

**PÓS-MODERNIDADE E EDUCAÇÃO:
CONTRIBUIÇÕES PARA UMA REFLEXÃO CRÍTICA ACERCA DAS
IMPLICAÇÕES IDEOLÓGICAS NA PRÁTICA EDUCATIVA**

Tânia da Costa Fernandes*

Resumo: O objetivo deste artigo é apresentar algumas das principais características do complexo ideológico-cultural denominado pós-modernismo e analisar alguns de seus impactos na educação escolar e, com isso, suas implicações ideológicas na prática educativa. Nas últimas décadas, presenciamos transformações socioeconômicas e político-culturais com amplas repercussões em vários aspectos da vida dos indivíduos e das instituições e, em nossas investigações, verificamos muitos desdobramentos dessas transformações na escola, desde seu currículo até as práticas educacionais. Sendo de cunho qualitativo, a pesquisa foi desenvolvida a partir de sistematizações e análises à luz da temática da pós-modernidade e elaboração de sínteses descritivas e analíticas que podem, a nosso ver, colaborar com a reflexão de educadores. Dentre seus resultados, observamos que a aversão pós-moderna ao pensamento objetivo e totalizante, tido como tradicional e, assim, cego à diversidade individual e seus percursos específicos de aprendizagem, promove uma formação que subvaloriza a transmissão do patrimônio cultural acumulado. Enfim, considerando-se as determinações próprias desta sociedade, qualificada por muitos como pós-moderna, busca-se apresentar interfaces entre ideologia e prática educativa com o objetivo de contribuir com a crítica necessária a uma educação adaptativa e, ao mesmo tempo, para a construção de uma educação que tenha como objetivo a emancipação humana.

Palavras-chave: Educação. Pós-modernidade. Ideologia. Prática Educativa.

Introdução

Nas últimas décadas, observa-se que, na esfera econômica, impulsionadas pela reestruturação produtiva e globalização e, na política, pelo neoliberalismo, se constituiu um vasto complexo ideológico-cultural denominado “pós-modernismo”. Para muitos, teria surgido uma “sociedade pós-moderna” (BAUMAN, 1998; 2001). Há aqueles que o consideram mera exacerbação das características da chamada “modernidade”. Outros, ainda,

* Doutora em Educação (Currículo) pela PUC/SP. Professora e pesquisadora de Políticas e Gestão da Educação da Universidade Estadual de Londrina (UEL/PR). E-mail: taniafernandes@uel.br

com os quais tendemos a concordar, circunscrevem o pós-modernismo à esfera ideológico-cultural, tendo em vista que as mudanças em curso ocorrem sem qualquer alteração essencial na lógica que orienta a reprodução social: a valorização do valor (HARVEY, 1993). Certamente, os debates nesse campo são muitos e, em inúmeros casos, os autores chegam às mais díspares conclusões.

De qualquer modo, o conceito pós-modernidade vem sendo utilizado por muitos teóricos para explicar as transformações sociais pelas quais o mundo vem passando e as características atribuídas a esta nova condição pós-moderna, entre outras, são: o fugidio, o efêmero, o fugaz, um individualismo exacerbado e uma cultura do prazer a todo custo. O pós-moderno não acredita em nada por muito tempo, há o predomínio do instantâneo, da perda de fronteiras, devemos estar sempre prontos para nos adaptarmos a novas mudanças, precisamos ser “flexíveis”. É um período marcado pelo delírio consumista e onde tudo é descartável: desde as coisas mais banais até os relacionamentos humanos. Segundo Bauman, o consumismo de hoje não visa ao acúmulo de coisa, mas à sua fruição instantânea e imediata:

[...] A alegria de livrar-se de objetos, de dar-lhes fim, descartá-los e jogar fora é a verdadeira paixão de nosso mundo líquido. Falar sobre a capacidade de durar por muito tempo não é mais um elogio aos objetos nem aos vínculos humanos. Presume-se que uns e outros sejam úteis apenas por um tempo fixo e depois se desintegram, sejam rasgados ou jogados fora quando ultrapassam seu tempo de validade (BAUMAN, 2011, p.127).

Assim, se por um lado entendemos, em concordância com Newton Duarte, que não há uma sociedade pós-moderna – já que a Modernidade sendo uma sociedade burguesa, capitalista, não foi superada e, portanto, que a sociedade pós industrial, pós moderna, do conhecimento, na verdade continua sendo uma sociedade capitalista, na medida em que o que comanda a lógica dessa sociedade também continua sendo a relação capital e trabalho –, por outro lado, não há como negar o surgimento do pós-modernismo como ideologia, como um complexo ideológico-cultural que surge amparado em teses irracionalista e numa visão de mundo que contribui com a manutenção e legitimação da sociedade burguesa e, por isso, a nosso ver, necessita ser compreendido e analisado.

Para efeito de nossas preocupações mais imediatas em contribuir com análises relativas às ideologias que perpassam e orientam os processos educacionais neste contexto sócio cultural, salientaremos certas características das mudanças em curso e do referido complexo ideológico tido como pós-modernismo para, a partir daí, apontarmos algumas das implicações dessas ideologias na prática educativa.

Quando nos propomos a analisar as ideologias que orientam os processos educacionais, sejam aqueles diretamente vinculados às políticas educacionais mais amplas ou aqueles que determinam as ações concretizadas realizadas no cotidiano escolar, necessário se faz, inicialmente, compreendermos que a escola e seu currículo são espaços de manifestação e exercício de poder, longe de serem neutros, são, ao contrário, histórica e ideologicamente determinados.

1 A escola como espaço ideológico e sua mediação na (des)ordem do capital

Ora, a escola é um dos espaços/momentos mais importantes na reprodução do ser social nas sociedades capitalistas industriais. Nestas, a radicalidade da expropriação dos meios de produção e dos saberes dos trabalhadores e a urbanização exigem a passagem de parte significativa dos membros da classe trabalhadora pelos bancos escolares. Se, sob um certo aspecto, a escolarização em massa expressa anseios democráticos da própria classe trabalhadora, por outro, do ponto de vista da reprodução do capital, a frequência da escola pelo trabalhador concorre para o aprendizado de conhecimentos elementares de leitura, escrita, matemática, ciências básicas e, é claro, de comportamentos necessários tanto às demandas empresariais como às da complexa vida urbana – afinal, o trabalhador precisa estar vivo para que sua força de trabalho seja utilizada e para comprar produtos e serviços oferecidos pelas empresas. Assim, de uma instituição na qual a elite era instruída em suas funções dirigentes e culturais, a industrialização (que ao mesmo tempo foi produzida por e reproduz a acima referida expropriação) e a massificação do proletariado exigiram que o acesso à escola fosse progressivamente estendido, o que a tornou uma instituição importantíssima na difusão de conhecimentos e comportamentos em massa. E mesmo que não seja somente nela que esta difusão aconteça, a escola é a principal instituição voltada estritamente para este fim; é na escola que os indivíduos internalizam de maneira sistemática e organizada muitos dos valores que orientam seus comportamentos em consonância com as expectativas globais do metabolismo social do capital.

No entanto, a educação escolar, a qual provê ao indivíduo uma quantidade significativa de saberes necessários à sua reprodução sócio-individual, é, sem dúvida, amplamente permeada por decisões e ações políticas. E como, por sua natureza, *política é poder*, e este, no mínimo, tem sempre dois pólos – aquele do qual o poder emana, e o outro, sobre o qual ele recai –, a educação daí resultante somente pode transitar no complexo interior dessa contradição essencial, sendo incapaz de elevar-se para além dos interesses de classes e,

com isso, à propagandeada neutralidade social e axiológica. Se, como foi dito, política é poder, não há como ser diferente com a educação que a ela está relacionada, mesmo nos casos excepcionais em que o vínculo da educação com o poder se apresenta sob a forma da luta contra ele.

No interior dessa contradição essencial, na qual a educação se encontra inserida, as forças sociais em luta no/pelo poder produzem ideias intimamente relacionadas com suas posições específicas ocupadas nesse enfrentamento, ideias que tendem a abarcar todas as dimensões da ordem social estabelecida, expressando interesses, necessidades, possibilidades e limites de suas respectivas inserções (socioeconômica e política) no complexo societário. Tais ideias, originárias dessa práxis social conflituosa, denominam-se ideologias.

Pouco importa se a ideologia em questão vincula-se a posições progressistas, reformistas ou conservadoras. Em qualquer caso, a ideologia emerge do conflito e repercute sobre a totalidade da práxis social, desde as mais empíricas e imediatas ações encerradas na vida econômica e familiar até as mais abstratas e sublimes criações filosóficas, científicas, artísticas e religiosas.

Assim, a ideologia não é uma escolha, mas um fato incontornável; ela é, segundo MÉSZÁROS (1996, p.22) “a consciência prática inevitável das sociedades de classe”. Nessas sociedades, ninguém pode estar isento dela, pois, independentemente da posição ocupada pelo indivíduo no complexo de relações sociais, o “quadro regulador das práticas produtivas e distributivas” da riqueza material constitui o momento predominante das atividades que perfazem qualquer sociedade, ao qual todos os indivíduos estão, de um modo ou de outro, vinculados. O que não significa que a ideologia seja mero reflexo das condições socioeconômicas; significa apenas que

Os homens são os produtores de suas representações, ideias e assim por diante, mas apenas os homens reais e ativos, conforme são condicionados através de um desenvolvimento de suas forças de produção e pela circulação correspondente às mesmas, até chegar a suas formações mais distantes (MARX; ENGELS, 2007, p. 48).

Longe de ser pura ilusão ou desvio de ideias a serviço das classes dominantes, a ideologia é, prioritariamente, “uma forma específica de consciência social, materialmente ancorada e sustentada” (MÉSZÁROS, 1996, p. 22).

Considerando-se que ideal não significa modelo perfeito, objetivo elevado, mas simplesmente a esfera das ideias, ou seja, aquilo que, sem jamais existir de modo isolado ou independente da práxis social, se configura no âmbito do pensamento, pode-se afirmar que,

como expressão ideal das classes sociais e seus incontornáveis interesses, ideologia nunca existe no singular, mas sempre no plural. Ou seja, ela existe sempre como *ideologias*, as quais se influenciam mutuamente (apesar da autonomia relativa que possuem) e se rearticulam no curso das próprias disputas teóricas e práticas, exercendo “forte influência mesmo sobre os processos materiais mais tangíveis do metabolismo social” (MÉSZÁROS, 1996, p. 23). Influência esta que somente pode ser exercida porque, de um lado, há o substrato real que embasa as referidas ideias e, do outro, porque elas não são inertes, não são meros reflexos passivos de processos socioeconômicos que atuam à sua revelia, mas formações ideais que emergem da formação social e, com ela, mantêm complexas e ativas relações.

Devido aos seus vínculos com a política e o poder, e constituindo uma das mais importantes esferas de relações da sociedade, a educação escolar (sistemas e atividades educacionais) também é permeada por esses conflitos ideológicos em curso na formação social. No entanto, assim como na ideologia, as classes, seus interesses e suas instituições e representações político-ideológicas não se apresentam de modo direto e imediato, na educação escolar ocorre o mesmo. Por isso, a função *mediadora* e as características da escola no complexo de relações que perfazem as sociedades de classes não podem ser *diretamente* extraídas dos referidos interesses e representações, mas devem ser entendidas como a escola sendo, deles, uma instituição mediadora.

O educador Gaudêncio Frigotto, em consonância com a reflexão de Mészáros sobre a ideologia, recusa os determinismos e os voluntarismos tão comuns a muitas análises contemporâneas e, ao fazê-lo, esclarece a função mediadora da escola. Em seus próprios termos, fica-se sabendo que:

Na medida em que a escola efetivamente não se define como sendo uma instituição que está na base da estrutura econômico-social, e como tal, não é nela historicamente que se efetiva o embate fundamental do conflito capital/trabalho, faz pouco sentido a discussão do vínculo ou desvínculo direto, imediato. A direção da análise, tomando-se a especificidade da prática escolar em momentos históricos diferentes e em realidades específicas, situa-se não na busca de se demonstrar que a “escola serve ao capital de forma direta e imediata”, ou que a “escola não é capitalista” ou uma “instituição à margem”, mas na apreensão do tipo de mediação que essa prática realiza historicamente no conjunto das práticas sociais e, especificamente, com a prática da produção material (FRIGOTTO, 2001, p. 139).

Para efeito de nossa análise, entendemos que, mesmo circunscrita às poderosas determinações socioeconômicas da ordem do capital, a escola não as reproduz diretamente,

mas ocupa um papel mediador em seu movimento reprodutivo total. E, nesse universo ideológico neoliberal do pós-modernismo, a escola cumpri um papel mediador das ideias ali difundidas, influência e instrumentaliza, de um modo ou de outro, a produção e reprodução do capital.

Michael Apple, autor de referência na área de currículo, demonstra em suas obras *como* a escola internaliza e dissemina saberes (filosóficos, científicos, éticos etc.) em conformidade com os interesses socialmente dominantes e, assim, auxilia nos complexos processos de controle. Ele analisa como, na escola, em sintonia com sua função *mediata* na disseminação de um conjunto de saberes e comportamentos necessários à reprodução (e manutenção) da ordem do capital, “O controle é exercido também através das formas de significado que [ela] distribui. Isto é, o ‘corpus formal de conhecimento escolar’ pode se tornar uma forma de controle social e econômico” (APPLE, 1982, p. 98).

2 Pós-modernismo e implicações na prática educativa

Em seu *O poder da ideologia*, sem negar a mistificação e a finalidade manipulatória contidas na ideologia dominante, István Mészáros se afasta da corriqueira identificação da ideologia como “falsa consciência”, isto é, como conjunto de ideias elaboradas pelas classes dominantes para falsear a realidade e, com isso, manter seu domínio socioeconômico e político sobre as classes subalternas – as quais, não conseguindo se subtrair deste falseamento, atuam conforme os interesses daquelas. Para ele, a produção de ideologia não apenas não é privilégio das classes dominantes como, ainda mais importante, não se sustenta pura e simplesmente numa eficiente manobra intelectual. “A ideologia, afirma Mészáros, não é ilusão nem superstição religiosa de indivíduos mal-orientados, mas uma forma específica de consciência social, materialmente ancorada e sustentada. Como tal, é insuperável nas sociedades de classe” (1996, p. 22). Ela, portanto, enraíza-se na prática cotidiana dos indivíduos, dizendo respeito a todas as formas de consciência por meio das quais os indivíduos tornam-se conscientes dos conflitos sociais fundamentais. Pouco importa, neste caso, se esta ou aquela forma de consciência é falsa ou verdadeira – isto é, se está ou não em consonância com a realidade dos fatos –, pois ambas, a falsa e a verdadeira, expressam determinadas posições em relação aos referidos conflitos. Ao contrário da pura falsificação intelectual, a ideologia – ou melhor, as ideologias – fincam raízes nas formas concretas de inserção das classes sociais nos processos de produção e apropriação da riqueza.

Dentre outras, a consequência mais visível desta definição de ideologia é que, ao invés de estar circunscrita a um número reduzido de fatores, todas as classes e indivíduos das sociedades de classes produzem e reproduzem discursos ideológicos. Na sociedade contemporânea, o discurso ideológico que tem ecoado em diversas instâncias, inclusive na escola, é aquele pertencente ao movimento do Pós-modernismo.

Newton Duarte afirma que o pós-modernismo, ancorado no neoliberalismo, trouxe ao cenário ideológico contemporâneo uma defesa desmedida das concepções irracionalistas e, portanto, despejou uma carga de irracionalidade sobre as várias instâncias da sociedade que passa a considerar qualquer outra concepção totalitária, utópica e sem capacidade de respeitar as diferenças ou dar conta da complexidade dessa “nova” sociedade. O pós-modernismo mostra-se cético quanto ao processo de revolução social, acredita que chegamos ao fim da história e que não caminharemos para nenhuma sociedade diferente desta, compreende que não há nenhuma condição social que supere o capitalismo e, por isso, propaga a necessidade de se orientar (inclusive na escola) os sujeitos para melhor se adaptarem às novas condições sociais.

Ao buscarmos analisar as implicações deste complexo ideológico-cultural denominado pós-modernismo na prática educativa, percebemos que algumas tendências pedagógicas, que tem encantando um grande número de educadores, cujos fundamentos teóricos/filosóficos orientarem-se por esta concepção ideológica, ao contrário do que se acredita, não trazem nada de progressista, mas são conservadoras e caminham ao encontro dos interesses da sociedade capitalista.

Lembremos, no entanto, que sendo a escola uma instituição educacional, a *práxis* profissional de seus professores não foi modificada pela simples imposição de demandas externas. A *práxis* docente concernente às novas demandas somente pode se tornar hegemônica na escola por meio de teorias e políticas públicas que, de certo modo, eduquem os próprios educadores em suas atividades e objetivos. E, nesse sentido, contribuíram para essa finalidade o advento das teorias que, tendo como cerne o construtivismo, corroboram o famoso lema do “*aprender a aprender*”.

Jean Piaget, considerado o pai do construtivismo ou neoescolanovismo, conforme afirma Saviani (2007), tem influenciado a educação brasileira desde as primeiras décadas do século XX com o movimento da Escola Nova, numa proposta de contraposição à escola tradicional. Piaget (1978, p. 225) afirma que “[...] o ideal da educação não é aprender ao máximo, maximizar os resultados, mas é antes de tudo aprender a aprender; é aprender a se desenvolver e aprender a continuar se desenvolver depois da escola”. Esta influência da teoria

piagetiana constou das reformulações do sistema escolar brasileiro e ainda se encontra presente nos documentos oficiais que orientam as políticas educacionais de nossa época, nos quais verifica-se o lema “aprender a aprender”, enfatizado na Escola Nova.

Segundo Saviani (2007, p. 429), o lema “aprender a aprender” remete às ideias pedagógicas escolanovistas, “[...] deslocando o eixo do processo educativo, do processo lógico para o psicológico; dos conteúdos para os métodos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade”. Essas teorias do “*aprender a aprender*” têm assumido posicionamentos que desqualificam o conteúdo e o professor, pois, fazendo eco às suas inspirações pós-modernas, questionam as práticas educativas tradicionais e seu foco no conteúdo, taxando-as de opressivas e abstratas. Com um discurso pseudocrítico e pretensamente progressista, seduzem profissionais da educação e os manipulam a fim de realizarem um esvaziamento de tudo que, no tocante ao conteúdo, qualifica o processo educativo.

Newton Duarte (2006) também tem se dedicado à análise crítica dessas teorias, mostrando como, em diversos aspectos, elas se aproximam das ideias pós-modernistas, com destaque para o construtivismo e suas influências na educação. Na concepção do autor, dentre suas muitas características, as teorias que avalizam o lema *aprender a aprender* apresentam quatro posicionamentos valorativos, vejamos: 1) as aprendizagens que o educando realiza sozinho têm valor educativo maior que aquelas aprendizagens adquiridas por meio da transmissão do conhecimento pelo professor. Há, então, um posicionamento negativo em relação ao ato de ensinar, valora-se negativamente a transmissão de conhecimento pelo professor; 2) o método de aquisição de conhecimento é mais importante que o conhecimento propriamente dito, a escola deve permitir ao aluno adquirir um método que o propicie buscar o conhecimento por si mesmo, sendo mais importante o método científico que o conhecimento científico; 3) toda atividade pedagógica deve ser desencadeada e dirigida pelos interesses e necessidades surgidos, espontaneamente, na prática cotidiana de nossos alunos. A direção do processo educativo, objetivos e metas não devem ser estabelecidos pela escola e educadores. Não é papel da escola e dos professores dirigir o processo educativo; 4) o maior objetivo da educação seria de formar indivíduos com alta capacidade adaptativa em relação às exigências do momento na sociedade em que vivemos. Desenvolver nos alunos a capacidade de se adaptarem à sociedade instável, imprevisível e, com isso, às exigências do mercado de trabalho.

A epistemologia genética de Piaget também está presente nas abordagens pedagógicas contemporâneas que discutem o trabalho e a formação do professor, como a teoria do professor reflexivo e a pedagogia das competências.

Na teoria do professor reflexivo, é possível verificar que a experiência do aluno e a construção individual do conhecimento são tidas como aspectos fundamentais na atividade pedagógica, enquanto o professor é visto como facilitador da aprendizagem. Alarcão (1996) defende a ideia de que há uma aproximação entre a concepção do professor reflexivo e a do construtivismo, no qual o trabalho docente deve estar atrelado à prática dos alunos e estes devem aprender a aprender.

Na pedagogia das competências, Perrenoud (1999) também se apoia em pressupostos piagetianos, defende que é necessário haver uma ruptura com a didática tradicional e focar o aluno como um sujeito ativo na aprendizagem. Nessa concepção, o saber fazer e o desenvolvimento de competências deve ser o mote da educação.

Por conseguinte, estas pedagogias atuais tem provocado um esvaziamento do conteúdo e um distanciamento da proposição de uma educação com vistas ao processo de humanização, aspecto defendido pela pedagogia histórico-crítica. A educação tem sido dominada por teorias pedagógicas que, sob a pretensão de orientar uma formação crítica e autônoma dos estudantes, contribuem para a disseminação de práticas e ideias que reforçam as tendências ideológicas conservadoras e, de modo mais imediato, adaptativa dos estudantes às prevalecentes demandas do capital.

Como afirma Saviani (1983), o escolanovismo deslocou o eixo da preocupação do âmbito político para o técnico-pedagógico, importando-se não com o aprendizado do conhecimento socialmente existente, mas sim com o aprender a aprender e, com isso, se na escola tradicional não havia preocupação com o aluno, na Nova Escola foi retirada dos alunos, principalmente os da classe trabalhadora, que encontram na escola a única via de acesso a cultura, a possibilidade de se apropriarem dos conhecimentos produzidos pela humanidade.

O construtivismo, compreendido como reedição da Escola Nova ou neoescolanovismo (SAVIANI, 2007), tem contribuído para o processo de desvalorização da escola e do professor. A negatividade do trabalho do professor está, por exemplo, na afirmação de que o professor não tem a função de ensinar, mas apenas facilitar ou colaborar com o processo de aprendizagem dos alunos apresentando situações problema a serem resolvidas, o conhecimento dos conceitos científicos não pode ser transferido do professor para o aluno, já que a aprendizagem é uma atividade construtiva que os próprios alunos têm que levar a cabo

e, com isso, acredita-se proporcionar aos alunos autonomia intelectual e moral. Em função do espontaneísmo, a sistematização da forma como o professor deve transmitir os conteúdos e a organização do espaço escolar são anuladas, o aluno é quem dá direção à aula. Os saberes clássicos, defendidos por Saviani, são deixados de lado.

Nesse sentido, concluímos que o construtivismo tem contribuído para a desvalorização do professor e da escola e impedido que o aluno realmente seja ativo no processo pedagógico, ativo no sentido de poder refletir sobre os conteúdos curriculares que são transmitidos cotidianamente na escola. Quando se coloca o foco da aprendizagem no aluno que, neste caso, constrói sozinho o seu conhecimento, o processo de transmissão e o próprio saber ficam relegados a segundo plano.

Os educadores podem ficar bastante seduzidos pelo construtivismo e pela concepção da formação reflexiva de professores, devido a aparente estrutura maniqueísta de argumentação e pelo ecletismo presente nestas teorias que, a princípio, permite se lançar mão de diferentes perspectivas teóricas, com fundamentos filosóficos-metodológicos divergentes e até mesmo opostos, para compreender os fenômenos presentes na educação. Deixaríamos, no entanto, com isso, de ir à raízes de uma perspectiva teórica e acolheríamos chavões, mesclando aspectos desta ou aquela teoria.

Esta teoria construtivista, na atualidade, está expandindo-se graças à seu vínculo com o universo ideológico contemporâneo – a ideologia neoliberal, que passa a ilusão de que tudo depende do indivíduo. Esta individualidade, defendida pelo construtivismo, segundo Newton Duarte, contribui para a manutenção da sociedade capitalista, pois ideologicamente implica num esvaziamento do sujeito contemporâneo. As novas necessidades do mundo do trabalho, nesta sociedade “pós moderna”, exigem um homem com capacidade de fácil adaptação, ou seja, capaz de aprender a aprender. Este lema combina com a ideia de que os trabalhadores devem estar prontos para se adaptarem às mudanças, serem flexíveis para enfrentarem novas e diversas condições de trabalho, enfim às políticas neoliberais.

Resultados

Num esforço propositivo, em buscar alternativas diante deste cenário, encontramos com as perspectivas educacionais baseadas na Escola de Vigotski e com a pedagogia histórico-crítica, nas quais professor, aluno e conhecimento científico são ativos. O professor pode provocar uma revolução no conhecimento do aluno ao socializar o que de melhor a sociedade produziu em termos culturais. O aluno, no processo de apropriação do

conhecimento, é levado a estabelecer relações, fazer generalizações e sínteses para formar novos conceitos. O conteúdo é construído por meio da prática social dos homens, em condições históricas determinadas. Nessas perspectivas educacionais, o processo de humanização promovido pela escola assenta-se na apropriação das objetivações produzidas no contexto histórico-social. A psicologia histórico-cultural e a pedagogia histórico-crítica fornecem, em seus fundamentos, elementos para refletirmos sobre o significado do processo educativo na humanização do indivíduo e sobre a contribuição do professor nesse processo.

A escola, instituição socialmente organizada, com o objetivo de levar os alunos a se apropriarem do conhecimento já produzido e acumulado pela humanidade, não relega a segundo plano o processo de transmissão-assimilação do conhecimento científico, da ciência, da arte, da filosofia, e de todos aqueles conteúdos importantes para compreensão crítica e desmitificada da realidade, pois o ensino, sistematizado e organizado torna-se um meio de transmissão da experiência social. Saviani (2003) afirma que a escola, nesse processo de humanização, é a mediadora entre os conteúdos historicamente produzidos e acumulados pela humanidade e sua apropriação pelo aluno, buscando formas adequadas para que esses conhecimentos sejam internalizados pelos indivíduos, contribuindo para formação de novas gerações. Nesse sentido, há uma preocupação para que todo saber elaborado pela humanidade possa ser apropriado por todos os membros da sociedade, deixando de ser propriedade privada de uma classe dominante.

Conclusão

A contradição posta na sociedade capitalista – a função socializadora da escola por um lado e, por outro, a apropriação privada do conhecimento –, nos impele a um permanentemente estado de luta, no qual a escola possa se expandir e atingir um número cada vez maior de pessoas e, como forma dominante de educação, atue na formação das novas gerações. Precisamos cuidar para que as ideologias e concepções, que conduzem a escola e seus currículos, promovam ações intencionais no sentido de socializar o conhecimento em suas formas mais elaboradas e desenvolvidas, sem o qual não podemos conhecer a realidade para além do imediatismo, da superficialidade, do pragmatismo do cotidiano e, assim, ficaríamos reféns dessa superficialidade sem termos condição de entender o mundo no qual vivemos e, muito menos, nos tornarmos capazes de interferir para transformá-lo. Nesse contexto, a escola torna-se “inclusiva”, permitindo o ingresso, a permanência e o aprendizado.

Pode-se afirmar que, nas orientações pedagógicas e curriculares, os discursos e práticas hegemônicas podem se deparar com outros discursos e práticas, com aqueles que, metódica e substancialmente, constroem possibilidades de transformações significativas, elaborados/assumidos por aqueles educadores que atuam como intelectuais críticos. Ou seja, acabam por se confrontar com educadores que se colocam como críticos do conhecimento especializado, do conhecimento que se esconde sob a máscara da aparente neutralidade política. Tais educadores apresentam-se comprometidos com o ensino como prática emancipatória, como incentivadores de um ambiente escolar mais democrático e favorável à discussão e à reconstrução de ideias, fomentadores de uma comunidade escolar e extra-escolar de valores progressistas compartilhados.

Referências

APPLE, Michael. W. **Ideologia e currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

ALARCÃO, Isabel. Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. In: Alarcão, I. (org). **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto: Porto Editora, 1996.

BAUMAN, Zygmunt. **O mal-estar da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

_____. **44 cartas do mundo líquido moderno**. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2006.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**. São Paulo: Cortez, 2001.

HARVEY, David. **A condição pós-moderna**. São Paulo, Loyola, 1993.

McLAREN, Peter. Prefácio: teoria crítica e o significado da esperança. In: GIROUX, H. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Tradução de Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MARX, K. & ENGELS, F. **A ideologia alemã**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

MÉSZÁROS, István. **O poder da ideologia**. São Paulo: Ensaio, 1996.

_____. **Para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2002.

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

PIAGET, Jean. **A epistemologia genética**: sabedoria e ilusões da filosofia; problemas da psicologia genética. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, Autores Associados, 2007.

_____. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. São Paulo, Cortez; Autores Associados, 1983.

_____. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. Campinas: Autores Associados, 2003.