histórica específica da modernização ocidental que triunfou, no domínio das idéias, com a filosofia das luzes.

Originalmente a grande questão do Iluminismo foi impor uma visão naturalista do homem. Porém, a idéia de natureza, nessa perspectiva, teve um sentido mais amplo, para além do aspecto físico e material. Citando CASSIRER, TOURAINE define a concepção iluminista de natureza:

natureza não designa apenas o domínio da existência 'física', a realidade (material) da qual se teria de distinguir a 'intelectual' ou a 'espiritual'. O termo não se refere ao ser das coisas, mas à origem e ao fundamento das verdades. Pertencem à natureza, sem prejuízo do seu conteúdo, todas as verdades que são susceptíveis de um fundamento puramente imanente, não exigindo qualquer revelação transcendente, que são em si mesmas certas e evidentes. Tais são as verdades que buscamos, não apenas no mundo físico, mas também no intelectual e moral. Porque são essas as verdades que fazem do nosso mundo um único 'mundo', um cosmos assentado sobre si mesmo, possuindo em si mesmo o seu próprio centro de gravidade. (1932: 246, Op.cit.)

De um ponto de vista positivo, o apelo à natureza tem uma função crítica e anti-religiosa, à medida que coloca que o fundamento de todas as verdades - sejam acerca do mundo físico, intelectual ou moral -, está no social; não tendo, portanto, nenhum fundamento religioso ou psicológico. Dessa forma constitui-se um novo pensamento político que não só vem explicar, como justificar um certo rompimento da Modernidade frente às condições antecedentes. Contraditoriamente, porém, de um ponto de vista negativo, esse mesmo pensamento vem justificar as novas condições propriamente modernas.

A idéia de que a sociedade é fonte de valores, que o bem é o que é útil à sociedade e o mal o que prejudica sua integração e eficácia, é um elemento essencial da ideologia clássica da modernidade. Para não mais se submeter à lei do pai, é necessário substituí-la pelo interesse dos irmãos e submeter o indivíduo ao interesse da coletividade. (...). A formação de um novo pensamento político e social é o complemento

indispensável da idéia clássica de modernidade, tal como está associada à de secularização. (TOURAINÉ, 1994: 23-4)

Um efeito teórico/prático significativo da visão modernista foi o surgimento da Sociologia, enquanto um dos grandes modelos de representação da vida social. Esta constituiu-se num novo pensamento político e social que veio fundamentar uma nova epistemologia moderna.

O surgimento da Sociologia, que se tornou um elemento central da visão modernista, herdou a filosofia política dos séculos XVII e XVIII, atualizando-a com a função explicativa e não apenas descritiva do social; de forma que a sociedade deixa de ser apenas um objeto de estudo e de descrição, passando a ser um princípio de explicação e de avaliação das condutas.

Assim, a Ciência Social nasce como ciência política e torna-se um elemento central da visão modernista, porque criticou na teoria e na prática o poder do rei e da Igreja Católica em nome de princípios universais e da própria razão.

Porém, se por um lado a sociologia foi revolucionária ao romper com as formas tradicionais de organização social; por outro, a ideologia modernista não se ligou à idéia democrática e transformou o homem apenas em cidadão, ou seja, submetido e identificado com a sociedade, entendendo esta como *"(...) um conjunto concreto, definido por fronteiras, das fontes reconhecidas de autoridade, dos órgãos de aplicação das leis e uma consciência de pertença(...)"*. (TOURAINÉ, 1994:26)

O "sociologismo" ou o pensamento modernista eliminou a idéia de sujeito, ao submetê-lo a um sistema social auto-produzido, autocontrolado e auto-regulado. No centro da vida social estaria colocada a correspondência do sistema

e dos atores, das instituições e da socialização. O ser humano não é mais uma criatura feita por Deus à sua imagem mas um ator social definido por papéis, isto é, pelas condutas ligadas a *status* e que devem contribuir para o bom funcionamento do sistema social. Sendo o ser humano o que ele faz, ele não deve mais olhar além da sociedade, na direção de Deus, de sua própria individualidade ou suas origens, e deve procurar a definição do bem e do mal no que é útil ou nocivo à sobrevivência e ao funcionamento do corpo social. (TOURAINE, 1994: 26)

Nesse sentido,

o universo da razão, do prazer e do gosto que os filósofos do iluminismo abrem aos Modernos ignora os conflitos internos da sociedade, ou os reinterpreta como a resistência do irracional ao progresso da razão. Os modernistas têm a consciência ingênua: eles levam a luz no meio das trevas e confiam na bondade natural do homem, na sua capacidade de criar instituições racionais, e sobretudo para seu interesse, que o impedem de se destruir e o conduz à tolerância e ao respeito da liberdade de cada um. Esse universo progride por seus próprios meios, pelas conquistas da razão. A sociedade nada mais é que o conjunto dos efeitos produzidos pelo progresso do conhecimento. Abundância, liberdade e felicidade andam juntas, porque são todas produzidas pela aplicação da razão a todos os aspectos da existência humana. A História nada mais é que o surgimento da razão luzindo no firmamento. Isto afasta toda separação entre o homem e a sociedade. O ideal é que ele seja um cidadão e que as virtudes particulares concorram para o bem comum. O universo do Iluminismo é transparente, mas também fechado sobre si mesmo, como um cristal. Os modernistas vivem em uma bolha, protegidos de tudo o que perturba a razão e a ordem natural das coisas. (TOURAINE, 1994: 38-9 - grifos meus)

GIDDENS (1991) também analisa alguns pontos de vista dominantes na Sociologia, enquanto campo disciplinar envolvido com o estudo da vida moderna. O sentido é apontar as deficiências de algumas posições sociológicas que têm

inibido uma análise satisfatória das instituições modernas, inclusive no que diz respeito às conexões entre o conhecimento sociológico e as características da Modernidade às quais se refere esse conhecimento.

Sobre a questão da relação entre o conhecimento sociológico e a vida social moderna, GIDDENS admite que a Sociologia tem sido historicamente compreendida como geradora de conhecimento sobre o social, de modo que tal conhecimento possa ser usado no interesse da previsão e do controle. Esta tendência se aplica igualmente a duas versões: por um lado, à versão segundo a qual a Sociologia pode nos dar uma espécie de controle sobre as instituições sociais, semelhante àquele proporcionado pelas ciências físicas no domínio da natureza; caracterizando uma relação instrumental-tecnológica entre o conhecimento social e o mundo social. Por outro lado, à versão segundo a qual as descobertas da Ciência Social não podem apenas ser aplicadas a um objeto inerte, mas devem ser filtradas através do auto-entendimento dos agentes sociais, predominando a idéia de se "usar a história para fazer história". Perceba-se que tanto numa perspectiva positivista como numa certa perspectiva historicista/marxista, a despeito das diferenças de projeto social, a força da racionalidade tem um lugar central.

Como parte do pensamento sociológico moderno, o pensamento historicista também foi produzido em condições de modernidade, no contexto da filosofia da ilustração, e serviu para articular a razão e a história, ao considerar aquela fundamental para o destino desta.

A modernização econômica acelerada transformou os princípios do pensamento racional em objetivos sociais e políticos gerais, ou seja, politizou a

filosofia da ilustração, sobretudo através da idéia de progresso, dominante durante o século XIX e parte do século XX.

*A idéia de **progresso** ocupa um lugar intermediário, central, entre a idéia de racionalização e a de desenvolvimento. Este dá primazia à política, aquela ao conhecimento; a idéia de progresso afirma a identidade entre políticas de desenvolvimento e triunfo da razão; ela anuncia a aplicação da ciência à política e por isso identifica uma vontade política com uma necessidade histórica. Acreditar no progresso é amar o futuro ao mesmo tempo inevitável e radioso. (TOURAINÉ, 1994: 72)*

O pensamento historicista está bastante ligado à idéia de revolução, à medida que reúne três elementos: a vontade de libertar as forças da modernidade; a luta contra um antigo regime que é obstáculo para a modernização e para o triunfo da razão e a afirmação de uma vontade nacional que se identifica com a modernização.

A revolução, no entanto, não é pensada como ruptura ou descontinuidade; ao contrário, ela é o próprio movimento da evolução histórica para a liberdade. A modernidade é o reino do amor e da justiça, a reconciliação dos elementos de um Todo que é, mais ainda que sua soma, o fim para o qual tende cada um deles. Este é o sentido da história.

Esta perspectiva voluntarista, determinista e totalizante do historicismo e de sua expressão prática - a ação revolucionária - mobiliza as massas em nome da nação e da história, contra as minorias que bloqueiam a modernização para defender seus interesses e seus privilégios.

É esse ideal que vai cada vez mais tendencialmente separar os problemas sociais dos problemas políticos, à medida que é necessário purificar e delinear o universo político, sobretudo no nível do Estado, enquanto agente ou sujeito

privilegiado do processo revolucionário. Assim, a questão central refere-se ao poder e à política.

O século XIX é um século épico, mesmo se por muito tempo aprendemos a ver nele principalmente o nascimento da industrialização maciça, e aqueles que falam da era das revoluções tiveram razão em considerar essa definição política como mais carregada de sentido que a idéia de sociedade industrial. Porque esta introduz com freqüência um determinismo econômico que deixa na sombra os mecanismos de formação de uma tal sociedade, enquanto que o tema revolucionário, mesmo aplicado a países que não conheceram ruptura de suas instituições políticas, reforça a extrema força da mobilização ao serviço do progresso, da acumulação e do poder. (TOURAINÉ, 1994: 75-6)

Dois pensamentos estão na base da perspectiva moderna do social que defendem um sentido da história: por um lado, o pensamento positivista, para o qual o conhecimento e controle dos fatos estabelecidos revelariam as leis da evolução histórica; por outro lado, o pensamento historicista, para o qual o sentido da história é o triunfo da Modernidade. Ambos identificam o processo de modernização com o desenvolvimento do espírito humano: o triunfo da razão com o triunfo da liberdade, com a formação da nação ou com a vitória final da justiça social.

Dentre os principais efeitos teóricos e práticos dessa ideologia modernista, que articula conhecimento, controle e progresso social, está a centralidade da educação, da ciência e da tecnologia, para a viabilidade do projeto de modernização, enquanto elementos institucionais que vinculam a razão à sociedade que se quer moderna.

Segundo TOURAINÉ, a perspectiva de Rousseau expressa bem essa filosofia do luminismo:

o que vale para a sociedade, vale para o indivíduo. Sua educação deve ser uma disciplina que o liberte da sua visão estreita, irracional, que lhe impõem sua família e suas próprias paixões, e o abra ao conhecimento racional e à participação em uma sociedade que a ação da razão organiza. A escola deve ser um lugar de ruptura com o meio de origem e de abertura ao progresso, ao mesmo tempo pelo conhecimento e pela participação em uma sociedade fundada sobre princípios racionais. O professor não é um educador que intervém na vida privada das crianças que não devem ser outra coisa a não ser alunos; ele é um mediador entre eles e os valores universais da verdade, do bem e do belo. A escola deve também substituir os privilegiados, herdeiros de um passado rejeitado, por uma elite recrutada através de provas impessoais realizadas através de concursos. (TOURAINÉ, 1994: 20)

Nesse sentido, a idéia clássica de Modernidade concebeu o sujeito antes de tudo como a criação de um mundo regido por leis racionais e inteligíveis. A formação do homem como sujeito foi identificada com a aprendizagem do pensamento racional e com a capacidade de resistir às pressões do hábito e do desejo, para submeter-se ao governo da razão.

Considerando que esse referencial epistemológico da Modernidade influenciou sobremaneira na constituição do pensamento e das práticas pedagógicas modernas, tanto na sua versão liberal quanto na sua versão crítico-progressista, pensamos ser necessário abordar criticamente essas relações.

A necessidade de criticar as limitações das perspectivas sociológicas clássicas, quanto à relação entre reflexividade ou conhecimento e mundo social, justifica-se pelo fato de as mesmas ainda se encontrarem presentes no pensamento sociológico atual, dificultando não só a abordagem da Modernidade pelo viés de suas contradições, como também a abordagem dos desdobramentos destas concepções no âmbito da educação. Nesse sentido, pressupomos que

em condições de modernidade, o mundo social nunca pode formar um meio ambiente estável em termos de entrada de conhecimento novo sobre seu caráter e funcionamento. O conhecimento novo (conceitos, teorias, descobertas) não torna simplesmente o mundo social mais transparente, mas altera sua natureza, projetando-a para novas direções (...). Por todas estas razões, não podemos nos apoderar da 'história' e submetê-la prontamente aos nossos propósitos coletivos. Não podemos controlar a vida social completamente, mesmo considerando que nós mesmos a produzimos e reproduzimos em nossas ações. (GIDDENS, 1991: 153)

A possibilidade de se "apoderar da história" pressupõe a homogeneidade de interesses e propósitos no que diz respeito à humanidade em geral. O mundo é "um", em certo sentido, mas radicalmente cindido por desigualdades, marcado por influências do poder diferencial e dos papéis dos valores.

É preciso, pois, romper com a perspectiva de que a aquisição do conhecimento sobre o real é suficiente para desvendá-lo, decifrá-lo e, por conseguinte, controlá-lo - herança do pensamento Iluminista, para o qual a razão é entendida com conhecimento certo, como acesso à verdade.

Tal ruptura inicia-se pela reafirmação do que a própria história já deixou claro: a equação entre conhecimento e certeza revelou-se erroneamente interpretada. A consideração, já amplamente discutida, da impossibilidade de um conhecimento neutro e objetivo, como o pretendido pela Sociologia desde suas origens, mostra ser falsa a tese de que mais conhecimento sobre a vida social é igual ao maior controle sobre nosso destino.

Ela é (discutivelmente) verdadeira no que tange ao mundo físico mas não ao universo dos eventos sociais. A expansão de nosso entendimento do mundo social poderia produzir uma abrangência progressivamente mais elucidativa das instituições humanas e, daí, crescente controle 'tecnológico' sobre elas, se a vida social fosse inteiramente separada do conhecimento humano ou se esse conhecimento pudesse ser filtrado continuamente nas razões para a ação social, produzindo passo a passo aumentos na 'racionalidade' do comportamento

em relação a necessidades específicas. (...) Se nosso conhecimento do mundo social simplesmente melhorasse cada vez mais, o escopo das conseqüências inesperadas poderia tornar-se cada vez mais confinado e as conseqüências indesejáveis cada vez mais raras. (GIDDENS, 1991: 50-1)

Em síntese, GIDDENS justifica essa desconexão entre conhecimento/verdade e controle social, pela influência de quatro conjuntos de fatores: a apropriação do conhecimento não ocorre de uma maneira homogênea, estando disponível e aplicável de acordo com as posições de poder; as mudanças na ordem de valores não são independentes das inovações na orientação congitiva criadas por perspectivas cambiantes sobre o mundo social; nenhuma quantidade de conhecimento acumulado sobre a vida social poderia abranger todas as circunstâncias de sua implementação; e, por fim, o conhecimento desse mundo, ou seja, a reflexividade da vida social moderna, é fator de sua instabilidade e mudança.

É preciso questionar, portanto, a pretensão sociológica iluminista do conhecimento como pressuposto e condição do progresso. Essa idéia é ainda muito cara tanto aos liberais como aos modernistas crítico-progressistas, sobretudo no momento em que a Sociologia se liga ao poder político do Estado, adquirindo *status* de validação política e social, e em que a educação tem sido confrontada com propostas modernizantes que muito pouco diferem de suas bases modernistas, ao ser associada à condição de um projeto social integralista e positivista.

Ao identificar nessas demandas modernistas sérios riscos de adesões acríticas é que percebemos a necessidade de um balanço entre elementos de continuidade e de superação dos pensamentos moderno e pós-moderno no âmbito da educação. Entendemos que nesse campo, percebe-se não uma

tendência de ruptura, porém um processo de debate e superação do pós-moderno sobre o moderno iluminista nas narrativas educacionais, em função das novas condições histórico-sociais expressas em uma nova ordem mundial que, em última instância, tem-se tornado um desafio à Pedagogia.

No próximo capítulo, a partir de uma abordagem crítica, analisaremos a condição do campo educacional frente aos embates epistemológicos ou teóricos da Pós-Modernidade que caracterizam uma transição paradigmática também no contexto pedagógico, imprimindo-lhe sérios desafios.

O enfrentamento das condições da Pedagogia em tempos de Pós-Modernidade exige uma crítica de seus pressupostos modernos mais caros, inclusive a própria Teoria Crítica, e a consideração dos discursos pós-modernos mais recentes que se referem ao campo educacional, destacando suas categorias que possam fundamentar revisões na própria Sociologia da Educação, bem como desdobramentos nos aspectos teórico-metodológicos. Destacaremos as noções acerca do sujeito ou da subjetividade, em suas relações com a questão da cidadania e na sua articulação com a noção pós-moderna de saber ou conhecimento.

O sentido é, por fim, identificar no atual debate político e teórico, o que deve ser apropriado e/ou rejeitado pelo campo pedagógico, visando a uma atualização da Pedagogia às exigências históricas e epistemológicas da Pós-Modernidade.

CAPÍTULO IV

OS DESAFIOS DA PÓS-MODERNIDADE À PEDAGOGIA

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 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 se fundamenta, historicamente, no paradigma societal e epistemológico da chamada modernidade ocidental.

A noção modernista central, como foi analisada anteriormente, 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 se encontra, 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.

Os elementos básicos da condição pós-moderna, também já analisados, 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.

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)¹¹

¹¹ A partir daqui os termos “modernismo” e “pós-modernismo”, não devem ser entendidos como os definimos anteriormente conforme TOURAINE (1994), isto é, como idéias ou noções enviesadas das quais discordamos (Ver notas às páginas 60 e 78). Em GIROUX e SILVA “pós-modernismo” refere-se a uma crítica cultural pós-moderna do modernismo, não necessariamente equivocada mas, pelo contrário, que compõe a base de uma pedagogia crítica, enquanto um “pós-modernismo de resistência”.

Essas transformações, que constituem o que poderia se 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 se tornou 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). (TOURAINÉ, 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 dismantelamento 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 liberto, 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 em geral baseia-se na noção de que o conhecimento e o saber constituem fonte de libertação, esclarecimento e autonomia. 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 se insere 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 se aproxima 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 em 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 se resume 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 conseqüência, 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 "metanarrativas" se justifica 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 se baseia 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 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. (GORE, 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 de 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 conhecimento 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 autoconstituição. (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 conflito, 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 tendenciosidades 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-epistemológico.

A necessidade de buscar outras epistemologias sociais ou outras formas de racionalidade nos leva a aprofundar, no próximo capítulo, a análise das dimensões teóricas relativas não só à subjetividade, bem como à democracia e à emancipação, com o propósito de melhor definir os elementos de uma epistemologia ou uma Teoria Crítica Pós-Moderna que tenha na base pressupostos teórico-metodológicos mais adequados aos atuais desafios colocados à Pedagogia, sobretudo no que se refere à contribuição desta na formação da cidadania.

CAPÍTULO V

UMA TEORIA CRÍTICA PÓS-MODERNA: TENDÊNCIAS PARA A EDUCAÇÃO

Descartemos de início como digna de sérias considerações intelectuais a idéia de que não é possível nenhum conhecimento sistemático das ações ou inclinações humanas ou do desenvolvimento social. Qualquer um que mantenha uma tal concepção, para começar, dificilmente poderia escrever um livro sobre ela. A única possibilidade seria repudiar inteiramente a atividade intelectual - mesmo a 'alegre desconstrução' - em favor de, digamos, exercício físico saudável.

Anthony Giddens

Pertencemos todos ao mesmo mundo, mas é um mundo quebrado, fragmentado. Para que possamos falar novamente de modernidade será preciso encontrar um princípio de integração deste mundo contraditório, colando de novo seus pedaços.

Alain Touraine

A Possibilidade de uma Nova Epistemologia

O processo de pesquisa desenvolvido até aqui incluiu a proposta de uma autocrítica Pedagógica a partir da análise das bases epistemológicas da Pedagogia Moderna, isto é, o pensamento liberal e a Teoria Crítica, ambos produtos da Modernidade. O sentido foi o de identificar os limites e as possibilidades destas teorias relativamente à finalidade da formação da cidadania, enquanto uma das funções das teorias e práticas educativas em

tempos de Pós-Modernidade. No entanto, esta trajetória teve como desdobramento a questão da possibilidade de uma teoria crítica pós-moderna enquanto uma síntese que supere os limites da Teoria Crítica Moderna; e da identificação do que seria as características deste modelo interpretativo do real e de suas implicações no campo educacional.

Sendo assim, nosso objetivo é defender, ao contrário de posturas irracionistas conservadoras, a possibilidade de um conhecimento acerca da realidade social, através da análise das condições sócio-históricas pós-modernas, produzindo um pensamento ou uma epistemologia adequados a interpretar suas novas conformações e relações sociais - contribuindo para delinear uma Teoria Crítica Pós-Moderna.

Procuramos aprofundar os conceitos fundamentais da relação entre educação e cidadania, ao articular as dimensões teóricas da democracia, da subjetividade e da emancipação, visando a identificar um novo paradigma interpretativo em oposição ao paradigma moderno. O sentido é, posteriormente, associar esta nova epistemologia às atuais tendências pedagógicas, sobretudo no que se refere aos paradigmas das agendas dos novos movimentos sociais, como alternativas teórico-metodológicas para a educação.

Atualmente, a virada do mundo comunista tem sido interpretada não só como a impossibilidade de qualquer alternativa socialista ao capitalismo, bem como a impossibilidade mesma de apreensão de uma lógica racional de funcionamento do real, o que compõe a chamada "crise paradigmática" ou "crise da razão".

Essa característica de um certo irracionalismo, tem efeitos significativos no plano das idéias, das propostas teórico-metodológicas de

apreensão do real e da produção do conhecimento, de modo a imprimir marcos na cultura ocidental, isto é, no contexto cultural da Pós-Modernidade. Conseqüentemente,

a impossibilidade do conhecimento, se faz pela relativização de todo conhecimento, pela afirmação de que todas as interpretações são válidas porque a realidade teria um caráter fragmentário, impossibilitando a totalização que pretende apreender o real num infinito vir a ser. (ALEM, 1994: 16)

Esta crise teórica está vinculada também, para além da crise do próprio socialismo real, às mudanças no contexto sócio-cultural representadas pelos novos movimentos sociais que, de certa forma, deram a impressão de uma fragmentação do campo cultural e político, a despeito das previsões das narrativas modernas.

Em oposição a essa tendência irracionalista conservadora, pressupomos a possibilidade de um conhecimento racional da realidade social, cuja produção ou síntese seja, talvez, a tarefa mais premente que se coloca atualmente aos intelectuais e/ou educadores. A questão não é ressuscitar as narrativas mestras, mas apreender uma certa lógica de constituição e dinâmica sociais por detrás da aparente fragmentação sócio-histórica e epistemológica, de modo a identificar uma teoria social crítica pós-moderna ou de resistência.

Essa tarefa parece-nos fundamental no processo de autocrítica Pedagógica dos profissionais da educação, não só para a compreensão do sentido mais concreto de seu fazer pedagógico em tempos atuais, como para a clareza da função do campo educacional frente aos desafios colocados pela Pós-Modernidade.

ALEM (1994: 17-20) ilustra bem o desafio que hoje se coloca:

(...) deve-se rejeitar a tentativa de pensar o real como um somatório de fatos, episódios, aleatoriamente produzidos - o real como um conjunto que não comporta a idéia de processo. (...) A busca da unidade dessa multiplicidade de organizações e ações características das lutas deste fim de século passa a ser a tarefa de um novo fazer político.

Também para SANTOS (1994: 91), a idéia moderna da racionalidade global da vida social e pessoal acabou por se desintegrar numa miríade de mini-racionalidades a serviço de uma outra racionalidade também global, porém inabarcável e incontrolável.

Esta situação deve-nos precaver contra a tentação de caracterizar a pós-modernidade como cultura da fragmentação. A fragmentação maior e mais destrutiva foi-nos legada pela modernidade. A tarefa é agora a de, a partir dela, reconstruir um arquipélago de racionalidades locais, nem mínimas nem máximas, mas tão só adequadas às necessidades locais, quer existentes quer potenciais, e na medida em que elas forem democraticamente formuladas pelas comunidades interpretativas. As mini-racionalidades pós-modernas estão, pois, conscientes dessa irracionalidade global, mas estão também conscientes que só a podem combater localmente. Quanto mais global for o problema, mais locais e mais multiplamente locais devem ser as soluções. (Idem: 99)

Percebe-se ser possível reinventar as mini-racionalidades da vida de modo a que elas deixem de ser partes de um todo e passem a ser totalidades presentes em múltiplas partes. É esta a lógica de uma possível Pós-Modernidade de resistência.

Para PLASTINO (1994: 45),

afirmar que não existe uma verdade necessária que cabe à Ciência conhecer, não significa negar a possibilidade ou a necessidade de uma racionalidade que cabe construir. Esta, entretanto, não se define por uma relação a determinada ordem dada desde sempre, mas deve ser construída em íntima

relação com os objetivos em torno dos quais se desenvolvem as relações dos homens entre si e com o mundo natural.

Também para GIROUX (1993: 53),

(...) rejeitar todas as noções de totalidade significa correr o risco de ficarmos presos a teorias particularistas que não podem explicar como as muitas e diversas relações que constituem os sistemas sociais, políticos e globais mais amplos se inter-relacionam ou se determinam e se constroem mutuamente. (...) precisamos preservar uma noção de totalidade que privilegie formas de análise nas quais seja possível tornar visíveis aquelas mediações, inter-relações e interdependências que dão forma e poder aos sistemas sociais e políticos mais amplos. Precisamos de teorias que expressem e articulem a diferença, mas precisamos também compreender como as relações nas quais as diferenças são constituídas operam como parte de um conjunto mais amplo de práticas sociais e culturais.

Diante dessas colocações em favor de um conhecimento racional da realidade social mais adequado às atuais condições sócio-históricas pós-modernas, como poderíamos pensá-lo quanto às suas finalidades, seu objeto ou conteúdo, e até quanto às metodologias de sua produção? Ou, mais precisamente, como seria uma teoria crítica pós-moderna sem garantias no final do século XX?

A busca das respostas exige que se considere algumas propostas, como parte de um esforço teórico em busca de novas teorias interpretativas acerca do real e de intervenção prático-política no âmbito das relações sociais. Para SANTOS (1994: 232), isto se justifica porque,

perante os fracassos da teoria crítica moderna, que está, aliás, por detrás de algumas das formas de falsa emancipação, a tarefa da teoria crítica pós-moderna consiste em apontar de novo os caminhos de síntese, tomando como método, por um lado, a citação de tudo o que de positivo existiu na experiência histórica da nossa contemporaneidade, por mais negativa que tenha ocasionalmente sido, e, por outro lado, a disponibilidade

para identificar o que de novo caracteriza o tempo presente e dele faz verdadeiramente o nosso tempo.

Para GIDDENS (1991), uma teoria crítica pós-moderna deve ser sociologicamente sensível, enquanto atenta às transformações institucionais que a Modernidade abre ao futuro; deve ser política ou geopoliticamente tática, no sentido de reconhecer que os compromissos morais e a "boa fé" podem, em si, ser potencialmente perigosos num mundo de riscos de grandes conseqüências; enfim, ela deve reconhecer que a política emancipatória tem que estar vinculada à política de vida, ou a uma política de auto-realização. Esta proposta de política emancipatória é definida como "engajamentos radicais"¹².

(...) voltados para a liberação das desigualdades ou servidão.
(...) A política da vida se refere a engajamentos radicais que procuram incrementar as possibilidades de uma vida realizada e satisfatória para todos (...) desenvolvida à luz de uma estrutura de realismo utópico. (GIDDENS, 1991: 155-6)¹³

¹² Além do "engajamento radical", GIDDENS (1991), identifica outras formas de "reações de adaptação" dos homens diante dos perigos, riscos ou contradições, colocadas pela Modernidade. A primeira pode ser chamada de *aceitação pragmática*, que se refere à crença de que muito do que se passa no mundo moderno está fora do controle de qualquer um, de modo que, tudo o que pode ser planejado ou esperado constitui ganho temporário. Uma segunda reação de adaptação pode ser denominada de otimismo sustentado, "...que é essencialmente a persistência de atitudes do Iluminismo, uma fé contínua na razão providencial a despeito de quaisquer ameaças de perigo atuais. (...) Para os indivíduos leigos, esta é uma perspectiva que continua a ter grande ressonância e particularmente a ciência oferecem flutuações convicção de que o pensamento racional livre de grilhões e apelo emocional, baseada como ela é, numa de segurança a longo prazo que nenhuma outra orientação pode igualar" (137).

Um conjunto oposto de atitudes é o pessimismo cínico, uma vez que "o cinismo é um modo de amortecer o impacto emocional das ansiedades através de uma resposta ou humorística ou enfatiada do mundo. (...) ao contrário do que ocorre na associação do otimismo com os ideais do Iluminismo, é difícil dar um conteúdo ao pessimismo, à parte da nostalgia por estilos de vida que estão desaparecendo ou de uma atitude negativa em relação ao que está para vir. O pessimismo não é uma fórmula para a ação, e numa forma extrema leva apenas à depressão paralisante". (138)

¹³ Tanto em GIDDENS como em SANTOS a utopia é referencial para os movimentos emancipatórios, porém, está sempre articulada à realidade social ou às condições institucionais do presente, isto é, a uma "arqueologia do presente" ou uma estrutura de "realismo utópico".
Nesse sentido, "(...) a utopia é sempre desigualmente utópica, na medida em que a imaginação do novo é composta em parte por novas combinações e novas escalas do que já existe. Uma compreensão profunda da realidade é assim essencial ao exercício da utopia, condição para que a radicalidade da imaginação não colida com o seu realismo" (SANTOS, 1994: 278).
A consideração de que, enquanto exercício, a utopia é irrealizável, é importante para relativizar quaisquer metanarrativas deterministas/evolucionistas, para as quais a história tem uma direção geral e converge para um agente revolucionário definido.

O engajamento radical seria uma atitude de constestação prática para com as fontes percebidas de perigo, de modo que

aqueles que assumem uma postura de engajamento radical alegam que, embora estejamos cercados por graves problemas, podemos e devemos nos mobilizar para reduzir seu impacto ou para transcendê-los. Esta é uma perspectiva otimista, mas vinculada à ação contestatória ao invés de a uma fé na análise e discussão racional. **Seu veículo principal é o movimento social.** (GIDDENS, 1991: 138 - grifos meus)

Sendo assim, é inquestionável o papel dos movimentos sociais no contexto de possibilidade de uma teoria crítica pós-moderna, visando orientações futuras sem garantias, nem teleologia. Isso significa que a reflexão acerca dos movimentos sociais é constituinte do esforço teórico que visa à defesa de uma epistemologia racional e coerente do mundo social.

Como modalidades de engajamento radical com importância difusa na vida social moderna, os movimentos sociais fornecem pautas para potenciais transformações futuras. Para os que associaram a modernidade com o capitalismo ou o industrialismo, o movimento trabalhista é o movimento social por excelência. (...) Seguramente, o capitalismo permanece um sistema de classe, e as lutas dos movimentos trabalhistas ainda são relevantes para o que possa estar 'além' dele. Mas uma preocupação sincera com os movimentos trabalhistas, ainda que outrora largamente justificada pela sua importância estratégica no início do desenvolvimento das instituições modernas e da expansão capitalista, reflete a ênfase unilateral no capitalismo ou no industrialismo com as únicas forças dinâmicas envolvidas na modernidade. Outros movimentos sociais também são importantes e podem ser vinculados ao caráter multidimensional da modernidade (...). (Idem: 158 - grifos meus)

Dimensões Teóricas para uma Teoria Crítica Pós-Moderna

Vimos que os movimentos sociais constituem o ponto referencial para a identificação de uma teoria crítica pós-moderna, em torno do qual deve girar três dimensões fundamentais, a saber: a da democracia, a da subjetividade e a da emancipação que, segundo SANTOS (1994: 232), devem ser incluídas no esforço teórico a ser empreendido. Uma *nova teoria da democracia*, que permita reconstruir o conceito de cidadania; uma *nova teoria da subjectividade*, que permita reconstruir o conceito de sujeito e uma *nova teoria da emancipação*, que não seja mais que o efeito teórico das duas primeiras teorias na transformação da prática social levada a cabo pelo campo social da emancipação.

Do ponto de vista de uma *nova teoria da democracia* ou de uma *teoria democrática pós-moderna*, os novos movimentos sociais expressam a repolitização dos espaços políticos estruturais da prática social - o espaço da cidadania propriamente dita, o espaço doméstico, o espaço da produção e o espaço mundial¹⁴.

¹⁴ SANTOS distingue quatro espaços políticos estruturais, sendo cada um deles um espaço político específico a suscitar uma luta democrática específica, adequada a transformar as relações de poder próprias desse espaço em relações de autoridade partilhada. São eles: o espaço da cidadania, ou seja, o espaço político segundo a teoria liberal; o espaço doméstico; o espaço da produção e o espaço mundial. Todos esses espaços configuram relações de poder, embora só as que são próprias do espaço da cidadania liberal sejam consideradas políticas e, portanto, susceptíveis de democratização política. "A politização do social, do cultural e, mesmo, do pessoal abre um campo imenso para o exercício da cidadania social, circunscrita ao passo, as limitações da cidadania de extracção liberal, inclusive da cidadania social, como marco do Estado e do político por ele constituído. Sem postergar as conquistas da cidadania social, como pretende afinal o liberalismo político-económico, é possível pensar e organizar novos exercícios de cidadania - porque as conquistas da cidadania civil, política e social não são irreversíveis e estão longe de ser plenas - e novas formas de cidadania coletivas e não meramente individuais; assentes em formas político-jurídicas que, ao contrário dos direitos gerais e abstratos, incentivem a autonomia e combatam a dependência burocrática, personalizem e localizem as competências interpessoais e colectivas em vez de as sujeitar a padrões abstractos; atentas às novas formas de exclusão social baseadas no sexo, na raça, na perda de qualidade de vida, no consumo, na guerra, que ora ocultam ou legitimam ora complementam e aprofundam a exclusão baseada na classe social". (1994: 227)

A teoria política liberal transformou o político numa dimensão setorial e especializada da prática social - o espaço da cidadania - confinada ao Estado; dessa forma, despoliticizou todas as outras dimensões da prática social que foram mantidas imunes ao exercício da cidadania. Na prática histórica, os movimentos sociais vieram redefinir e ampliar o campo político. Já vimos que, em função disto, a consideração de tais condições sócio-históricas é essencial a uma racionalidade ou epistemologia crítica, enquanto formulação de uma nova teoria democrática. Esta deverá proceder à repolitização global da prática social e o campo político imenso que daí resultará permitirá desocultar novas formas de opressão e de dominação, ao mesmo tempo que criará novas oportunidades para o exercício de novas formas de democracia e de cidadania. Politizar significa identificar relações de poder e imaginar formas práticas de as transformar em relações de autoridade partilhada. As diferenças entre as relações de poder são o princípio da diferenciação e estratificação do político. Enquanto tarefa analítica e pressuposto de ação prática, é tão importante a globalização do político como a sua diferenciação (SANTOS, 1994: 233). Assim,

a nova teoria de democracia - que também poderíamos designar por teoria democrática pós-moderna para significar a sua ruptura com a teoria política liberal - tem, pois, por objectivo alargar e aprofundar o campo político em todos os espaços estruturais da interacção social. No processo, o próprio espaço político liberal, o espaço da cidadania, sofre uma transformação profunda. A diferenciação das lutas democráticas pressupõe a imaginação social de novos exercícios de democracia e de novos critérios democráticos para avaliar as diferentes formas de participação política. E as transformações prolongam-se no conceito de cidadania, no sentido de eliminar os novos mecanismos de exclusão da cidadania, de combinar formas individuais com formas colectivas de cidadania e, finalmente, no sentido de ampliar esse conceito para além do princípio da reciprocidade e simetria entre direitos e deveres. (Idem: 237)

Do ponto de vista de uma nova *teoria da subjetividade*, que permita reconstruir o conceito de sujeito, a consideração dos movimentos sociais é, também, fundamental.

TOURAINE (1994) faz uma análise histórica da questão do sujeito, no sentido de recuperar ou destacar o nascimento do sujeito como produto da Modernidade.

Há uma inversão clara da percepção do que seja a Modernidade, a partir de uma análise positiva que a define não pelo que ela rejeita mas pelo que afirma - a perspectiva da Modernidade enquanto avanços, afirmações e conquistas do sujeito. Trata-se da análise da Modernidade enquanto processo histórico de construção do sujeito ou enquanto processo de subjetivação.

Nesse sentido, a construção do sujeito é um processo eminentemente moderno que foi ocultado sob a ênfase nos avanços da racionalidade técnica e científica. Se, de acordo com a visão racionalista, durante muito tempo a Modernidade foi apenas definida pela eficácia da racionalidade instrumental, a dona do mundo que se tornou possível pela ciência e pela técnica, ela não dá uma idéia completa da Modernidade; esconde a metade, a emergência do sujeito humano como liberdade e como criação.

Assim, em lugar da razão ou da história como sujeito, TOURAINE define o *sujeito histórico* como os movimentos sociais através dos quais as orientações culturais de uma sociedade recebem sua forma social, sempre mudando ao sabor dos conflitos e das negociações entre adversários.

Do ponto de vista de uma *nova teoria da emancipação* faz-se necessário considerar a idéia de socialismo e sua relação com os processos de lutas emancipatórias, expressas nos novos movimentos sociais. Porém, a idéia de

socialismo, agora libertada da caricatura do socialismo real, é redefinida no sentido de se recuperar o seu carácter de processo, em detrimento de um estágio ideal a ser alcançado; o socialismo é identificado como os processos de lutas emancipatórias. Para SANTOS (1994: 238), a designação do socialismo enquanto o conjunto das práticas emancipatórias implica a criação de um *novo senso comum político*, porque se a transformação emancipatória não tem teleologia nem garantia, o socialismo não é nem mais nem menos provável que qualquer outro futuro. Assim,

(...) enquanto futuro, o socialismo não será nunca mais do que uma qualidade ausente. Isto é, será um princípio que regula a transformação emancipatória do que existe sem, contudo, nunca se transformar em algo existente [grifo meu]. Dada a acumulação de riscos insocializáveis e inseguráveis, da catástrofe nuclear à catástrofe ecológica, a transformação emancipatória será cada vez mais investida de negatividade. Sabemos melhor o que não queremos do que o que queremos. Nestas condições, a emancipação não é mais que um conjunto de lutas processuais, sem fim definido [grifo meu]. O que a distingue de outros conjuntos de lutas é o sentido político da processualidade das lutas. Esse sentido é, para o campo social da emancipação, a ampliação e o aprofundamento das lutas democráticas em todos os espaços estruturais da prática social (...). O socialismo é a democracia sem fim. Porque é uma qualidade ausente, o socialismo será tão adjectivado quanto for exigido pelas lutas democráticas. Neste momento, o socialismo será ecológico, feminista, antiprodutivista, pacifista e anti-racista. Quanto mais profunda for a desocultação das opressões e das exclusões, maior será o número de adjectivos. O socialismo é o conjunto dos seus adjectivos em equilíbrio dinâmico, socialmente dinamizados pela democracia sem fim. (Idem: 238)

A idéia de processo do socialismo, cuja lógica nega todas as garantias e teleologias referentes a um final escatológico para a história, quando associada à idéia de subjetividade, tem efeitos teóricos importantes. Para TOURAINE (1994), por exemplo, o sujeito também não é um estado a ser definitivamente encontrado,

um fim em si mesmo. O sujeito é sempre processo, isto é, meio ou luta por qualificação pessoal-coletiva. Neste sentido, poderíamos até arriscar que, parafraseando SANTOS (1994), a cidadania é a subjetivação sem fim; ou seja, o sujeito é a construção infinita da cidadania individual-coletiva, que é sempre social. Deste modo,

na relação interpessoal, assim como nas relações coletivas, o sujeito jamais está em repouso, em equilíbrio; ele está sempre em movimento (...). O sujeito não tem natureza, princípios, consciência; ele é ação dirigida para a criação de si mesmo através de resistências que jamais podem ser completamente superadas. (TOURAINÉ, 1994: 300 - grifos meus)

Em síntese, os três elementos anteriormente analisados - democracia, subjetividade e emancipação - ligados pelo eixo teórico-prático dos movimentos sociais -, são considerados fundamentais, justamente porque referem-se às três grandes áreas do conflito paradigmático que caracterizam a atual transição entre o paradigma moderno, ainda dominante, e o paradigma pós-moderno emergente. Assim, os conflitos paradigmáticos centrais se darão em torno do poder e da política; do conhecimento e da subjetividade e dos padrões de emancipação ou transformação social.

Para efeitos teóricos, desdobraremos as diferentes concepções acerca do conhecimento e acerca da subjetividade, sem, no entanto, perdermos de vista suas evidentes correlações.

Quanto ao conhecimento, para o velho paradigma:

(...) a ciência é uma prática social muito específica e privilegiada porque produz a única forma de conhecimento válido. Essa validade pode ser demonstrada e a verdade a que aspira é intemporal, o que permite fixar determinismos e formular previsões. Este conhecimento é cumulativo e o progresso científico assegura, por via do desenvolvimento

tecnológico que torna possível, o progresso da sociedade. A racionalidade cognitiva e instrumental e a busca permanente da realidade para além das aparências fazem da ciência uma entidade única, totalmente distinta de outras práticas intelectuais, tais como as artes ou as humanidades. (SANTOS, 1994: 282-3)

Já, para o novo paradigma:

(...) não há uma única forma de conhecimento válido. Há muitas formas de conhecimento, tantas quantas as práticas sociais que as geram e as sustentam. (...) Práticas sociais alternativas gerarão formas de conhecimento alternativas. Não reconhecer estas formas de conhecimento implica deslegitimar as práticas sociais que as sustentam e, nesse sentido, promover a exclusão social dos que as promovam. (...) O novo paradigma considera o epistemicídio um dos grandes crimes contra a humanidade. (Idem: 283)

O que o novo paradigma propõe é uma concorrência epistemológica leal entre conhecimentos - uma horizontalidade entre conhecimentos, como ponto de partida, e não necessariamente como ponto de chegada enquanto uma verdade predeterminada. Para SANTOS (1994), o ponto de chegada depende do processo argumentativo no interior das comunidades interpretativas, de modo que

o conhecimento do novo paradigma não é validável por princípios demonstrativos de verdades intemporais. É, pelo contrário, um conhecimento retórico cuja validade depende do poder de convicção dos argumentos em que é traduzido. Daí que o novo paradigma preste particular atenção à constituição das comunidades interpretativas e considere seu objectivo principal garantir e expandir a democraticidade interna dessas comunidades, isto é, a igualdade do acesso ao discurso argumentativo. (SANTOS, 1994: 284)

O novo paradigma recusa também outras duas características totalitárias da ciência moderna - a intemporalidade das verdades científicas e a distinção

absoluta entre aparência e realidade -, por achar que cada uma delas tem uma vocação totalitária.

A intemporalidade da verdade científica tende a descontemporizar todos os outros conhecimentos, além de hierarquizá-los como ideológicos ao não conseguirem ultrapassar o nível das aparências em direção à apropriação da realidade. Em função disso, o novo paradigma questiona o racionalismo estreito, mecanicista, utilitarista e instrumental da ciência moderna, em favor da relativização histórica e cultural do conhecimento.

O conhecimento no novo paradigma é tão temporal quanto as práticas e a cultura a que se vincula. Assume plenamente sua incompletude, pois que sendo um conhecimento presente só permite a inteligibilidade do presente. O futuro só existe enquanto presente, enquanto argumento a favor ou contra conhecimentos e práticas presentes. Esta radical contemporaneidade dos conhecimentos tem conseqüências fundamentais para o diálogo e a concorrência entre eles. É que se todos os conhecimentos são contemporâneos, são igualmente contemporâneas as práticas sociais e os sujeitos ou grupos sociais que nelas intervêm. (SANTOS, 1994:284-5)

No que se refere aos termos da ciência moderna acerca da distinção entre aparência e realidade, prevalece mais uma hierarquização que uma distinção, uma vez que

a aparência é a não-realidade, a ilusão que cria obstáculo à inteligibilidade do real existente. Daí que a ciência tenha por objectivo identificar - denunciar a aparência, e ultrapassá-la para atingir a realidade, a verdade sobre a realidade. Esta pretensão de saber distinguir e hierarquizar entre aparência e realidade e o facto de a distinção ser necessária em todos os processos de conhecimento tornaram possível o epistemicídio, a desclassificação de todas as formas de conhecimento estranhas ao paradigma da ciência moderna sob o pretexto de serem conhecimentos tão-só de aparências. (...) Para o novo paradigma, a distribuição entre aparência e realidade nem sempre faz sentido e quando faz é sempre relativa e a aparência não é necessariamente o lado inferior do par. (Idem: 285)

Quanto à questão do *sujeito*, o novo paradigma epistemológico aspira igualmente a uma nova psicologia, enquanto construção de uma nova subjetividade, de forma que

não basta criar um novo conhecimento, é preciso que alguém se reconheça nele. De nada valerá inventar alternativas de realização pessoal e colectiva, se elas não são apropriáveis para aqueles a quem se destinam. Se o novo paradigma epistemológico aspira a um conhecimento complexo, permeável a outros conhecimentos, local e articulável em rede com outros conhecimentos locais, a subjectividade que lhe faz jus deve ter características similares ou compatíveis.
(SANTOS, 1994: 287)

No entanto, em sentido oposto, a subjetividade engendrada pelo velho paradigma é o indivíduo unidimensional, maximizador da utilidade que escolhe racionalmente segundo o modelo arquetípico do *homo economicus*.

Foi essa unidimensionalidade que possibilitou tomar amplitude por abstração, uma vez que o indivíduo abstrato pode aspirar a uma amplitude universal, obtida á custa do esvaziamento total de atributos contextuais. O novo paradigma, ao contrário, ampliou o campo das energias emancipatórias, alargando o campo da racionalidade com que se pode justificar as condutas, superando o campo restrito da racionalidade cognitivo-instrumental, para incluir também a racionalidade moral-prática e a estético-expressiva.

Essa ampliação das energias emancipatórias, porém, só faz sentido se sua extensão for igualada pela sua intensidade, se a energia emancipatória se souber condensar-se nos atos concretos de emancipação protagonizados por indivíduos ou grupos sociais, pois *"a desconfiança das abstrações é fundamental no novo paradigma"*. (SANTOS, 1994: 288)

O conflito paradigmático, no domínio dos *padrões de transformação social*, está entre dois grandes paradigmas de desenvolvimento social, a saber, o paradigma capital-expansionista, dominante na atualidade, e o paradigma emergente, eco-socialista.

*O paradigma eco-socialista enquanto construção intelectual decorre de um diálogo intercultural muito amplo e, tanto quanto possível, horizontal. A base desse diálogo é dupla. Por um lado, as necessidades humanas fundamentais não variam muito no sistema mundial, o que varia são os meios para as satisfazer (os **satisfactores**). Daí que se deva partir de uma intelegibilidade intercultural das necessidades para, através dela, se atingir a inteligibilidade intercultural dos satisfactores. Por outro lado, todas as culturas têm um valor de dignidade humana, o qual, sendo único, permite uma hermenêutica transvalorativa e multicultural. Tal hermenêutica constitui o desafio fundamental do paradigma emergente. (SANTOS, 1994:290)*

Tais necessidades e valores comuns, isto é, a globalização das necessidades humanas e do princípio da dignidade humana, estão na base de uma lógica que interliga a diversidade de movimentos sociais e organizações não-governamentais locais e transnacionais, ecológicas, feministas, operários, pacifistas, de defesa dos direitos dos consumidores e dos direitos históricos dos povos indígenas, de luta contra o ajustamento estrutural ou a violência urbana, de luta pelos direitos dos imigrantes ilegais, dos refugiados, das minorias, das sexualidades alternativas, etc.

O conflito paradigmático na área do *poder* e da *política*, está entre o paradigma da democracia autoritária e o paradigma da democracia eco-socialista. Para SANTOS, a transição paradigmática reclama, muito mais que uma luta de classes, uma luta de civilizações, num momento em que nem sequer a primeira parece estar na agenda política. "*Esta luta civilizacional é sem dúvida*

uma luta epistemológica e psicológica e uma luta por padrões alternativos de sociabilidade e de transformação social, mas é acima de tudo uma luta entre paradigmas de poder e de política". (SANTOS, 1994: 294)

No entanto uma das questões que hoje se coloca é a da articulação entre os grupos e as lutas que, de modo aparentemente fragmentado, tentam romper com os atuais dilemas e propor uma saída civilizacional. Para SANTOS o que lhes falta não é tanto capacidade organizativa ou recursos, e sim legitimidade e autolegitimidade para, a partir de espaços sociais circunscritos, propor transformações que só são eficazes se forem globais. Daí que "o *objectivo central (...) na área do poder e da política consiste precisamente em elevar o nível crítico de legitimidade dos grupos em luta pelo paradigma emergente, através da explicitação entre o local e o global"*. (Idem: 295)

O paradigma democrático-socialista expande a democracia não só no âmbito estrutural, para além do espaço-tempo da cidadania - a democracia liberal representativa; expande-a também para além da escala nacional que suprimiu não só uma tradição de democracia local, mas também um futuro de relações democráticas internacionais; além disso, expande a democracia ainda numa terceira direcção: a da duração intemporal e intergeracional. Nesse sentido,

(...) o eco-socialismo é democracia sem fim. Tal objectivo utópico pode funcionar eficazmente como critério dos limites da democracia na modernidade capitalista. Não se trata de obter a transparência total nas relações sociais, mas antes de lutar sem limites contra a opacidade que as despolitiza e desingulariza. (...) Uma luta democrática com esta amplitude não pode confiar num sujeito privilegiado nem contentar-se com um conceito unívoco de direitos. (...) A família, a classe, a cidadania e a nacionalidade são dimensões ou posições de subjectividade que se combinam nos indivíduos e nos grupos sociais de modos diferentes segundo os contextos e as culturas, segundo as práticas e as tradições, segundo os objectivos e os obstáculos. (Ibdem: 297)

Esse percurso sobre as formas que constituem a confrontação entre o paradigma dominante e o paradigma emergente, nos domínios do conhecimento e da subjetividade, dos padrões de transformação social e do poder e política, indica a necessidade e validade dos debates paradigmáticos.

A imaginação de tal debate (...) destina-se a desenvolver o campo das alternativas sociais práticas e a convocar as instituições educacionais a participar activamente nessa tarefa ensinando e investigando por igual os paradigmas em confronto. O reconhecimento do conflito paradigmático tem por objectivo precisamente reconstituir o nível de complexidade a partir do qual é possível pensar e operacionalizar alternativas de desenvolvimento societal". (SANTOS, 1994: 298 - grifos meus)

Assim é que, "(...) do ponto de vista pós-moderno, faria mais sentido pensar numa educação que tenha o propósito de criar condições para um espaço público de discussão, em que as pessoas possam confrontar seus diferentes pontos de vista". (SILVA, 1993: 137)

Este confronto entre diferentes pontos de vista implica, como vimos anteriormente, a convivência entre várias formas de conhecimentos correspondentes à diversidade das práticas sociais que os produzem a partir dos enfrentamentos político-culturais do presente.

Essa concorrência epistemológica entre conhecimentos nada mais é que a possibilidade de um diálogo entre perspectivas argumentativas, ou seja, entre diferentes significados relacionados às práticas sociais, ou seja, às atuais conformações de cidadanias colocadas pela Pós-Modernidade. Isto porque,

(...) o significado nunca é fixo, tendo como referente um mundo material, 'real'. O significado é sempre construído, produzido, de forma contextual, no interior de práticas determinadas e não necessariamente como 'distorção'. (...) O significado é assim flutuante, escorregadio, dependente da prática e do contexto.

Se a produção de significado não é fixa, unitária, tampouco o é a subjetividade que é produzida por essas práticas e significados. (SILVA, 1993: 127)

Tal pressuposto indica a necessidade de uma articulação entre as práticas educativas e as práticas sociais através, por exemplo, de tematizações dos problemas e objetos advindos da realidade social, constituindo-se, assim, em conteúdos e abordagens referentes ao mundo social e a indivíduos-cidadãos concretos constituintes e constituídos no universo real das práticas e conhecimentos historicamente produzidos.

As Agendas dos Movimentos Sociais para a Educação

Defender e sustentar a contribuição da educação e da escola na conquista da cidadania é admitir que a educação

(...) se efetive como mediação para a construção dessa condição de cidadania, contribuindo para a integração dos homens nesse tríptico universo: no universo do trabalho, da produção material; das relações da consciência pessoal, da subjetividade e das relações intencionais e no universo das mediações institucionais da vida social, das relações políticas". (SEVERINO, 1992: 12)

Articular a educação e a escola à formação do cidadão é comprometer o trabalho educacional com o projeto socialista, que passa por inverter as tendências alienadoras das mediações então dominantes, sejam as relações de produção, as relações sociais e a cultura.

Fica claro, portanto, que os objetivos ou finalidades de uma educação e de uma escola pautadas nos termos da cidadania efetiva são finalidades sociais. A

prática educativa deve se dar no âmbito de um projeto, isto é, de um todo articulado em que as partes funcionem integralmente em função de objetivos intencionalizados. Nesse sentido, é que se define a escola, para além de um *locus* privilegiado do saber sistematizado. Assim,

(...) a escola se dá como o lugar do intrecruzamento do projeto político coletivo da sociedade com os projetos pessoais e existenciais dos educandos e educadores. É ela que viabiliza que as ações pedagógicas dos educadores se tornem educacionais, na medida em que as impregna das finalidades políticas da cidadania que interessam aos educandos.
(SEVERINO, 1992:13)

Não se trata, portanto, de uma escola cujo fim é de sistematizar e socializar os conhecimentos universalmente válidos - objetivo cultural em si mesmo. A questão é mais radical, uma vez que a educação e a escola devem possibilitar condições de apropriação coletiva dos bens socialmente produzidos - objetivo político de transformação social.

Segundo SOUZA (1994b: 108), no quadro atual da sociedade brasileira, investir na construção de um projeto educacional voltado para a cidadania, significa uma prática de resistência contra um projeto político voltado para interesses egoístas de grupos particulares hegemônicos no contexto de uma modernização conservadora, ou seja, superar o capitalismo que aí está, determinando uma nova cultura e uma nova organização política genuinamente democrática e, ao mesmo tempo, pensar um novo modelo econômico viável e um crescimento responsável.

Pressupomos que, historicamente, os movimentos sociais constituem a expressão de resistência ao caráter desumanizador do capitalismo, constituindo-se, portanto, na fonte por excelência das conquistas da cidadania.

A construção da cidadania é concebida como um processo que se dá no interior das práticas sociais e políticas das classes ou grupo sociais, ou seja, como um processo de conquista engendrado no contexto mesmo da luta de classes.

Tal processo constitui o próprio conteúdo da história, que é o movimento de qualificação, isto é, de conquista da cidadania. Assim, a história se define como:

(...) os processos sociais através dos quais as camadas populares agem como sujeitos políticos de reivindicação, os processos mentais que são redefinidos e afirmados nos movimentos reivindicativos, as formas de organização que se fortalecem, o poder popular que aumenta, ou seja, o próprio processo político-pedagógico de construção da identidade popular que se dá no confronto povo-Estado. É aí que a democracia avança e se constrói. (...) o povo avançando porque lutando como expressão de democracia. (ARROYO, 1991: 78)

Considerando o exposto acima, cabe-nos constatar no que se refere à educação que

(...) a luta pela cidadania, pelo legítimo, pelos direitos, é o espaço pedagógico onde se dá o verdadeiro processo de formação e constituição do cidadão. A educação não é uma pré-condição da democracia e da participação, mas é parte, fruto e expressão do processo de sua constituição. (Idem: 79)

Vimos que, atualmente, em função do aprofundamento dos problemas e contradições que afetam a vida e o ambiente, e das mudanças ocorridas nas relações entre o capital e o trabalho, desenvolve-se uma nova modalidade de engajamento radical, representada por novas estratégias de lutas ao nível da sociedade civil e do campo cultural, em detrimento de lutas restritas à esfera econômica. Novas forças sociais estão emergindo, expressando aspirações

populares à democracia, à justiça social e à construção de novas identidades políticas.

Temos a emergência dos movimentos sociais dos verdes, dos pacifistas, das mulheres, dos trabalhadores migrantes etc., movimentos que fornecem hoje as pautas das potenciais transformações futuras. De modo que,

aos movimentos de trabalhadores, tradicionalmente associados à luta contra os efeitos maléficos do industrialismo e do capitalismo, vêm agora se juntar os novos movimentos vinculados ao caráter multidimensional da modernidade. Esses movimentos proporcionam vislumbres de futuros possíveis e são, em parte, veículos para a sua realização, embora não sejam necessariamente a única base de mudanças capazes de nos conduzir a um mundo mais seguro e mais humano. (SOUZA, 1994b: 110)

Nesse sentido, concordamos com SOUZA (1994), quando reconhece que, em termos de educação e de escola, não se trata mais de redução do fosso tecnológico, nem do aumento da produtividade e competitividade nos mercados internacionais, mas de **a educação estabelecer interlocução com as novas agendas sociais emergentes em termos globais.** Isto significa que

*os três níveis de ensino precisam buscar novos parâmetros de atuação na sociedade, **voltando-se para metas correlatas às dos movimentos sociais emergentes e às transformações do final de século.** Para tanto, será preciso traçar e especificar quais os critérios em que se deve basear a articulação de um novo sistema educacional englobando os três níveis do ensino. (Idem: 113 - grifos meus)*

Essa tese tem implicações bastantes sérias e instigantes que, em última instância, significam uma inversão da hegemonia através de uma inversão epistemológica dos programas educacionais. Tal tendência justifica-se pelo protagonismo dos grupos sociais emergentes nos processos de luta por novos

caminhos e estratégias de resguardo da vida no planeta e de revisão do sistema capitalista, ou seja pela centralidade da questão da cidadania e das ações dos movimentos sociais.

Advém daí que R.W. CONNELL (In: SOUZA, 1994b: 114) propõe para o campo educacional uma revolução que passa pelos conteúdos advindos dos movimentos sociais emergentes como agentes catalizadores de mudança social. Uma estratégia que aceita um programa de educação único ou unitário, mas sobre uma base epistemológica totalmente nova, ou seja, que parta dos grupos em desvantagem na sociedade e tome sua experiência e metodologia de agir e pensar como base de reconstrução de conhecimento. *"É preciso, pois, que eles [os sistemas educacionais] se aliem aos demais movimentos e refaçam inclusive seus objetivos, conteúdos, métodos, com os elementos ali encontrados"*. (Idem: 115)

Sendo a cidadania processo de qualificação e humanização da existência, cuja fonte histórica de conquistas são os movimentos sociais organizados ou não, uma nova agenda educacional, que se diz comprometida com a cidadania, dependerá de um entrelaçamento com os movimentos sociais emergentes, buscando solucionar os problemas advindos da nova ordem mundial. Isso significa que,

assim como a nova ordem mundial acarretou novas demandas sociais, a educação deve enfrentar agora problemas que exigem uma urgente superação, como a fome, a miséria, as guerras e lutas étnicas, a poluição ambiental e o esgotamento das riquezas e recursos não renováveis do planeta. Se considerarmos seus pobres resultados, a lógica econômica fracassou na educação, e seria interessante agora passar a considerar a possibilidade de outra lógica norteadora dos sistemas educacionais. (Ibdem: 112 - grifos meus)

As referências das práticas sociais para a educação pressupõem, antes de mais nada uma reflexão acerca da própria Modernidade.

Segundo TOURAINE (1994), é preciso criar uma concepção de Modernidade onde o sujeito nunca esteve tão presente na história, pela própria natureza das novas formas de dominação. A questão, portanto, é propor uma inversão na perspectiva educacional e do ensino, onde, ao invés de destacar na modernidade os elementos de submissão e opressão, caracterizá-la, ao contrário, pelo depreendimento, liberação e qualificação do sujeito. Assim, o ponto de partida é invertido, uma vez que o sentido dominação/libertação é substituído pela análise da libertação/subjetivação em função mesma da dominação e da racionalização históricas.

A noção de sentido histórico por um fim escatológico é substituída pela noção de ambigüidade da Modernidade, onde a ênfase não está no progresso e na racionalidade científica, mas no significado destas frente ao eixo subjetivação/cidadania/movimento social. Estaria aí a compreensão do social, por uma outra lógica que, ao invés da ênfase na lógica racionalista ou mesmo da total ausência de lógica ou da pura fragmentação sem sentido, enfatiza a possibilidade mesma de uma racionalidade acerca do social, ou seja, da possibilidade de um conhecimento sistemático e válido acerca do social.

A questão que justifica o processo de construção de um tal conhecimento não é construir um modelo alternativo de sociedade, uma vez que o pensamento do sujeito está sempre em oposição à crença em um modelo de sociedade perfeita. "*Trata-se, ao contrário, de fazer com que apareça em todas as partes do mundo a procura de subjetivação*" (TOURAINE, 1994: 341 - grifos meus), ou

seja, os movimentos sociais como esforço de construção/qualificação do sujeito, de formação de cidadania, isto é como articulação entre razão e sujeito.

(...) a razão e o Sujeito, que podem realmente tornar-se estranhos ou hostis um ao outro, podem também unir-se, e (...) o agente desta união é o movimento social, isto é, a transformação da defesa pessoal e cultural do Sujeito em ação coletiva dirigida contra o poder que submete a razão aos seus interesses. Desta forma se encontra reanimado um espaço social que parecia esvaziado de todo o seu conteúdo, entre uma economia mundializada e uma cultura privatizada. Quanto mais a antiga definição da vida social como conjunto de correspondências entre instituições e mecanismos de socialização está definitivamente destruída pela modernidade triunfante, tanto mais os conteúdos reais desta dependem cada vez mais da capacidade que têm os movimentos sociais, portadores da afirmação do Sujeito, de recalcar ao mesmo tempo o poder dos aparelhos e a obsessão da identidade. (TOURAINÉ, 1994:394)

A referência à Modernidade é sempre associada ao crescente processo de globalização, correspondente à mundialização do próprio capitalismo ocorrida desde a origem da ocidentalização do mundo na fase original da expansão capitalista, e completada nas últimas décadas, tendo como corolário os acontecimentos históricos e simbólicos do final da década de 80.

Tais constatações nos levam a considerar que a análise da Modernidade enquanto emergência de novas expressões de cidadania ou subjetividade pelo campo educacional não pode deixar de considerar as correspondências entre os aspectos universais-globais e os aspectos particulares-locais da Modernidade.

Para se entender a cidadania, bem como o papel da educação e dos educadores frente à sua formação, é fundamental a compreensão deste processo, é uma vez que a análise da cidadania possibilita delinear os problemas fundamentais nos diferentes espaços-tempo da Modernidade, sobre os quais os cientistas sociais e/ou os educadores devem se debruçar, seja em termos de

tematização, sob a forma de conteúdos de ensino, e/ou de intervenção prática-política: os problemas do espaço-tempo mundial - a globalização da economia, a explosão demográfica, a degradação ambiental; os problemas do espaço-tempo doméstico; do espaço-tempo da produção; do espaço-tempo da cidadania.

Esses problemas fundamentais abrangem a base cultural da Modernidade e constituem uma totalidade em cujo bojo identificam-se as suas dimensões institucionais básicas, com destaque para a dimensão da globalização que justamente permite uma análise e uma prática que articule os elementos universais e locais, de modo a permitir uma inversão espacial nos temas tratados pela educação escolar, partindo-se de questões ligadas à localidade ou à comunidade mais próxima, enquanto síntese de múltiplas determinações que interferem nas condições dos sujeitos, isto é, nas suas condições e ações de cidadania, seja quanto à qualidade de vida, seja quanto às suas práticas emancipatórias por qualificação existencial.

Assim, o processo de globalização-localização envolve tanto o campo da regulação como o da emancipação; isto porque o cotidiano é, por excelência, o contexto espaço-temporal tanto das vivências dos excessos de regulação e das opressões concretas, quanto das lutas emancipatórias enquanto expressões das diferentes intersubjetividades. De modo que o cotidiano é o campo da nova relação entre subjetividade e cidadania.

Porque os momentos são 'locais' de tempo e espaço, a fixação momentânea da globalidade da luta é também uma fixação localizada e é por isso que o cotidiano deixa de ser uma fase menor ou um hábito descartável para passar a ser o campo privilegiado de luta por um mundo e uma vida melhores. Perante a transformação do cotidiano numa rede de sínteses momentâneas e localizadas de determinações globais e maximalistas, o senso comum e o dia-a-dia vulgar, tanto público como privado, tanto produtivo como reprodutivo, desvulgarizam-se e passam a ser oportunidades únicas de

investimento e protagonismo pessoal e grupal. (SANTOS, 1994a: 224-5 - grifos meus)

É nesse sentido que o cotidiano torna-se o ponto de partida referencial para atividades e/ou produções teórico-metodológicas destinadas a transpor didaticamente os elementos da realidade social para as salas de aula.

A consideração do cotidiano é um desdobramento teórico importante para uma educação preocupada em articular-se à cidadania, pois como diz GIDDENS (1991), em condição de Modernidade, tem-se um *perfil de risco*, isto é, um elenco específico de ameaças ou perigos, característicos da vida social moderna: os perigos ecológicos, a ameaça de violência militar, mudanças na divisão global do trabalho, etc.. Estes constituem riscos globalizados que não respeitam divisões entre ricos e pobres ou entre regiões do mundo, em função mesmo da expansão da quantidade de eventos contingentes que afetam a todos ou, ao menos, grande quantidade de pessoas.

É justamente nesse ponto, como o confirma SANTOS (1994), que encontramos a possibilidade de relação entre o global e o local, ou seja, entre os aspectos da universalização das instituições modernas e as vivências do cotidiano que, como já vimos, é o lugar da constituição das subjetividades-cidadanias. Fato que a educação não pode ignorar, se é que pretende cumprir o pressuposto, que lhe é tão caro, de articular teoria e prática, ou seja, apreender o real em sua totalidade complexa. Assim, a cidadania enquanto categoria referencial para a educação permite, de fato, articular as questões mais específicas do cotidiano às suas determinações mais globais.

(...) precisamos entender como o campo do cotidiano está sendo reconstituído não simplesmente como uma esfera mercantil, mas como um local de contestação que oferece novas possibilidades para envolver as memórias, as históricas

e as narrativas daqueles que oferecem não simplesmente a alteridade, mas uma resistência às várias formas de dominação. Todas essas preocupações e mudanças envolvem questões pedagógicas e políticas, não apenas porque focalizam as formas pelas quais o poder está sendo redistribuído e assumido por diferentes formações sociais que estão fazendo novas e radicais demandas, mas também porque nos ajudam a compreender como essas mudanças são realmente assumidas por diferentes grupos em contextos históricos e culturais particulares. (GIROUX, 1993: 50-1)

Percebemos que a erupção da Modernidade como que desloca a "velha tradição" em função de uma "tradição do novo", deslocando, por sua vez, também os discursos pedagógicos. A necessidade de compreensão desse processo contrapõe especialistas de todas as áreas das Ciências Humanas que se colocam em pontos diferentes de apreensão do processo de mudanças e dos desafios por estas colocados ao pensamento contemporâneo.

O trabalho mostrou que as análises sociais sobrepujaram as análises propriamente pedagógicas. Isso demonstra que, num certo sentido, os caminhos da Pedagogia na Pós-Modernidade não estão ainda bem definidos, carecendo de produções significativas que indiquem rumos e alternativas teórico-metodológicas dentro desse novo contexto sócio-cultural. Isso porque

a educação é cada vez menos capaz, hoje em dia, de encontrar o fundamento e uma legitimação de ordem cultural, porque a cultura 'perdeu o seu norte' e se encontra privada das amarras da tradição e da bússola do princípio da autoridade. (FORQUIM, 1993: 18)

Na medida em que a consciência moderna opõe sua experiência e sua exigência históricas da mudança, abala-se não só a concepção de cultura como acumulação e cristalização de toda a experiência humana, como a concepção de

educação enquanto recepção das novas gerações do mundo "sempre já velho", através da transmissão de uma herança.

Depreende-se daí que a análise das relações entre educação e sociedade e/ou cultura suscita outras questões que se referem, por exemplo, à seleção de conteúdos e à transposição didática, para além da questão específica a que nos empenhamos neste trabalho: a situação da cultura, traduzida na análise que se fez acerca do conceito de modernidade.

A "seleção cultural escolar", referente ao que "(...) nos conteúdos vivos da cultura, nas significações que atualmente têm poder de interpelar nossos pensamentos e de regular nossas existências, pode ser considerado como tendo um valor educativo (...)" (FORQUIM, 1993: 16), é uma questão a ser ainda aprofundada.

Da mesma forma, a questão da transposição didática "de elementos da cultura para o nível propriamente escolar, através da intercessão de dispositivos mediadores" enquanto processos teórico-metodológicos e materiais que compõem a relação ensinar-aprender e que constituem uma espécie de "cultura escolar", está ainda por ser devidamente investigada. Porém, pensamos que tal tarefa teria que ser precedida, necessariamente, pela autocrítica pedagógica esboçada na presente dissertação, através da problematização do conceito de cidadania.

A necessidade de novas investigações é confirmada por FORQUIM (1993) ao admitir que a própria dinâmica incessante da modernidade significa que não podemos nos satisfazer com um discurso pedagógico "instrumentalista", que atribuiria como único alvo para a educação formar espíritos ágeis e

personalidades adaptáveis, capazes de respostas "flexíveis" e preparadas para qualquer eventualidade. Nesse sentido,

(...) a reflexão pedagógica contemporânea não poderia contornar a questão da modernidade nem se resignar em fazer a apologia da amnésia, pois só uma visão extremamente superficial e prematura da modernização do mundo pode nos fazer aderir ao mito efêmero e rejeitar, como um fardo, nosso pertencimento à memória. (FORQUIM, 1993: 20)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os desafios quaisquer que eles sejam, nascem sempre de perplexidades produtivas. Tal como Descartes exercitou a dúvida sem a sofrer, julgo ser hoje necessário exercitar a perplexidade sem a sofrer. Se quisermos, como devemos, ser sociólogos da nossa circunstância, deveremos começar pelo contexto sócio-temporal de que emergem as nossas perplexidades.

Boaventura Santos

O que é a pesquisa senão o percurso de investigação movido por dúvidas e perplexidades que nos impulsionam a buscas instigantes rumo a uma finalização que é, ao mesmo tempo, o início de novas aberturas, do afloramento de outras perplexidades. É neste sentido que o conhecimento é um processo necessariamente incompleto. Porque vivemos, conhecemos e nos tornamos subjetividades que são sínteses em constante movimento de fazeres e elaborações infinitamente inconclusas.

O caminho percorrido neste trabalho expressou bem esta tarefa que envolve a dialética do exercício da dúvida, do prazer das descobertas, do rigor da disciplina intelectual e da produção de outros possíveis questionamentos que nos chamam a avançar de modo a recusarmos a estagnação paralisante. Quando, remetendo-me às considerações esboçadas inicialmente, percebo que a aprendizagem da Pedagogia moderna clássica não passa de um mito racionalista, o que resta, de fato, é a noção do processo de conhecimento que envolve um sujeito que se reconhece no diálogo com o seu objeto e se

encontra com os resultados de seu trabalho, enquanto síntese de múltiplas elaborações e de seus respectivos sujeitos. Esta constatação deu a clara dimensão do que seja o caráter social e histórico dos conhecimentos ou das diferentes racionalidades.

Tais constatações levaram-me também a identificar uma lógica baseada no fato de que todos os modos de racionalidade contém uma problemática, que é uma estrutura conceitual que pode ser identificada tanto pelas questões que suscita como pelas questões que é incapaz de levantar. (GIROUX, 1986)

No que se refere ao campo educacional onde se articulam as condições históricas concretas de sua inserção, a produção de conhecimento e a formação de um sujeito ou cidadão, identificamos uma diversidade de alternativas teórico-metodológicas, isto é, a convivência de diferentes racionalidades ou epistemologias sociais, de modo que a tarefa é identificar o que há de progressista em cada uma delas e desenvolver uma síntese superior, onde as limitações e possibilidades de cada uma se tornem claras. (Idem: 230-1).

Este trabalho procurou contribuir com a tarefa de elucidar os diferentes pressupostos epistemológicos presentes nos discursos e práticas educativas modernas, visando a identificar algumas categorias constituintes de uma Teoria Crítica Pós-Moderna, enquanto um campo de racionalidade adequado aos desafios que hoje se colocam à Pedagogia, tendo como eixo básico a questão da cidadania.

A finalidade de entender a relação entre educação e cidadania no contexto da Pós-Modernidade exigiu uma autocrítica pedagógica como um exercício de esclarecimento acerca do significado do que seja educar para a

cidadania. Isto levou a um processo de desconstrução de termos e noções recorrentes no campo educacional, no intuito de encontrar outras categorias adequadas a pensar a questão da cidadania na atualidade.

A questão consiste, em última instância, em redefinições de possibilidades teóricas e metodológicas a adotar, frente ao confronto com uma diversidade de narrativas, discursos e propostas educativas, muitas vezes contraditórias entre si. Assim, busca delinear o que deve ser rejeitado e/ou apropriado pela Pedagogia, tendo em vista a superação das oscilações e modismos presentes no contexto educacional nas últimas décadas.

Considerando a pluralidade de estruturas que envolve o objeto de pesquisa em educação, devido ao caráter globalizante da Pedagogia, houve a necessidade de se trabalhar com amplos aspectos teóricos, ligados principalmente a elementos de ordem histórica e epistemológica, porém, sempre permeados pelo caráter mais específico da Pedagogia. Isto porque a educação envolve, necessariamente, a formação do homem num determinado contexto histórico e se refere, obviamente, a certos conhecimentos, teorias ou racionalidades presentes em suas propostas.

Na autocrítica pedagógica identificamos um certo mal-estar ou uma perplexidade da educação, tanto dentro do seu próprio campo, como frente ao conjunto das demais Ciências Humanas, engendrado pelos desafios e propostas colocadas no atual contexto pós-moderno referente à "crise dos Paradigmas" ou à "transição paradigmática".

A constatação de uma indefinição teórica e metodológica no interior do campo disciplinar da educação exigiu não só uma busca de identificação epistemológica da própria Pedagogia como, conseqüentemente, um diálogo

com as demais Ciências Humanas. Daí a complexidade e amplitude dos elementos de análise que foram levantados para sustentar o processo desta pesquisa, numa abordagem interdisciplinar.

Considerando a permanência histórica da formação da cidadania como finalidade por excelência da educação, estando presente desde sempre nas legislações e políticas de ensino, nos currículos e programas, nos discursos dos profissionais da área, bem como nos projetos institucionais, houve a necessidade de se explicitar os fundamentos do próprio conceito de cidadania. No entanto, em lugar de um estudo etmológico ou filosófico do termo, optamos por analisá-lo a partir de dois referenciais: 1) O trato da cidadania à luz das conformações histórico-sociais da Pós-Modernidade, por entender que no âmbito da Modernidade como um todo, a cidadania tem-se expressado muito claramente por meio dos mais novos e diversos movimentos emancipatórios da sociedade civil; 2) a análise da cidadania através das interpretações socioepistemológicas acerca das condições sociais da Modernidade e da Pós-Modernidade, mais especificamente das vertentes liberais e marxistas que teorizaram, cada uma a seu modo, as relações humanas na história - incluindo o próprio conhecimento - influenciando sobremaneira as teorias e projetos educacionais da Modernidade e as respectivas concepções do que seja a formação do homem ou do cidadão.

A hipótese básica deste trabalho consistiu no pressuposto de que a cidadania está associada às práticas sociais enquanto expressões históricas concretas que, no sentido mais específico, manifestam-se nas diferentes práticas e movimentos emancipatórios, ao contrário da abordagem recorrente

que articula mais cidadania a mais conhecimento racional, constituindo-se numa vertente conteudista, racionalista e iluminista de educação.

Como produto da sociedade ocidental moderna, racionalizada e fundada no domínio do Iluminismo como condição de progresso, a educação moderna tornou-se o centro da vida social enquanto condição básica da formação de cidadãos para a ordem e o desenvolvimento da sociedade, constituindo-se, no entanto, num contexto cultural cada vez mais dissociado das práticas sociais concretas.

Procuramos demonstrar a fragilidade da perspectiva de causalidade entre educação e cidadania, e relativizar a função histórica atribuída à educação, ao identificar uma dissociação crescente das teorias e práticas educativas dominantes do contexto real onde se forjar, de fato, a cidadania, e o conseqüente isolamento da escola em relação ao mundo social.

Para tanto, retomando a questão inicial deste trabalho sobre que paradigmas poderiam ser rejeitados e/ou apropriados pela Pedagogia, no contexto da "(...) *transição entre paradigmas epistemológicos, sociais, políticos e culturais*" da Pós-Modernidade (SANTOS, 1994: 278), procuramos estabelecer as bases de uma articulação mais atualizada da Pedagogia à formação da cidadania.

Retomando a trajetória da pesquisa, percebemos que é de fato possível uma articulação entre educação e cidadania, porém em bases epistemológicas radicalmente diferentes do que tem sido pensado até então. Nesse sentido, o trabalho revelou algumas categorias básicas que compõem uma Teoria Crítica Pós-Moderna, a partir da qual é possível redimensionar o sentido de uma educação articulada à formação da cidadania, como um princípio fundamental

e norteador das relações pedagógicas frente aos atuais desafios colocados pelas condições e exigências sócio-históricas da Pós-Modernidade.

À guisa de conclusão, defendemos o pressuposto básico de que a cidadania é o eixo teórico e metodológico de uma Teoria Crítica Pós-Moderna, porque contribui para o enfrentamento das tensões próprias dos diferentes âmbitos que constituem o campo a educação, a saber: as tensões entre igualdade de condições/igualdade de oportunidades, singular/universal; disciplinar/transdisciplinar, qualidade/quantidade; correspondentes, respectivamente, aos âmbitos: político-social; cultural, epistemológico e pedagógico (BONAMINO e BRANDÃO, 1994: 100). Recuperamos esta categorização, incorporando à mesma a categoria principal eleita na presente dissertação: a cidadania.

Esta categoria estabelece uma compreensão mais clara da relação entre escola e sociedade, uma vez que, do ponto de vista epistemológico, dentre outras categorias pós-modernas, a cidadania possibilita

(...) um núcleo de saberes formadores que [permite] ao aluno aceder a um suporte epistêmico universal que tanto comporte a expressão de todas as suas experiências culturais e individuais, quanto incorpore um padrão democrático de práticas e de relações institucionais, indissociável da democratização dos conteúdos escolares.
(Idem: 99)

Pela cidadania, enquanto categoria epistêmica, supera-se o que BONAMINO e BRANDÃO (1994: 99) identificam como um equilíbrio sempre precário entre a valorização das experiências singulares dos diferentes grupos e classes na sociedade e a necessária preservação, pela escola, das condições de interlocução com os elementos essenciais da cultura universal.

Isso porque ao expressar a diversidade das práticas emancipatórias opostas às práticas de regulação social em diferentes dimensões de espaço e de tempo, a cidadania fornece elementos de análise que unificam as experiências históricas globais e seus desdobramentos nos contextos singulares ou locais.

Nesse sentido, a cidadania oferece fundamentos importantes sobretudo por permitir uma inversão interpretativa do contexto da Modernidade e, conseqüentemente, uma inversão da clássica relação espaço-temporal geral-universal/singular-local, para o local e o singular como ponto de partida para a compreensão do universal e do geral.

Percebemos, ainda, que a categoria da cidadania viabiliza a interlocução entre os diferentes campos disciplinares, contribuindo para a superação da tendência multidisciplinar que caracteriza, historicamente, a relação do campo da educação com as demais Ciências Humanas. A análise da cidadania do ponto de vista histórico-societal e epistemológico exige, necessariamente as contribuições dos campos teóricos da História, da Filosofia, da Sociologia, da Psicologia e da Antropologia. Por isso elegemos a cidadania como uma noção ou um conceito categorial que torna possível "(...) o trânsito horizontal e o aprofundamento vertical nos diferentes campos disciplinares". (BONAMINO e BRANDÃO, 1994: 100)

Por fim, constatamos que a cidadania constitui um elemento teórico que articula o nível epistemológico e o nível cultural, possibilitando que "(...) a reflexão mantenha uma permanente interlocução com a prática e incorpore dimensões que transcendam o nível meramente cognitivo". (Idem: 100)

Ao articular o sujeito ou a subjetividade às práticas sociais que incluem também o âmbito das produções culturais e simbólicas, a cidadania incorpora,

para além do âmbito da Ciência, "(...) *dimensões de outros saberes, enraizados na sensibilidade, na estética, na ética, nas crenças, etc.*" (BONAMINO e BRANDÃO, 1994: 100), permitindo, assim, a elaboração de outros padrões de racionalidade.

Em síntese, este trabalho levou à constatação final de que o termo cidadania, corroborado pelas categorias pós-modernas analisadas, comporta uma riqueza instigante de possibilidades, pois representa, ao mesmo tempo: um objetivo político, quando associado aos ideais éticos e utópicos de uma sociedade mais justa e democrática; um processo histórico, quando expressa o exercício de construção de um projeto social; um recurso teórico ou epistemológico, enquanto conceito ou categoria para analisar os aspectos da síntese complexa que articula a história, a subjetividade e a educação.

A meu ver, poucos termos ou noções conseguem vincular, de forma tão rica e instigante, as três dimensões constitutivas da práxis histórica: a histórica - o sujeito e o social; a epistemológica - o sujeito e o conhecimento; e a pedagógica - o sujeito e a educação.

BIBLIOGRAFIA

- ABREU JÚNIOR, Laerthe. Filosofia da qualidade total: a arte do simulacro dos novos sofistas. **Impulso**. Piracicaba: UNIMEP, v.7, n.16, p.43-52, 1994.
- ALEM, Silvio Frank. "Eppur si muove" O tempo, a história. **Universidade e Sociedade**. São Paulo: ANDES, v.4, n.6, p.12-20, fev. 1994.
- ARROYO, Miguel. G. Educação e exclusão da cidadania. In: BUFFA, Ester, et al. **Educação e cidadania: quem educa o cidadão?** 3 ed. São Paulo: Cortez/AA, 1991, p.31-80. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, 23)
- ASSMANN, Hugo. "Pedagogia da Qualidade" em debate. **Impulso**. Piracicaba: UNIMEP, v.7, n.16, p.8-42, 1994.
- BLACKBURN, Robin. O Socialismo após o colapso. In: _____. (Org.). **Depois da queda; o fracasso do Comunismo e o futuro do socialismo**. 2 ed. Trad. Luiz Krausz, Maria Inês Rolim, Susan Semler. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993. p.107-215.
- BOBBIO, Noberto. O reverso da utopia. In: BLACKBURN, Robin (Org.). **Depois da queda; o fracasso do Comunismo e o futuro do socialismo**. 2 ed. Trad. Luiz Krausz, Maria Inês Rolim, Susan Semler. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993. p. 17-20.
- BONAMINO, Alícia Catalano de, BRANDÃO, Zaia. Posfácio. In: BRANDÃO, Zaia (Org.). **A crise dos paradigmas e a educação**. São Paulo: Cortez, 1994. p.88-102. (Coleção Questões da Nossa Época, 35)
- BOSI, Alfredo. **Dialética da colonização**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992. 404p.
- BUFFA, Ester. Educação e cidadania burguesas. In: _____. et al. **Educação e Cidadania: quem educa o cidadão?** 3 ed. São Paulo: Cortez/AA, 1991, p.11-30. (Coleção Questões do Nosso Tempo, 23)

CANIVEZ, Patrice. **Educar o cidadão?** Trad. Estela dos Santos Abreu e Cláudio Santoro. Campinas: Papyrus, 1991, 241p. (Coleção Filosofar no Presente)

CHAUÍ, Marilena de Souza. De alianças, atrasos e intelectuais. **Folha de São Paulo**. 24 de abr. 1994a, Caderno 6, p.8-9.

_____. Do Direito ao Privilégio. **Folha de São Paulo**. 29 jun, 1994b, Caderno 1, p.3.

CHESNEAUX, Jean. **Modernidade-mundo**. Trad. João da Cruz. Petrópolis: Vozes, 1995. 226p.

COVRE, Maria de Lourdes M. **O que é cidadania**. São Paulo: Brasiliense, 1993. 78p.

CUNHA, Luiz Antônio. Os (des)caminhos da pesquisa na pós-graduação em educação. In: **Seminário sobre a produção científica nos programas de pós-graduação em educação**. 1978, Curitiba. Anais. Brasília: CAPES, Departamento de Documentação e Divulgação, 1979. p.1-28.

CURY, Carlos Roberto J. Escola, trabalho e cidadania. In: **Congresso Brasileiro de Educação**, n. 3, 1984, Niterói. Simposios. São Paulo: Loyola, 1984. p.89-126.

EVANGELISTA, João E. de Oliveira. **Crise do marxismo e irracionalismo pós-moderno**. São Paulo: Cortez, 1992. 104p. (Coleção Questões da Nossa Época, 7)

FENELON, Déa Ribeiro. O historiador e a cultura popular. Cultura de Classes ou história do povo? **História & Perspectivas**. Uberlândia: EDUFU, n.6, p.5-23, jan/jun, 1992.

FERREIRA, Nilda Neves. **Cidadania; uma questão para a educação**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993. 264p.

- FERRETI, Celso João, ZIBAS, Dagmar, M. L., MADEIRA, Felícia R., FRANCO, Maria Laura P.B. (Orgs.). **Novas tecnologias, trabalho e educação**; um debate interdisciplinar. Petrópolis: Vozes, 1994. 222p.
- Resistência a mudanças pode impedir sucesso. **Folha de São Paulo**, 20 mar. 1994, Fascículo Qualidade Total 2, p.4-5.
- FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura**; as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Trad. Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993. 205p.
- FRANCO, Maria Laura e ZIBAS, Dagmar (Orgs.). **Final do século: desafios da educação na América Latina**. São Paulo: Cortez, 1990. 324p.
- FREDERICO, Celso. **Crise do socialismo e movimento operário**. São Paulo: Cortez, 1994. 104p. (Coleção Questões da Nossa Época)
- FREITAG, Bárbara. **Teoria crítica: ontem e hoje**. 3 ed. São Paulo: Brasiliense, 1990. 184p.
- GARCIA, Pedro Benjamim. Paradigmas em crise e a educação. IN: BRANDÃO, Zaia (Org.). **A crise dos paradigmas e a educação**. São Paulo: Cortez, 1994. p.58-66.
- GENTILLI, Pablo A.A., SILVA, Tomaz Tadeu da. (Orgs.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**; visões críticas. Petrópolis: Vozes, 1994. 204p.
- GEUSS, R. **Teoria Crítica: Habermas e a Escola de Frankfurt**. Campinas: Papyrus, 1988. 160p.
- 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.

GIROUX, Henry. **Teoria crítica e resistência em educação**. Petrópolis: Vozes, 1986. 336p.

GOHN, Maria da Glória. **Movimentos sociais e educação**. São Paulo: Cortez, 1992. 117p. (Coleção Questões da Nossa Época, 5)

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.

GORZ, André. A nova agenda. In: BLACKBURN, Robin (Org.). **Depois da queda; o fracasso do Comunismo e o futuro do socialismo**. 2 ed. Trad. Luiz Krausz, Maria Inês Rolim, Susan Semler. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993. p.235-48.

HOBBSBAWM, Eric. **Era dos extremos; o breve século XX - 1914-1991**. São Paulo: Cia das Letras, 1995. 598p.

HOFFMAN, Stanley. Olhar melancólico sobre um século de colapso. **Folha de São Paulo**. 12 mar. 1995, Caderno 6. p.9.

HORKHEIMER, Max. **Teoria tradicional e teoria crítica**. São Paulo: Abril Cultural, 1975. p.125-69 (Coleção Os Pensadores, 48)

LERENA, Carlos. Trabalho e formação em Marx. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Trabalho, educação e prática social**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991. p.119-33.

MARANHÃO, Archimedes Peres. O diálogo entre as ciências e a Pedagogia. **Espaços da Escola**. Ijuí: UNIJUÍ, v.3, n.8, p.5-8, abr/jun, 1993.

MARCONDES, Danilo. A crise de paradigmas e o surgimento da Modernidade. In: BRANDÃO, Zaia (Org.). **A crise dos paradigmas e a educação**. São Paulo: Cortez, 1994. p.14-29. (Coleção Questões da Nossa Época, 35)

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)
- MILIBAND, Ralph. Reflexões sobre a crise dos regimes comunistas. In: BLACKBURN, Robin (Org.). **Depois da queda; o fracasso do comunismo e o futuro do socialismo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993. p.21-35.
- MORAES, Reginaldo C.C. Exterminadores do futuro: a lógica dos neoliberais. **Universidade e sociedade**. São Paulo: ANDES, v.4, n.6, p.6-11, fev. 1994.
- MOTA, Ana Elizabete. A cidadania do fordismo. **História & Perspectivas**. Uberlândia: EDUFU, n.5, p.71-83, jul/dez, 1991.
- NETTO, José Paulo. **Crise do socialismo e ofensiva neoliberal**. São Paulo: Cortez, 1993. 93p. (Coleção Questões da Nossa Época, 20)
- 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)
- OLIVEIRA, Márcio Antônio de. O desafio presente - o neoliberalismo e a estratégia de organização do capital. **Universidade e Sociedade**. São Paulo: ANDES, v.4, p.4-5, fev. 1994.
- ORLANDI, Luiz Benedicto L. Apontamentos sobre pesquisa em educação. In: **Cadernos IFCH**. Campinas: UNICAMP, n. 8, p.1-25, ago. 1983.
- _____. O problema da pesquisa em educação e algumas de suas implicações. In: **Educação Hoje**. São Paulo: Brasiliense, n.2, p.1-19, mar/abr. 1969.

PLASTINO, Carlos Alberto. A crise dos paradigmas e a crise do conceito de paradigma. In: BRANDÃO, Zaia. (Org.). **A crise dos paradigmas e a educação**. São Paulo: Cortez Editora, 1994. p.30-47. (Coleção Questões da Nossa Época, 35)

POSTMAN, Neil. Apud Romolo Gandolfo. A escola que você conhece está com os dias contados. **Folha de São Paulo**, 6 jun., 1993. Caderno World Media Network. p.21.

PUCCI, Bruno (Org.). **Teoria crítica e educação; a questão da formação cultural na Escola de Frankfurt**. Petrópolis: Vozes; São Carlos: EDUFISCar, 1994. 197p.

REIS, Marília Faria Ferreira dos. Qualidade total; um novo paradigma para a educação brasileira? **Impulso**. Piracicaba: UNIMEP, v.7, n.16, p.53-63. 1994.

RUSO, Jane A. & SILVA, Maria da Glória Ribeiro da. Crise nas proteções sociais. **Folha de São Paulo**. 26 fev. 1995. Caderno 6, p.7.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela mão de Alice; o social e o político na pós-modernidade**. 2 ed. Porto: Afrontamento, 1994. 299p.

SERRES, Michel. Apud Michel Audétat e Jean Chizola. Trad. Celeste Marcondes. A mídia virou escola e você terá que estudar: a vida toda. In: **Folha de São Paulo**, 6 jun. 1993, Caderno World Media Network. p. 3. .

SEVERINO, Antônio Joaquim. A escola e a construção da cidadania. **Sociedade civil e educação**. Campinas: Papyrus/São Paulo: Andes/Anped, 1992. p.9-14. (Coletâneas CBE)

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, 1994, Goiânia. Anais. Goiânia: SEGRAF/UFG, 1995, v.2. p.235-46.

SNYDERS, Georges. **Para onde vão as pedagogias não diretivas?** Lisboa: Moraes, 1978. 373p.

SOUZA, Angela M. Tude de. A crise contemporânea e a nova ordem mundial; as forças produtivas e as classes sociais na atual ordem hegemônica. **Universidade e Sociedade**. São Paulo: ANDES, v.4, n. 6, p.30-39. fev. 1994a.

SOUZA, Maria Inêz Salgado de. Educação e poder: a nova ordem mundial e seus reflexos no âmbito educacional - possibilidades e alternativas. **Universidade e Sociedade**. São Paulo: ANDES, v.4, n.6, p.107-15. fev. 1994b.

SOUZA, Nelson Mello e. **Modernidade; desacertos de um consenso**. Campinas: UNICAMP, 1994. 124p.

SPINK, Mary Jane Paris (Org.). **A cidadania em construção**; - uma reflexão transdisciplinar. São Paulo: Cortez, 1994. 197p.

TEDESCO, Juan Carlos. El rol del Estado en la educacion. In: FRANCO, Maria Laura e ZIBAS, Dagmar (Orgs.). **Final do século: desafios da educação na América Latina**. São Paulo: Cortez, 1990. p.11-38.