

PELA SUPERAÇÃO DO ESFACELAMENTO DO CURRÍCULO REALIZADO PELAS PEDAGOGIAS RELATIVISTAS

Newton Duarte¹

Julho/2008

1. A negatividade intrínseca às pedagogias relativistas Meu ponto de partida nesta apresentação é a tese de que o pensamento pedagógico contemporâneo caracteriza-se, entre outras coisas, pela hegemonia de pedagogias relativistas, com destaque para o construtivismo, a pedagogia das competências, a pedagogia dos projetos, a teoria do professor reflexivo e o multiculturalismo. Elas podem também 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.

Essa filiação das pedagogias hegemônicas na atualidade em relação aos ideais escolanovistas não deve ser vista, entretanto, como um indicador de anacronismo das mesmas. Elas estão inteiramente em sintonia com o universo ideológico contemporâneo. As idéias defendidas por essas pedagogias, mesmo quando sejam idéias com mais de um século de existência, assumem novos sentidos, dados principalmente pelo contexto ideológico no qual predomina uma visão de mundo pós-moderna, ainda que não necessariamente os autores admitam os vínculos de suas idéias com o universo ideológico pós-moderno e neoliberal.

Um aspecto comum a essas pedagogias é a ausência da perspectiva de superação da sociedade capitalista e, por consequência, uma concepção idealista das relações entre educação e sociedade. Mesmo que nos trabalhos de alguns defensores dessas pedagogias existam momentos de crítica a certos aspectos da sociedade capitalista como, por exemplo, às políticas neoliberais em educação, tais críticas acabam sendo neutralizadas pela crença na possibilidade de resolução dos problemas sociais sem necessidade de superação radical da atual forma de organização da sociedade, a qual tem como centro dinâmico a lógica 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 e, portanto, difundindo-se, pela educação, novas idéias entre os indivíduos, especialmente os das novas gerações, aqueles problemas poderiam ser solucionados. 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.

1 UNESP/Araraquara. Apoio: CNPq (bolsa de produtividade em pesquisa). Endereço eletrônico: newton@fclar.unesp.br e newton.duarte@uol.com.br

O desemprego poderia ser superado por uma formação profissional adequada às novas demandas do mercado de trabalho. Esse idealismo chega ao extremo de acreditar ser possível formar, no mesmo processo educativo, indivíduos preparados para enfrentarem 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 idéia 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. Serão os acasos da vida de cada sujeito que determinarão o que é ou não relevante para sua formação.

Dessa negação da totalidade decorre o relativismo presente nas pedagogias contemporâneas. 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. Se o ato de conhecer depende inteiramente 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, a sociedade e a vida. Segundo essa perspectiva do relativismo cultural, nenhum conhecimento pode 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 delimitar-se uma cultura.

Ao mesmo tempo em 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, por exemplo, a categoria de cultura da humanidade em geral, criando-se uma taxionomia das culturas. 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 cultura. Não é difícil perceber que o relativismo cultural incide diretamente sobre o currículo escolar, acarretando, no limite, sua total fragmentação e até mesmo sua insolvência. 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 comum a 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 nas quais estão inseridos 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 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 se estranhar que outra idéia 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 (1842-1910) 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. James, 1907).

Nessa perspectiva o conhecimento é visto como uma ferramenta na resolução de problemas, sendo que a prática cotidiana determinaria a validade epistemológica e pedagógica dos conteúdos escolares. Atualmente essa idéia é denominada como aprendizagem significativa ou conteúdos contextualizados. Ensinar conteúdos que não tenham utilidade no cotidiano do aluno tornou-se uma atitude antipedagógica. Podem, porém ser feitos questionamentos como, por exemplo, os seguintes: Qual aplicação a teoria da evolução das espécies tem no cotidiano do aluno?

Ou então, de que serve 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 da Terra girar em torno a seu próprio eixo? Uma das conseqüências 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, a de um tipo de conhecimento definido por Polanyi (1967) como conhecimento tácito, isto é, um conhecimento pessoal, não verbalizado e circunstancial. Em Duarte (2003a) 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 estes 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 meramente 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 dos campos da ciência, da arte ou da filosofia, o que articula os conhecimentos é o objetivo de formação de habilidades e competências requeridas pela prática cotidiana.

2. Pode existir uma cultura humana universal?

Na obra intitulada *Estética*, LUKÁCS (1966, 1967a, 1967b, 1972) abordou o processo histórico de desenvolvimento do gênero humano, sob o prisma do surgimento e diferenciação, a partir da vida cotidiana, de esferas superiores de objetivação humana, como a ciência e a arte.

Lukács considerava esse processo como um efetivo e irreversível enriquecimento ontológico do ser humano, o que não significa que ele desconsiderasse a questão da alienação dos conteúdos historicamente concretos da ciência e da arte. Mas o filósofo marxista húngaro distinguia essa alienação resultante de relações sociais historicamente superáveis, do caráter humanizante que essas esferas de objetivação têm para o gênero humano.

Ao longo do contraditório e heterogêneo processo histórico, o gênero humano tem se enriquecido, isto é, tem adquirido forças, faculdades e necessidades qualitativamente superiores, que se incorporam ao que poderíamos chamar a essência historicamente construída da humanidade, ainda que, em decorrência das relações alienadas, essas novas forças, faculdades e necessidades não se efetivem na vida da maioria dos indivíduos.

Em outras palavras, é preciso distinguir aquilo que deva ser suprimido no processo de superação da lógica societária comandada pelo capital daquilo que, apesar de ter surgido no interior de relações sociais alienadas, deva ser preservado por uma sociedade socialista e elevado a um nível superior de desenvolvimento.

Trata-se aqui da relação entre os seres humanos e a totalidade da cultura humana, ou seja, da construção de uma cultura humana universal. Se a humanização é resultante da construção social dessa cultura, entendida como o processo histórico de objetivação do gênero humano e da apropriação das obras e fenômenos culturais pelos indivíduos, então a emancipação da humanidade deverá ocorrer como transformação da apropriação dessa cultura e, por conseqüência, transformação também da objetivação tanto do gênero humano quanto de cada indivíduo. Marx já havia analisado no século XIX algo que neste início de século XXI torna-se cada vez mais visível: apropriação da totalidade das forças produtivas pela totalidade dos trabalhadores é necessária tanto para o desenvolvimento da auto-atividade como também para a própria sobrevivência dos trabalhadores.

A alienação atinge não apenas a atividade de trabalho em si mesma, que se torna opressiva, desumana e sem outro sentido para o trabalhador além daquele

dado pela venda de sua força de trabalho em troca do salário. A alienação também assume a forma de uma desapropriação tão grande dos trabalhadores (empregados ou não) dos recursos mínimos necessários à sua sobrevivência, que a única saída é a da apropriação total dos meios de produção, ou seja, das forças produtivas, pela totalidade dos trabalhadores.

Ao mesmo tempo, essa reapropriação, pelos trabalhadores, da totalidade das forças produtivas permitirá, dado o desenvolvimento já alcançado pelas mesmas, que a atividade de trabalho assuma um novo sentido para todos os trabalhadores e passe a ser uma atividade de desenvolvimento de múltiplas capacidades humanas por parte de cada ser humano:

Chegou-se a tal ponto, portanto, que os indivíduos devem apropriar-se da totalidade existente de forças produtivas, não apenas para chegar à auto-atividade, mas simplesmente para assegurar a sua existência. Essa apropriação está primeiramente condicionada pelo objeto a ser apropriado . as forças produtivas desenvolvidas até formar uma totalidade e que existem apenas no interior de um intercâmbio universal. Sob essa perspectiva, portanto, tem de ter um caráter correspondente às forças produtivas e ao intercâmbio. A apropriação dessas forças não é em si mesma nada mais do que o desenvolvimento das capacidades individuais correspondentes aos instrumentos materiais de produção.

A apropriação de uma totalidade de instrumentos de produção é, precisamente por isso, o desenvolvimento de uma totalidade de capacidades nos próprios indivíduos. Essa apropriação é, além disso, condicionada pelos próprios indivíduos que apropriam. (Marx & Engels, 2007, p. 73)

A possibilidade, analisada por Marx, de superação da exploração e do esvaziamento a que estão submetidos os seres humanos em sua grande maioria, não é a de rejeição da universalidade da riqueza atualmente materializada na forma de capital.

O caminho para a superação da unilateralidade à qual estão submetidos os indivíduos e, igualmente, a superação da apropriação privada dos instrumentos (ou meios) de produção, seria o da apropriação da totalidade desses instrumentos pela totalidade da classe trabalhadora.

Diferentemente das sociedades que a precederam, a sociedade capitalista promove a destruição de tudo que se apresente como barreiras à produção da riqueza.

Tal produção passa a ser um fim em si mesma porque ela significa valorização do capital a qual é alcançada, como anteriormente foi mencionado, pela apropriação da mais-valia e pela universalização do valor de troca. A macrovisão histórica de Marx pode ser considerada como sendo caracterizada por três estágios do desenvolvimento da individualidade humana. O primeiro estágio seria o das sociedades pré-capitalistas nas quais o desenvolvimento dos indivíduos teria como barreiras naturais aquelas postas pela própria vida em comunidade. Nesse primeiro estágio há uma fusão entre o indivíduo trabalhador e as forças produtivas existentes na comunidade.

No segundo estágio seria o da sociedade capitalista, no qual as forças produtivas separam-se do indivíduo e colocam-se frente a ele como forças estranhas e das quais ele se encontra alienado. O trabalho objetivado domina a atividade do trabalhador. O trabalho morto compra o trabalho vivo e dele extrai a mais valia. É o estágio do esvaziamento completo. Ao mesmo tempo é esse estágio que destrói as barreiras que as comunidades locais anteriormente antepunham ao desenvolvimento dos indivíduos. Mas isso liberta o indivíduo apenas para que ele não tenha outro vínculo com a sociedade que não seja o contrato de venda de sua força de trabalho para o capital.

É esse processo que gera a ilusão de que retornar às comunidades locais re-humanizaria o indivíduo, traria de volta a plenitude primitiva. Mas na verdade trata-se de uma ilusão pensar dessa maneira. A solução não reside no retrocesso em relação à universalização realizada pelo capital, mas sim na sua superação por uma sociedade na qual a universalização não seja feita às custas dos indivíduos:

(...) quando sua limitada forma burguesa é removida, o que é a riqueza senão a universalidade das necessidades, capacidades, prazeres, forças produtivas etc., dos indivíduos, criados por meio do intercâmbio universal? O pleno desenvolvimento do domínio humano das forças da natureza, tanto aquelas da natureza propriamente dita como aquelas da própria natureza humana? A absoluta explicitação de suas potencialidades criativas, sem nenhum outro pressuposto que não seja o prévio desenvolvimento histórico, o qual transforma em um fim em si mesmo esse desenvolvimento em sua totalidade, isto é, o desenvolvimento de todas as forças humanas, não sendo medido por nenhum padrão pré-determinado? No qual ele [o indivíduo] não reproduz apenas a si mesmo em sua particularidade, mas produz sua totalidade? [No qual o indivíduo] empenha-se por não permanecer naquilo que ele veio a ser, estando em contínuo movimento de vir a ser? (MARX, 1993, p. 488, tradução e acréscimos entre colchetes meus)

3. Desafios à superação das pedagogias relativistas

Adotando-se a reflexão feita no item anterior como referência para a análise da transmissão e da apropriação da cultura na educação escolar, todo um rol de questões sobre conteúdos escolares e sobre ensino e aprendizagem dos mesmos pode ser redefinido em termos de uma visão histórica da construção da cultura humana e de uma visão dialética das contradições contidas nessa cultura e no sentido que ela tem na sociedade contemporânea. Pensando-se no sistema educacional público e na meta que esse sistema deveria perseguir, de universalização do acesso ao que de mais rico exista na ciência e na arte por parte de todos os filhos da classe dominada (posto que os filhos da classe dominante já têm esse acesso assegurado), penso ser muito simplista o argumento que alguns intelectuais de esquerda contrapõem a essa meta, qual seja, o de que a ciência e a arte burguesa são alheias à cultura da classe trabalhadora e produziram um alheamento em relação a essa cultura por parte daqueles que a vivem.

Discordo desse argumento em primeiro lugar porque o fato de boa parte da produção científica e artística terem sido apropriadas pela burguesia, transformando-se em propriedade privada e tendo seu sentido associado ao universo material e cultural burguês não significa que os conhecimentos

científicos e as obras artísticas sejam inerentemente burgueses. Mesmo quando a ciência avança por força das exigências sociais postas pelo capital e pelo estado a serviço do capital, ainda assim o conhecimento científico resultante desse contexto pode ter um valor universal para a humanidade. O segundo motivo pelo qual discordo do argumento contrário à universalização da ciência e da arte pela escola é o de que há nele a presunção de que a classe dominada terá sua consciência invadida e colonizada por esses conhecimentos.

Há aí ao mesmo tempo um preconceito e uma idealização romântica. O preconceito é o de que a classe trabalhadora não saberia dar um novo significado ao conhecimento adquirido. Curiosamente os defensores de tal tipo de argumento são, normalmente, os primeiros a louvarem a criatividade da cultura popular e o potencial que ela têm de .resignificar. idéias, práticas, crenças, rituais etc.

A idealização romântica está nessa própria idéia que existe um cotidiano no qual a cultura popular existe sem a intervenção colonizadora da cultura burguesa. É curioso que relativistas culturais argumentem contra a distinção entre alta cultura e cultura de massas, não se cansem de valorizar os fenômenos da cultura popular e não considerem ser um problema a influência marcante sobre essa cultura exercida pelos meios de comunicação de massa, mas, quando se trata de transmissão do conhecimento científico pela escola, esses intelectuais não revelem a mesma confiança na criatividade e na capacidade de .re-significação. por parte do povo.

É como se a transmissão do conhecimento científico pela escola pudesse contaminar a subjetividade de crianças, adolescentes e jovens da classe dominada com uma espécie de vírus propagador de paradigmas supostamente superados pela assim chamada .pós-modernidade., matando nas novas gerações qualquer espírito de curiosidade, criatividade, valorização da diversidade, espírito crítico e autonomia intelectual. Não é por acaso que as pedagogias mais difundidas atualmente valorizem tanto a subordinação das atividades escolares aos interesses e necessidades surgidos espontaneamente na cotidianidade dos alunos. Mas há uma incoerência bastante grande em tudo isso: se os conteúdos científicos ensinados pela escola tivessem o poder de dominar de forma tão profunda as mentes dos alunos, se a transmissão de conhecimento tivesse o poder de alienar tão profundamente os alunos, então porque durante todo o século XX e continuando neste início de século XXI, os críticos da assim chamada .escola tradicional. têm repetido à exaustão que o ensino praticado nessa escola limita-se à memorização e ao verbalismo e, além disso, por seu caráter essencialmente livresco, esse ensino transcorreria de maneira totalmente divorciada da vida real dos alunos. Como pode uma educação escolar com essas características ter o poder de influenciar negativamente de maneira tão forte a mentalidade dos alunos?

Em termos do debate sobre o etnocentrismo e o relativismo cultural, defendo, portanto, que é um equívoco considerar-se etnocêntrica a transmissão universalizada da ciência e da arte pela escola e que é também um equívoco considerar-se que o relativismo cultural favoreça o livre desenvolvimento dos indivíduos. Não se trata de propor uma volta ao Iluminismo assim como não se trata de uma aceitação ingênua da forma capitalista de acumulação da riqueza e

sua corresponde concepção de progresso social. Para escapar à armadilha contida na opção entre etnocentrismo e relativismo cultural é preciso adotar-se a perspectiva da superação do capitalismo e, no campo educacional, é preciso enfrentar alguns desafios.

O primeiro deles é o da análise da dialética entre a natureza contextual da produção do conhecimento e a validade universal (em maior ou menor grau) do conhecimento como produto. A universalidade não implica, porém, a perda da historicidade do conhecimento, isto é, não implica que este passe a ter valor eterno. O conhecimento é universal enquanto tem validade para toda a humanidade, mas deixa de sê-lo tão logo venha a ser superado. A propósito da complexa dialética entre o contexto específico -no qual é gerado um determinado produto cultural -e a validade universal que esse produto pode vir a adquirir, vale a pena citar aqui uma passagem de Bakhtin, na qual este argumenta que as circunstâncias sociais, ideológicas e da personalidade de Dostoiévski influenciaram na construção artística dos romances desse escritor, mas que suas obras trouxeram para a literatura uma contribuição artística que em muito ultrapassou os limites circunstanciais da vida daquele romancista:

As contradições extremamente exacerbadas do jovem capitalismo russo, o desdobramento de Dostoiévski enquanto indivíduo social e sua incapacidade pessoal de adotar determinada solução ideológica, tomados em si mesmos, são algo negativo e historicamente transitório mas, não obstante, constituíram as condições ideais para a criação do romance polifônico, .daquela inaudita liberdade de vozes na polifonia de Dostoiévski. que é, sem qualquer sombra de dúvida, um passo adiante na evolução do romance russo e europeu.

A época com suas contradições concretas e a personalidade biológica e social de Dostoiévski com sua epilepsia e sua dicotomia ideológica há muito se incorporaram ao passado, mas o novo princípio estrutural da polifonia, descoberto nessas condições, conserva e conservará a sua importância artística em condições inteiramente diversas das épocas posteriores. As grandes descobertas do gênio humano só são possíveis em condições determinadas de épocas determinadas, mas elas nunca se extinguem nem se desvalorizam juntamente com as épocas que as geraram. (BAKHTIN, 1997, p. 36)

Essa linha de raciocínio pode ser aplicada a todos os campos do conhecimento humano, inclusive o da educação, numa perspectiva de valorização do ensino dos conhecimentos que tenham se tornado patrimônio universal da humanidade.

Outro desafio a ser enfrentado num processo de superação das pedagogias relativistas é o da questão da objetividade do conhecimento científico. Frequentemente

essa questão é mal interpretada, como se a objetividade implicasse que o conhecimento tivesse liquidado de uma vez por todas qualquer nova indagação sobre a realidade conhecida. A objetividade do conhecimento é alcançada por um processo histórico de contínua apropriação do objeto pelo pensamento. Como escreveu Lênin:

O conhecimento é o processo pelo qual o pensamento se aproxima infinita e eternamente do objeto. O reflexo da Natureza no pensamento humano deve ser compreendido não de maneira .morta., não .abstratamente., não sem

movimento, não sem contradição, mas sim no processo eterno do movimento, do nascimento das contradições e sua resolução. (Lênin, 1975, p. 123)

Um terceiro desafio é o da compreensão da dialética entre o abstrato e concreto, ou melhor, no papel do abstrato como mediação no processo de apropriação do concreto pelo pensamento. Em Duarte (2003b, p. 39-83) formulei uma análise na qual procurei extrair algumas implicações para a educação das reflexões de Marx e de Vigotski sobre esse tema. Uma das críticas mais inconsistentes feitas pelas pedagogias relativistas aos conteúdos escolares é a de que eles seriam, em geral, abstratos, como se as abstrações fossem algo a ser evitado na formação e na vida das pessoas. A história da ciência, da arte e da filosofia é a maior prova da inconsistência dessa crítica. É por meio das abstrações que a humanidade conhece, explica e representa a realidade social e natural.

Se a escola de fato possibilitasse aos alunos o acesso às abstrações científicas, artísticas e filosóficas, eles adquiririam o domínio de referências indispensáveis para a análise crítica do mundo e da concepção de mundo que serve de mediadora nas relações entre os indivíduos e a realidade social.

Por fim, concluo esta apresentação afirmando que para superarmos as pedagogias relativistas e o esfacelamento do currículo escolar precisamos admitir que a questão central da pedagogia não reside nas relações entre professor e aluno ou nas relações dos alunos uns com os outros; a questão central da pedagogia está nas relações que professor e alunos estabelecem com o conhecimento objetivado nos produtos intelectuais da prática social humana em sua totalidade.

Por um lado, não há nenhuma originalidade nessa tese. Vigotski (1998, p. 25) defendeu a tese de que a psicologia da arte deveria tomar por base não o autor e o espectador, mas a própria obra de arte.. Por outro lado, entretanto, para além do reconhecimento da afirmação geral da importância das grandes obras da cultura na formação dos indivíduos, muito pouco foi efetivamente realizado em termos de construção de uma pedagogia à altura da riqueza cultural humana objetivamente existente. Talvez devêssemos perguntar a nós mesmos porque relutamos tanto em enfrentar esse desafio.

Referências

BAKHTIN, M. (1997) -Problemas da Poética de Dostoievski. Traduzido do russo para o português por Paulo Bezerra. Rio de Janeiro, Forense Universitária.

DUARTE, N. Conhecimento Tácito e Conhecimento Escolar na Formação do Professor (Porque Donald Schön não entendeu Luria). In: Educação e Sociedade, Campinas, vol. 24, nº 83, p. 601-625, Agosto/2003a.

_____. -Sociedade do Conhecimento ou Sociedade das Ilusões? Campinas, Autores Associados, 2003b.

HELLER, A. Everyday Life. London, U.K., Routledge & Kegan Paul, 1984.

_____. Sociología de la Vida Cotidiana. Barcelona, Península, 1994, 4ª ed.

JAMES, W. Pragmatism: A New Name for Some Old Ways of Thinking. New York, USA, Longman Green, 1907. Disponível em [http://www.brocku.ca/MeadProject/James/James_1907/James_1907_toc.html]. Acesso em 14/Outubro/2007.

LUKÁCS, Georg (1966) . Estética: la Peculiaridad de lo Estético. Vol. 1: Questiones Preliminares y de Principio. Traduzido do original em alemão por Manuel Sacristán. Barcelona (Espanha), Grijalbo.

_____ (1967a) . Estetica: la Peculiaridad de lo Estetico. Vol. 3: Categorías Psicológicas y Filosóficas Básicas de lo Estético. Traduzido do original em alemão por Manuel Sacristán. Barcelona (Espanha), Grijalbo.

_____ (1967b) . Estetica: la Peculiaridad de lo Estetico. Vol. 4: Questiones Liminares de lo Estético. Traduzido do original em alemão por Manuel Sacristán. Barcelona (Espanha), Grijalbo.

_____ (1972) . Estetica: la Peculiaridad de lo Estetico. Vol. 2: Problemas de La Mímesis. Traduzido do original em alemão por Manuel Sacristán. Barcelona (Espanha), Grijalbo, 2ª ed.

MARX, K. (1993) . Grundrisse. Foundations of the Critique of Political Economy. Traduzido do alemão para o inglês por Martin Nicolaus. Londres, Inglaterra, Penguin Books.

MARX, K. & ENGELS, F. (2007). A Ideologia Alemã. Tradução do alemão por Rubens Enderle, Nélio Schneider e Luciano Cavini Martorano. São Paulo, Boitempo, 2007.

POLANYI, M. The Tacit Dimension. Anchor Books, Garden City, USA, 1967.
VIGOTSKI, L. S. . Psicologia da Arte. Traduzido do original em russo por Paulo Bezerra. São Paulo, Martins Fontes, 1998.