O debate contemporâneo das teorias pedagógicas

Newton Duarte

SciELO Books / SciELO Livros / SciELO Libros

MARTINS, LM., and DUARTE, N., orgs. *Formação de professores*: limites contemporâneos e alternativas necessárias [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. 191 p. ISBN 978-85-7983-103-4. Available from SciELO Books <http://books.scielo.org>.

All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-Non Commercial-ShareAlike 3.0 Unported.

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição - Uso Não Comercial - Partilha nos Mesmos Termos 3.0 Não adaptada.

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimento-NoComercial-CompartirIgual 3.0 Unported.

2
O DEBATE CONTEMPORÂNEO DAS TEORIAS PEDAGÓGICAS

Newton Duarte[1]

Nas duas últimas décadas, o debate educacional tem se caracterizado por uma quase total hegemonia das "pedagogias do aprender a aprender" (Duarte, 2001), com destaque para o construtivismo, a pedagogia do professor reflexivo, a pedagogia das competências, a pedagogia dos projetos e a pedagogia multiculturalista.

A despeito das especificidades de cada uma, elas apresentam uma mesma tônica: a negação daquilo que chamam "educação tradicional". Elas podem ser consideradas pedagogias negativas, na medida em que aquilo que melhor as define é sua negação das formas clássicas de educação escolar. Essa atitude negativa em relação à escola, seus métodos, suas práticas e seus conteúdos clássicos não é um fenômeno exclusivo do final do século XX e início do século atual. Ela remonta ao movimento escolanovista do início do século passado e, recuando mais no tempo, a Pestalozzi e Froebel (Arce, 2002) que, na primeira

---

1 Pedagogo e mestre em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), realizou pós-doutorado na Universidade de Toronto (Canadá). É docente do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Universidade Estadual Paulista (Unesp), campus de Araraquara, e professor titular do Departamento de Psicologia da mesma instituição, além de líder do Grupo de Pesquisa "Estudos marxistas em educação".

metade do século XIX, tentaram colocar em prática as ideias educacionais rousseaunianas. Essa filiação das pedagogias atualmente hegemônicas aos ideais escolanovistas não deve ser vista, entretanto, como um indicador de anacronismo dessas. Elas estão inteiramente em sintonia com o universo ideológico contemporâneo. As ideias defendidas por essas pedagogias, mesmo quando têm mais de um século de existência, assumem novos sentidos dados especialmente pelo contexto ideológico no qual predomina uma visão de mundo pós-moderna acrescida de elementos neoliberais quase nunca admitidos como tal. Nesse sentido, Saviani (2007) emprega o termo neoescolanovismo com referência ao significado do lema aprender a aprender na última década do século XX.

Considerando-se que não seria possível, no espaço deste capítulo, apresentar uma análise detalhada desse eclético caldo ideológico do qual se nutrem as pedagogias contemporâneas, abordarei na primeira seção do texto apenas algumas ideias ou princípios por elas compartilhados, para, na segunda, descrever brevemente as principais características específicas a cada uma dessas pedagogias. Por fim, na terceira seção, tecerei algumas considerações sobre um possível caminho de superação do enfoque pragmático da educação escolar preconizado por essas teorias pedagógicas.

As ideias comuns às pedagogias hegemônicas na atualidade

Um primeiro aspecto comum a essas pedagogias é a ausência da perspectiva de superação da sociedade capitalista, o qual está associado a uma concepção idealista das relações entre educação e sociedade. Ainda que, em trabalhos de alguns defensores dessas pedagogias, existam momentos de crítica a certos aspectos da sociedade capitalista, como às políticas neoliberais em educação, tais críticas acabam sendo neutralizadas pela crença na possibilidade de resolução dos problemas sociais sem a superação radical da atual forma de organização da sociedade, a qual tem como centro dinâmico a lógica

de reprodução do capital. Como, porém, os problemas sociais mostram-se cada vez mais agudos, a solução ilusória à qual aderem essas pedagogias é a da visão idealista de educação. O adjetivo "idealista" é usado aqui não com referência à adesão a ideais, mas com referência ao princípio segundo o qual os problemas sociais são resultados de mentalidades errôneas, acarretando a crença de que a difusão pela educação de novas ideias entre os indivíduos, especialmente os das novas gerações, levaria à superação daqueles problemas. Por exemplo, a violência crescente na contemporaneidade poderia ser combatida por uma educação para a paz. A destruição ambiental poderia ser revertida por programas de educação ambiental. O desemprego poderia ser superado por uma formação profissional adequada às, supostamente, novas demandas do mercado de trabalho ou pela difusão da ideologia do empreendedorismo. Esse idealismo chega ao extremo de acreditar ser possível formar, no mesmo processo educativo, indivíduos preparados para enfrentar a competitividade do mercado e imbuídos do espírito de solidariedade social.

Associada a esse aprisionamento das pedagogias contemporâneas à lógica da sociedade capitalista e seu correspondente idealismo está uma ideia muito difundida, mas poucas vezes explicitada de forma clara. Trata-se da negação da perspectiva de totalidade, ou seja, da afirmação do princípio de que a realidade humana seria constituída de fragmentos que se unem não por relações determinadas pela essência da totalidade social, mas sim por acontecimentos casuais, fortuitos e inacessíveis ao conhecimento racional. Segundo essa perspectiva, seriam os acasos da vida de cada sujeito que determinariam o que é ou não relevante para sua formação.

Dessa negação da totalidade decorre um dos princípios centrais das pedagogias contemporâneas: o relativismo. Em primeiro lugar, trata-se de um relativismo epistemológico: o conhecimento seria sempre dependente do ponto de referência espacial e temporal a partir do qual o sujeito procura compreender os fenômenos naturais e sociais. Segundo esse princípio relativista, se o ato de conhecer depende das particularidades do ponto de referência no qual se situa o sujeito cognoscente e se é impossível situar-se para além dessas

particularidades, então estariam inevitavelmente comprometidas a universalidade e a objetividade do conhecimento. Em segundo lugar, trata-se de um relativismo cultural. O mundo humano seria constituído por uma infinidade de culturas, cada qual com seus valores, suas práticas, suas crenças e concepções sobre a natureza e a sociedade. Nenhum conhecimento poderia ser considerado certo ou errado em si mesmo, estando seu julgamento sempre dependente da análise de suas funções e seus significados no interior de uma determinada cultura. Mas o que delimita uma cultura? Há muita imprecisão no pensamento pedagógico contemporâneo acerca dos critérios para se delimitar uma cultura. Ao mesmo tempo que se fala em cultura ocidental ou oriental, também se fala em cultura negra ou branca, culturas indígenas, cultura popular ou de elite, cultura das crianças ou dos adolescentes ou dos jovens, cultura *gay,* cultura dos surdos, cultura dos cegos, cultura escolar, cultura institucional, cultura das "tribos" juvenis etc.

Nem mesmo o uso do termo subcultura resolve esse problema, pois isso significaria a possibilidade de uma categoria que englobasse todas as subculturas, como a categoria de cultura da humanidade em geral. Mas isso entraria em choque com o princípio do relativismo. Eu diria que a imprecisão em relação ao que delimite uma cultura é necessária ao relativismo na educação, pois isso possibilita um uso bastante elástico e casuístico do termo. Não é difícil perceber que o relativismo cultural incide diretamente sobre o currículo escolar, acarretando sua fragmentação, podendo levar, no limite, ao seu desaparecimento. Como definir conteúdos que devam ser ensinados a todas as crianças se o critério de relevância ou até mesmo de veracidade dos conhecimentos é a cultura específica à qual pertence o indivíduo? Como definir-se um currículo comum a todos se não existe uma cultura que possa ser referência para todos? Se existem milhares de culturas particulares, existirão milhares de currículos? Ou o currículo escolar é dissolvido e em seu lugar é colocado um suposto diálogo entre as culturas das quais fazem parte os alunos? E o que define qual é a cultura de cada aluno: etnia, classe social, gênero, idade, local onde mora, os meios de comunicação, os programas de

televisão, os estilos musicais, as religiões, as atividades de lazer, o esporte preferido? O relativismo, tanto em seu aspecto epistemológico como no cultural, leva a uma ausência de referências para a definição do que ensinar na escola às novas gerações.

Diante dessa indefinição, não é de estranhar que outra ideia muito difundida pelas pedagogias contemporâneas seja a de que o cotidiano do aluno deve ser a referência central para as atividades escolares. Ou melhor, são considerados conteúdos significativos e relevantes para o aluno aqueles que tenham alguma utilidade prática em seu cotidiano. Soma-se a esse utilitarismo o princípio epistemológico pragmatista de que o conhecimento tem valor quando pode ser empregado para a resolução de problemas da prática cotidiana. O pensador pragmatista norte-americano William James (1907) definiu a verdade como aquilo em que acreditar fosse melhor para nós (*"'What would be better for us to believe!' This sounds very like a definition of truth"*). Nessa perspectiva, o conhecimento é visto como uma ferramenta na resolução de problemas, e a prática cotidiana determinaria a validade epistemológica e pedagógica dos conteúdos escolares. Atualmente essa ideia é denominada como aprendizagem significativa ou conteúdos contextualizados. Ensinar conteúdos que não tenham utilidade no cotidiano do aluno tornou-se uma atitude antipedagógica. É cabível, porém, o seguinte questionamento: qual aplicação a teoria da evolução das espécies tem no cotidiano do aluno? Ou então, qual a utilidade, para a prática cotidiana, de se aprender na escola que não é o Sol que gira em volta da Terra e que a impressão que temos em nosso cotidiano de que o Sol se moveria em volta da Terra é causada pelo fato de a Terra girar em torno de seu próprio eixo? Uma das consequências mais perversas dessa limitação da validade do conhecimento à sua utilidade na prática cotidiana é a reprodução das desigualdades sociais e dos preconceitos que naturalizam tais desigualdades.

É compreensível que essa supervalorização do cotidiano conduza a outra supervalorização, desta feita daquele tipo de conhecimento definido por Polanyi (1967) como conhecimento tácito, isto é, um conhecimento pessoal, não verbalizado e circunstancial. Em Duarte

(2003) esbocei uma crítica à concepção de formação de professores em cujo centro está justamente essa noção de conhecimento tácito e a correspondente desvalorização do conhecimento científico, teórico, acadêmico. Mas não é só no campo da formação de professores, nem mesmo somente no da formação profissional em geral que a supervalorização do conhecimento tácito gera seus efeitos negativos. Esse tipo de conhecimento vem ocupando um lugar cada vez maior nos currículos escolares, de início no interior do ensino dos conteúdos clássicos, e posteriormente deslocando esses conteúdos para uma posição secundária e periférica.

Se o conhecimento mais valorizado na escola passa a ser o conhecimento tácito, cotidiano, pessoal, então o trabalho do professor deixa de ser o de transmitir os conhecimentos mais desenvolvidos e ricos que a humanidade venha construindo ao longo de sua história. O professor deixa de ser um mediador entre o aluno e o patrimônio intelectual mais elevado da humanidade, para ser um organizador de atividades que promovam o que alguns chamam de negociação de significados construídos no cotidiano dos alunos. Mesmo quando os projetos surgidos nas atividades escolares demandem algum tipo de conhecimento proveniente do campo da ciência, o que articula os conhecimentos é o objetivo de formação de habilidades e competências requeridas pela prática cotidiana. Como mostrou Facci (2004), pedagogias como o construtivismo e a teoria do professor reflexivo levam a uma descaracterização do trabalho do professor, ainda que os defensores dessas pedagogias afirmem reiteradamente o contrário. E boa parte das pesquisas realizadas nas duas últimas décadas sobre o trabalho e a vida dos professores, em vez de analisar criticamente o impacto negativo das pedagogias do aprender a aprender na formação e no trabalho desse profissional, acaba por naturalizar a alienação, como mostrou o estudo realizado por Martins (2007). Não é de estranhar que, nesse contexto ideológico alienante, a difusão do construtivismo no Brasil tenha recorrido muito mais ao processo de sedução dos leitores pelos textos de autores construtivistas do que ao processo de convencimento pela via da argumentação racional e teoricamente fundamentada (Rossler, 2006).

Passo agora à descrição das principais características de cada uma das pedagogias que lograram maior difusão no Brasil no final do século XX e início do século XXI.

Algumas características das pedagogias mais difundidas nas duas últimas décadas

A apresentação sumária e inevitavelmente esquemática que aqui farei das características dessas teorias pedagógicas tem limites e riscos. Durante quatro anos (1998 a 2002), desenvolvi um amplo estudo bibliográfico sobre o construtivismo, desde trabalhos de Jean Piaget até os autores contemporâneos, e tenho clareza quanto à existência de distintas vertentes dentro do próprio construtivismo, bem como das diferenças e divergências existentes entre os próprios autores construtivistas. Isso significa que estou consciente de que sintetizar em algumas poucas linhas todo o pensamento de uma corrente pedagógica é um ato relativamente arbitrário e que só se justifica em nome da necessidade de uma explicitação mínima do que eu entenda por construtivismo, bem como por pedagogia do professor reflexivo, pedagogia das competências, pedagogia de projetos e pedagogia multiculturalista. Analisar o debate contemporâneo sobre as teorias pedagógicas sem essa explicitação mínima seria pressupor um consenso prévio sobre o que defina cada uma dessas pedagogias e tal pressuposição tem consequências mais problemáticas do que o caráter esquemático e abstrato das formulações que aqui apresentarei.

O construtivismo tem como referência central a epistemologia genética de Jean Piaget. Nessa epistemologia a gênese e o desenvolvimento do conhecimento humano são promovidos pelo esforço de adaptação do organismo ao meio ambiente. Os esquemas de ação e de pensamento, bem como as estruturas da inteligência desenvolvem-se movidos pela ação recíproca e complementar entre, por um lado, o esforço feito pelo sujeito cognoscente na direção da assimilação do objeto de conhecimento às suas estruturas e esquemas

mentais e, por outro, a resistência que o objeto pode oferecer a essa assimilação, gerando a necessidade de reorganização espontânea dessas estruturas e esquemas mentais para que eles se acomodem às características do objeto. Do ponto de vista pedagógico, isso significa que as atividades de maior valor educativo serão aquelas que promovam esse processo espontâneo de desenvolvimento do pensamento. Nessa perspectiva não importa o que o aluno venha a saber por meio da educação escolar, mas sim o processo ativo de reinvenção do conhecimento. Aprender o conteúdo não é um fim, mas apenas um meio para a aquisição ativa e espontânea de um método de construção de conhecimentos. Numa conferência proferida em 1947, Piaget explicitou com bastante clareza esse ponto de vista:

> O problema da educação internacional é, portanto, essencialmente o de direcionar o adolescente não para soluções prontas, mas para um método que lhe permita construí-las por conta própria. A esse respeito, existem dois princípios fundamentais e correlacionados dos quais toda educação inspirada pela psicologia não poderia se afastar: 1) que as únicas verdades reais são aquelas construídas livremente e não aquelas recebidas de fora; 2) que o bem moral é essencialmente autônomo e não poderia ser prescrito. Desse duplo ponto de vista, a educação internacional é solidária de toda a educação. Não apenas a compreensão entre os povos que se vê prejudicada pelo ensino de mentiras históricas ou de mentiras sociais. *Também a formação humana dos indivíduos é prejudicada quando verdades, que poderiam descobrir sozinhos, lhes são impostas de fora, mesmo que sejam evidentes ou matemáticas: nós os privamos então de um método de pesquisa que lhes teria sido bem mais útil para a vida que o conhecimento correspondente!* Prejudica-se igualmente essa formação humana dando aos adolescentes aulas de civismo e de internacionalismo, se estas aulas consomem o tempo que eles teriam podido ocupar descobrindo sozinhos esse civismo ou esse internacionalismo no exercício de uma vida social organizada espontaneamente. Sempre que o discurso substitui a ação efetiva, o progresso da consciência é retardado. (Piaget, 1998, p.166, grifos meus)

Piaget sempre foi um adepto, no terreno dos métodos didáticos, do método de trabalho em equipes e o *self-government*, ou seja, o mestre do construtivismo concordava com princípios pedagógicos escolanovistas. Nesse sentido, sua defesa do aprender a aprender estava em consonância tanto com o aprender fazendo, o *learning by doing* de John Dewey, como a ideia de educação funcional de Édouard Claparède.

A pedagogia de projetos é inteiramente compatível com essa tese piagetiana de que o método de pesquisa é mais útil para a vida do que o conhecimento que o professor ensine aos seus alunos. Aliás, o método de ensino por projetos surgiu inicialmente com William Heard Kilpatrick, colega e colaborador de John Dewey. Embora na atualidade seja utilizada a expressão pedagogia de projetos, o mais correto seria considerar o método de projetos como um dos métodos escolanovistas, o qual foi revitalizado e incorporado ao universo pedagógico contemporâneo. A ideia central do método de projetos é de que o conhecimento deve ser buscado pelos alunos a partir de necessidades de sua vida real, opondo-se aos currículos preestabelecidos nos quais o conhecimento é organizado numa sequência lógica e temporal. O pragmatismo de John Dewey é sem dúvida a base filosófica do método de projetos. Igualmente central no método de projetos é o desenvolvimento da atitude investigativa e do pensamento científico autônomo, considerados por Dewey e por Kilpatrick indispensáveis à cidadania na democracia liberal.

Essa mesma perspectiva é adotada pela pedagogia do professor reflexivo, que nada mais é do que a aplicação, à formação de professores, das ideias escolanovistas, construtivistas e do princípio da centralidade do conhecimento tácito. Desenvolvida inicialmente por Donald Schön como uma proposta para a formação profissional em geral, a teoria do profissional reflexivo ganhou larga divulgação no campo da formação de professores, especialmente associada à ideia de educação permanente ou formação continuada ou educação ao longo da vida. Segundo essa perspectiva, se as crianças e os jovens devem construir seus conhecimentos a partir das demandas de sua prática cotidiana, então a formação dos professores também deve

seguir essa diretriz, pois o conhecimento decisivo para as decisões que o professor toma em sua atividade profissional não é aquele proveniente dos livros e das teorias, mas o conhecimento tácito que se forma na ação, no pensamento que acompanha a ação e no pensamento sobre o pensamento que acompanha a ação. Desse modo, aprender a pensar e a tomar decisões acertadas diante de situações práticas problemáticas e imprevisíveis seria um dos maiores senão o maior objetivo da formação de professores. E o maior objetivo do trabalho do professor seria contribuir para que seus alunos também aprendam a pensar e a resolver problemas postos por suas práticas cotidianas. Em suma, tudo gira em torno ao aprender a aprender e ao aprender fazendo.

A pedagogia das competências aponta para a mesma direção do aprender fazendo, da resolução de problemas e do espírito pragmático. O que há de específico nela é a tentativa de decomposição do aprender a aprender em uma listagem de habilidades e competências cuja formação deve ser objeto da avaliação, em lugar da avaliação da aprendizagem de conteúdos. Philippe Perrenoud (2000, p.3) assim explicitou os vínculos entre a pedagogia das competências e essa linhagem pedagógica que remonta aos métodos escolanovistas:

> Para desenvolver competências é preciso, antes de tudo, trabalhar por problemas e projetos, propor tarefas complexas e desafios que incitem os alunos a mobilizar seus conhecimentos e, em certa medida, completá-los. Isso pressupõe uma pedagogia ativa, cooperativa, aberta para a cidade ou para o bairro, seja na zona urbana ou rural. Os professores devem parar de pensar que dar aulas é o cerne da profissão. Ensinar, hoje, deveria consistir em conceber, encaixar e regular situações de aprendizagem seguindo os princípios pedagógicos ativos e construtivistas. Para os professores adeptos de uma visão construtivista e interacionista de aprendizagem trabalhar no desenvolvimento de competências não é uma ruptura.

Menos visíveis são os vínculos da pedagogia multiculturalista com o universo pedagógico aqui descrito. Mas não é casual que em

muitos ambientes pedagógicos tenham se unido ideias oriundas do construtivismo, da educação popular e do multiculturalismo. A pedagogia multiculturalista acrescenta ao aprender a aprender a defesa do princípio da diversidade cultural e do respeito às diferenças. Questões como gênero, etnicidade, religiosidade, sexualidade, estilos de vida, entre outras, fazem parte de uma pedagogia multiculturalista. Assim como no caso do escolanovismo e do construtivismo, também no multiculturalismo existem distintas vertentes, cujas diferenças não abordarei aqui. Para meus objetivos neste texto, é suficiente assinalar que os impactos mais fortes e negativos da pedagogia multiculturalista são visíveis no campo das discussões sobre o currículo escolar. O multiculturalismo tem desempenhado o papel do cavalo de Troia que trouxe para dentro da educação escolar o pós-modernismo com toda sua carga de irracionalismo e anticientificismo.

É interessante notar uma importante aproximação entre o multiculturalismo e a filosofia pragmatista. Essa aproximação evidencia-se, por exemplo, na discussão sobre a religiosidade. O multiculturalismo discorda da análise marxista da religião como uma das expressões do fenômeno social da alienação. Tal análise é considerada etnocêntrica, cientificista e racionalista. Para o multiculturalismo, as religiões têm seu significado dado por seu lugar no interior de cada cultura e elas não devem ser avaliadas a partir de referências exteriores ao universo cultural ao qual pertencem. Quando William James (1907, p.115) discute as relações entre pragmatismo e religião ele afirma que "segundo os princípios pragmatistas, se a hipótese de Deus funciona satisfatoriamente, no mais amplo sentido da palavra, ela é verdadeira" ("*On pragmatistic principles, if the hypothesis of God works satisfactorily in the widest sense of the word, it is true*").

Poderia ser argumentado que essa concepção pragmatista do que seja ou não verdadeiro seria muito semelhante àquela expressa por Marx na segunda tese sobre Feuerbach:

> A questão de saber se ao pensamento humano cabe uma verdade objetiva não é uma questão da teoria, mas uma questão prática. É na prática que o homem tem que provar a verdade, isto é, a realidade e

> o poder, a natureza citerior[2] de seu pensamento. A disputa acerca da realidade ou não-realidade do pensamento – que é isolado da prática – é uma questão puramente escolástica. (Marx & Engels, 2007, p.533)

Estariam, porém, Marx e James referindo-se à mesma prática? Trabalhariam eles com o mesmo conceito de prática?

Para além das pedagogias negativas

Marx e James não têm a mesma concepção do que seja a prática social humana.

Penso que em Marx há uma distinção entre as diferentes formas e os diferentes níveis de prática social. Um desses níveis ou âmbitos é o da prática cotidiana, mas prática social humana não se reduz à cotidianidade. A prática cotidiana é apenas a forma fenomênica da totalidade da prática humana. Não se trata de afirmar que a prática cotidiana seja menos real do que outras formas de prática humana, mas sim de se compreender qual seja seu significado ontológico e epistemológico, tal como foi feito, por exemplo, por Heller (1984, 1994) em sua teoria da vida cotidiana.

O ponto de partida dessa teoria é a continuidade do processo histórico, isto é, o processo de contínua reprodução do gênero humano. Para que o gênero humano se reproduza é necessária a reprodução das pessoas e da sociedade. Quando as atividades estão voltadas predominantemente para a reprodução das pessoas, ou seja, para a continuidade da vida de cada ser humano, essas atividades constituem, segundo Heller, a esfera da vida cotidiana ou simplesmente o cotidiano. Quando as atividades estão predominantemente voltadas para a reprodução da sociedade elas constituem as esferas não cotidianas da vida humana ou simplesmente o não cotidiano.

Para Heller, portanto, uma atividade cotidiana não é uma atividade realizada necessariamente todos os dias e, igualmente, uma

2 A palavra "citerior" neste contexto significa a natureza terrena do pensamento.

atividade pode ser realizada todos os dias e não pertencer à esfera da vida cotidiana. Por exemplo, uma atividade que realizo para minha reprodução individual é ir ao supermercado para comprar alimentos, produtos de limpeza etc. Essa é, portanto, uma atividade da minha vida cotidiana, mas não vou ao supermercado mais do que duas ou três vezes ao mês. Quando, porém, estou escrevendo um artigo ou um livro, posso fazê-lo quase todos os dias até concluir o que esteja escrevendo. Entretanto essa atividade, segundo o critério de Heller, não pode ser considerada uma atividade cotidiana, pois se trata de uma atividade que faço na condição de pesquisador para atender a uma necessidade da sociedade, na medida em que a reprodução da sociedade contemporânea necessita de pessoas que se dediquem à pesquisa. Entretanto, os próprios exemplos dados mostram que não há uma separação absoluta entre o caráter cotidiano ou não cotidiano de uma atividade. No caso do supermercado, ao comprar as mercadorias que ele vende, estou participando da reprodução da economia capitalista, ou seja, estou participando da reprodução social. No caso da atividade de escrever artigos ou livros, isso faz parte de meu trabalho como professor universitário, trabalho esse pelo qual recebo um salário que determina as condições materiais de minha reprodução individual.

A atividade de trabalho é específica ao gênero humano e, em sua forma primária, consiste na transformação da natureza com vistas à produção dos meios necessários à vida humana. O trabalho, que pode ser considerado a unidade antropológica fundamental, foi historicamente o solo comum a partir do qual tanto se desenvolveu a esfera da vida cotidiana, como também foram surgindo e ganhando autonomia em relação à vida cotidiana as demais esferas de objetivação da espécie humana: a arte, a ciência, a filosofia, a política e a moral. Por essa razão é que Heller define o trabalho como atividade voltada tanto para a reprodução dos indivíduos, isto é, atividade cotidiana, como para a reprodução da sociedade, isto é, atividade não cotidiana.

Do ponto de vista histórico, porém, o trabalho deve ser considerado inicialmente como uma atividade própria da vida cotidiana, pois ele estava, nos primórdios do gênero humano, voltado à sobre-

vivência imediata das pessoas por meio da produção de instrumentos usados para obtenção de alimentos e para proteção. Tratava-se de uma atividade desde o início coletiva, a qual produziu o desenvolvimento das relações entre os seres humanos e da comunicação entre eles. Temos já nessa gênese da existência social humana três tipos de objetivação: a produção de instrumentos, a produção de formas de relacionamento e a produção da linguagem. A essas formas básicas de objetivação do gênero humano, sem as quais não pode existir nenhuma cultura, por mais primitiva que seja, Heller chama objetivações genéricas em-si. Por que objetivações "genéricas"? Porque elas constituem a objetividade social e histórica do gênero humano. Elas são a genericidade humana em sua forma objetiva. Por que objetivações genéricas "em-si"? Por que elas surgem e se desenvolvem de forma socialmente espontânea, ou seja, elas são produzidas e reproduzidas sem que os seres humanos precisem refletir sobre a existência delas. Elas simplesmente estão dadas na realidade imediata das pessoas e são reproduzidas pelas atividades cotidianas. Um bom exemplo é a linguagem oral. Uma criança aprende a falar simplesmente convivendo com as demais pessoas. Os pais da criança, quando ela nasce, não se questionam sobre como ela aprenderá a falar. Ao contrário, o questionamento só surge se não ocorre essa aprendizagem espontânea, essa reprodução espontânea da linguagem oral.

As "objetivações genéricas para-si" (ciência, arte, filosofia, moral e política) surgem historicamente a partir da esfera da vida cotidiana, mas vão aos poucos se constituindo em esferas relativamente autônomas em relação àquela, vão se distanciando da heterogeneidade própria das atividades cotidianas e se homogeneizando em esferas com características específicas. Historicamente existiram sociedades sem essas objetivações, mas seu surgimento e desenvolvimento acabaram por incorporá-las à essência humana, ou seja, não é mais possível o desenvolvimento do gênero humano sem a participação das "objetivações genéricas para-si".

A teoria da vida cotidiana desenvolvida por Heller trabalha intensamente tanto com a dialética entre objetivação e apropriação, como

também com a dialética entre humanização e alienação (Duarte, 1993). A todo instante Heller faz a distinção entre os fenômenos que são resultantes das relações sociais alienadas e, portanto, podem ser superados historicamente, daqueles fenômenos que, embora tendo surgido no interior da sociedade alienada, constituem decisivos avanços para a essência humana e devem ser considerados valores universais a serem preservados numa sociedade que supere o capitalismo.

Em relação à esfera da vida cotidiana, Heller afirma que esta não é necessariamente alienada, ou seja, que as características das "objetivações genéricas em-si" e o tipo de relações que com elas as pessoas estabelecem em seu cotidiano não são necessariamente produtoras de alienação. Mas Heller também afirma que a superação da alienação da vida cotidiana numa sociedade socialista deverá possibilitar a superação do fosso que atualmente existe entre o cotidiano e as esferas não cotidianas da prática social.

Creio ser esse o principal aspecto que distingue a concepção marxista da concepção pragmatista de prática social. O pragmatismo identifica a prática social com a prática cotidiana, isto é, segundo a perspectiva pragmatista, a atividade e o pensamento humanos não ultrapassariam jamais a vida cotidiana. O pragmatismo ignora ou dá pouca importância às diferenças entre a vida cotidiana e as outras esferas da vida social, o que aliás o leva a contradições insolúveis como a contradição entre o relativismo epistemológico e a centralidade atribuída pelo próprio pragmatismo, ao menos em sua forma clássica, ao pensamento científico e ao método experimental.

Por não fazer distinção entre a prática utilitária cotidiana e a prática social em sua totalidade, o pragmatismo é incapaz de elaborar uma teoria da riqueza subjetiva e objetiva universal humana. Ao contrário do pragmatismo, o marxismo desenvolveu uma teoria histórica e dialética da construção da riqueza material e intelectual do gênero humano. Nos "Grundrisse", Marx (1993, p.487-8) afirmou que a riqueza produzida na sociedade capitalista deve ser despida de sua forma burguesa e então essa riqueza se revela como: 1) a universalidade das necessidades, capacidades, prazeres, forças produtivas etc. dos indivíduos; 2) o pleno desenvolvimento do domínio humano

das forças da natureza, incluindo-se a própria natureza humana; 3) a total explicitação das potencialidades criativas humanas sem nenhum outro pressuposto que não seja o prévio desenvolvimento histórico; 4) a transformação do desenvolvimento do gênero humano e do indivíduo em um fim em si mesmo, sem nenhum padrão de medida preestabelecido; 5) a transformação da vida do indivíduo em um processo no qual ele produz a si mesmo como uma totalidade de forças humanas.

Marx não descreveu dessa forma a riqueza humana com a finalidade de expressar sua esperança numa utopia. O que ele fez foi descrever as possibilidades reais criadas pela própria sociedade burguesa, mas cuja concretização só ocorrerá por meio de uma transformação social revolucionária que supere a lógica reprodutiva do capital.

Uma sociedade comunista deve ser uma sociedade superior ao capitalismo e para tanto ela terá que incorporar tudo aquilo que, tendo sido produzido na sociedade capitalista, possa contribuir para o desenvolvimento do gênero humano, para o enriquecimento material e intelectual da vida de todos os seres humanos. Trata-se de: superar os limites do Iluminismo sem negar o caráter emancipatório do conhecimento e da razão; superar os limites da democracia burguesa sem negar a necessidade da política; superar os limites da ciência posta a serviço do capital sem, entretanto, negar o caráter indispensável da ciência para o desenvolvimento humano; superar a concepção burguesa de progresso social sem negar a possibilidade de fazer a sociedade progredir na direção de formas mais evoluídas de existência humana.

Em termos pedagógicos, trata-se da superação das pedagogias negativas, ou seja, é necessário superar a educação escolar em suas formas burguesas sem negar a importância da transmissão, pela escola, dos conhecimentos mais desenvolvidos que já tenham sido produzidos pela humanidade. Creio que os educadores ainda não se deram conta do grande significado que pode ter para a educação a afirmação feita por Marx (1993, p.105): "a anatomia humana é uma chave da anatomia do macaco".

Referências bibliográficas

ARCE, A. *A pedagogia na "Era das Revoluções"*: uma análise do pensamento de Pestalozzi e Froebel. Campinas: Autores Associados, 2002.

DUARTE, N. *A individualidade para-si*. Contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo. Campinas: Autores Associados, 1993.

_____. As pedagogias do aprender a aprender e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n.18, p.35-40, set. 2001.

_____. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (Porque Donald Schön não entendeu Luria). *Educação e Sociedade*, Campinas, v.24, n.83, p.601-25, ago. 2003.

FACCI, M. G. D. *Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?* Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2004.

HELLER, A. *Everyday life*. London: Routledge & Kegan Paul, 1984.

_____. *Sociología de la vida cotidiana*. 4.ed. Barcelona: Peninsula, 1994.

JAMES, W. *Pragmatism*: a new name for some old ways of thinking. New York: Longman Green, 1907. Disponível em: <http://www.brocku.ca/MeadProject/James/James_1907/James_1907_toc.html>. Acesso em: 14 out. 2007.

MARTINS, L. M. *A formação social da personalidade do professor*: um enfoque vigotskiano. Campinas: Autores Associados, 2007.

MARX, K. *Grundrisse*. London: Penguin Books, 1993.

_____. *Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos*. São Paulo: Abril Cultural, 1978. (Col. Os pensadores).

MARX, K.; ENGELS, F. *A ideologia alemã*. São Paulo: Boitempo, 2007.

PERRENOUD, P. Construindo competências. *Nova Escola*, São Paulo, set. 2000. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/edicoes/0135/aberto/mt_247407.shtml>. Acesso em: 14 out. 2007.

PIAGET, J. O desenvolvimento moral do adolescente em dois tipos de sociedade: sociedade primitiva e sociedade "moderna". In: PIAGET, J. *Sobre a pedagogia*: textos inéditos. Org. e introd. S. Parrat-Dayan e A. Tryphon. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998. p.161-6.

POLANYI, M. *The tacit dimension*. Garden City: Anchor Books, 1967.

ROSSLER, J. H. *Sedução e alienação no discurso construtivista*. Campinas: Autores Associados, 2006.

SAVIANI, D. *História das idéias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2007.