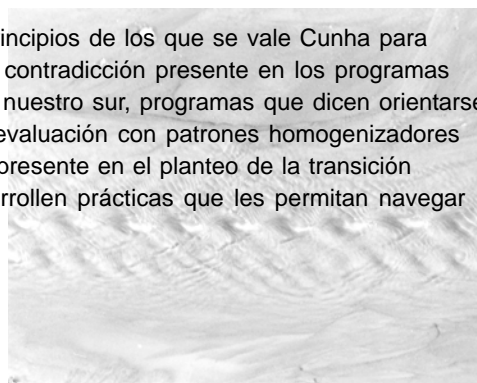


Desde ese lugar, los referentes teóricos que sustentan al artículo expresan también la mirada multidimensional propia de estas perspectivas: Boaventura de Sousa Santos alerta sobre el peligro de una ceguera epistemológica y valorativa, consecuencia obligada del pensamiento único, a la vez que abre las puertas, *esperanzadamente*, a las innovaciones en los espacios educativos como una expresión de la ruptura que supone la transición paradigmática. Tardiff aporta a la construcción de una nueva concepción educativa, cuando enfatiza que formar no es transmitir el mensaje hegemónico sino *enseñar a hacer elecciones*. Freire permite que la autora encuentre en la *energía emancipatoria presente siempre en educación* las formas para articular subjetividades y para derivar en prácticas que recuperen la naturaleza inventiva y contradictoria del hombre.

En el artículo se sostienen conceptos que reivindican a la innovación desde un ángulo opuesto al enarbolado por la perspectiva tecnicista en educación. Las innovaciones que atraviesan lo didáctico y lo curricular (esto es el corazón de las instituciones educativas) se presentan como expresión de un proceso creativo y de interrupción del devenir habitual de las formas de enseñanza y evaluación; son producciones originales para su contexto de realización, gestadas y llevadas cabo por sujetos educativos a lo largo de todo el proceso. En este sentido son protagónicas: sus creadores, al igual que en el teatro griego, son los personajes principales de la acción y toman parte en los momentos significativos de esas prácticas.

Protagonismo y contextualización son también, a mi criterio, los principios de los que se vale Cunha para enfatizar la intencionalidad política de sus reflexiones al denunciar la contradicción presente en los programas que atravesaron (y a atraviesan aún hoy) los sistemas educativos de nuestro sur, programas que dicen orientarse hacia la mejora de la calidad educativa y desarrollan propuestas de evaluación con patrones homogenizadores de esa calidad. La metáfora de la frontera y de los márgenes del río, presente en el planteo de la transición paradigmática, abre posibilidades para que los sujetos del aula desarrollen prácticas que les permitan navegar en la innovación transformadora.



Inovação/construção do conhecimento

Innovation/building of knowledge

Gaudêncio Frigotto¹

O texto de Cunha revela a acuidade de uma intelectual atenta aos dilemas e impasses de nosso tempo histórico e a compreensão de que os processos de construção do conhecimento e os processos educativos estão vinculados às práticas sociais. De imediato se situa, de forma clara, na perspectiva da não neutralidade do conhecimento e das práticas pedagógicas. Em sociedades cindidas por interesses de classe ou frações de classe, as teorias e as práticas educativas são produzidas dentro de determinadas visões de mundo e articulam ou reproduzem a manutenção da ordem estabelecida ou se afirmam na desarticulação e transformação da mesma.

O foco da análise centrado na crítica à atual tendência da “visão única”, da padronização e da homogeneização abstrata da construção do conhecimento capta um dos problemas centrais da teoria social e da teoria educacional e suas conseqüências em termos de concepção pedagógica. No plano mais amplo, a visão única está vinculada à tese de Francis Fukuyama do *fim da história*, cuja mensagem letal é de que a única alternativa para a produção da vida humana efetiva-se sob as relações sociais capitalistas por tratar-se de uma

¹ Professor, Universidade Federal Fluminense, UFF, RJ. <gfrigotto@globocom>

sociedade de tipo “natural”. A força desta visão única, como sinaliza Jameson (1997), é querer nos convencer que as relações capitalistas têm de ser eternas. *“Parece que hoje é mais fácil imaginar a deterioração total da terra e da natureza do que o colapso do capitalismo tardio; e talvez isso possa ser atribuído à debilidade de nossa imaginação”* (p.10-1). No campo educacional esta visão única se explicita pelo retorno das perspectivas pragmáticas, fragmentárias, positivistas e funcionalistas de conhecimento afirmadas na pedagogia das competências, na noção de empregabilidade e, como mostra Cunha, no processo padronizado e homogeneizante de avaliação em todos os níveis de ensino.

Partindo das instigações da autora e da sinalização de que as formas alternativas de saberes *“imbricam objetividade com subjetividade, senso comum e ciência, teoria e prática, cultura e natureza”* aponto alguns aspectos centrais para que as inovações e as mudanças paradigmáticas, epistemológicas e pedagógicas se desenvolvam no plano da historicidade aqui sinalizado. Cabe reconhecer que o embate de visões de mundo, concepções de conhecimento e perspectivas pedagógicas não é novo. No âmbito do modo de produção capitalista, a radicalização da visão única se explicita pelo retrocesso às visões dogmáticas e pragmáticas de conhecimento e de práticas educativas, retrocesso que se deve à radicalização da materialidade das relações capitalistas, cada vez mais violentas, geradoras de desigualdade e de exclusão. Trata-se de um capitalismo tardio, como o caracteriza Jameson (1996) ou de um “sistema capital” que esgotou sua capacidade civilizatória e, para manter-se, tem que ser profundamente mais destrutivo (Mészáros, 2002). Na teoria pedagógica a noção de competência vinculada à de empregabilidade explicita o deslocamento das relações de classe e de poder cada vez mais violentas deste capitalismo tardio e destrutivo para relações individuais.

Esta percepção nos encaminha para uma compreensão de que a mudança paradigmática, no âmbito do conhecimento e das práticas educativas, incluem, ao mesmo tempo, mudanças no plano ontológico, campo da materialidade das relações sociais, e mudanças no plano epistemológico. A inovação, neste particular, está sendo gestada no plano da contradição e não da simples antinomia ou em perspectivas voluntaristas. Parece que o grau de radicalidade das contradições do capitalismo tardio coloca em crise todos os paradigmas. Seus conceitos e categorias já não permitem dar conta da leitura da realidade. O denominado paradigma da pós-modernidade como alternativa ao dogmatismo, com ampla penetração na teoria e práticas pedagógicas, parece um atalho que, mesmo colocando questões importantes, não permite saída no plano societário e no plano das práticas pedagógicas. Por negar ou desconsiderar o plano das contradições, o conflito de classe ou frações de classe e a perspectiva histórica, dando por superado o paradigma da modernidade, pode estar reforçando as visões fragmentárias e individualistas de conhecimento e de práticas educativas. É nesta direção que Jameson (1996), provocativamente, intitula uma das suas obras de *“Pós-modernismo, a cultura do capitalismo tardio”*².

Neste horizonte de compreensão e de embate contra-hegemônico, é importante afirmar uma perspectiva de conhecimento e de práticas educativas que superem tanto a homogeneização e padronização abstratas da visão única quanto as visões que se afirmam unicamente na particularidade, na diferença e na alteridade dos sujeitos. Numa perspectiva histórica e, portanto, dialética de conhecimento e de práticas educativas, trata-se de relacionar, como aponta Cunha, objetividade/subjetividade, parte/todo, indivíduo/história ou sujeitos e estruturas sociais. O conhecimento, em todas as áreas, é entendido como um processo de construção histórica que se diferencia do conhecimento espontâneo e do senso comum e se explicita mediante categorias e conceitos. Enquanto conhecimento histórico sempre será relativo e aberto e, portanto, passível de ser reconstruído e ampliado. Para ser histórico se constrói ou é apropriado dentro da relação entre a particularidade (espaço e tempo das mediações) e um grau crescente de universalidade (historicamente construída). Esta relação historicamente construída permite superar a homogeneização abstrata que violenta as particularidades (e, portanto, a complexidade e diversidade da realidade dos sujeitos) e a atomização do real em infinitas e desconexas particularidades.

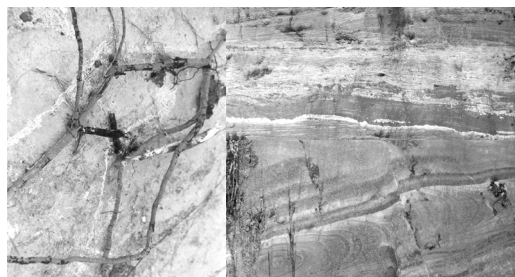


² Vale ressaltar que várias questões trazidas pelo debate da pós-modernidade têm contribuição importante para a crítica da razão instrumental e do mecanicismo e dogmatismo dominantes na ciência moderna. Neste particular, como adverte Jameson (1996), a crítica à pós-modernidade não pode ser moralista e maniqueísta, mas uma postura de compreensão de seu sentido e de suas conseqüências. Para um aprofundamento desta questão ver Jameson (1997, 1994), Anderson (1999) e Harvey (1993).

Concluindo: os sujeitos educandos (individuais e coletivos), em sua realidade complexa e diversa no plano social, cultural e geopolítico, são o ponto de partida às práticas educativas. A perspectiva não é de uma visão única e padronizada e unidimensional, mas *unitária*, sempre síntese do diverso. O eixo dos processos educativos e de aprendizagem será, pois, a relação entre ciência, cultura e vida, articulando e apropriando criticamente os conhecimentos socialmente construídos no patamar mais elevado do momento histórico em curso. Trata-se de reconhecer que os sujeitos educandos têm a prerrogativa de um duplo direito: de ver seus valores, conhecimentos e cultura reconhecidos e, ao mesmo tempo, de poder apropriar-se do patrimônio socialmente construído em termos de avanço científico, tecnológico e cultural. Se a escola e as práticas educativas não incorporam esse papel de transcender às realidades particulares na construção de “universalidades” históricas, relativas e sínteses do diverso, elas não têm nenhum sentido histórico e humano.

Referências

- ANDERSON, P. **As origens da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Zahar Editor, 1999.
- FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (Orgs.). **Teoria e educação no labirinto do capital**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- HARVEY, D. **A condição pós-moderna**. São Paulo, Loyola, 1993.
- JAMESON, F. **As sementes do tempo**. São Paulo: Ática, 1997.
- JAMESON, F. **Pós-modernismo: a lógica cultural do capitalismo tardio**. São Paulo: Ática, 1996.
- JAMESON, F. **Espaço e imagem: teorias do pós-moderno e outros ensaios**. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 1994.
- MÉSZÁROS, I. **Para além do capital**. Campinas: Ed. Unicamp/Boitempo, 2002.



Inovação/visão única...

Innovation/single view...

Newton César Balzan¹

O texto de Cunha é claro, profundo e provocativo, suscitando uma série de questões bastantes pertinentes sobre a educação e os educadores, não só no Brasil como em outros países do globo. Vejamos algumas delas.

Visão única (...) presença paradigmática dominante... Incentivo à inovação entendido como agir frente a um modelo político que impõe, não raras vezes, a homogeneização como paradigma. Estas expressões, extraídas do texto da Profa. Maria Isabel da Cunha – Mabel – nos remetem diretamente ao atual Modelo CAPES, formulado a partir de uma visão positiva de avaliação, com predominância absoluta de aspectos quantitativos em detrimento de abordagens qualitativas, que devem e precisam ter lugar no processo de avaliação. Modelo que amarra professores-orientadores e estudantes de pós-graduação em uma camisa de força, impingindo-lhes um formato único, provavelmente extraído das Ciências Físicas e Biológicas, que não se aplica às Ciências Humanas e nem mesmo às áreas que a ele deram origem e dão sustentação. Dissertações e teses que atingiriam níveis de excelência são sacrificadas em nome do cumprimento rígido de prazos, desprezando-se as condições regionais e locais. Se, por um lado, devem-se à CAPES valiosíssimas contribuições em prol da pós-

¹ Professor, Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Puccamp, SP. <nbalzan@uol.com.br>