

# *A Perda dos Paradigmas. Erosão dos Paradigmas e Sentido de Crise na Ciência da Educação Contemporânea. O Caso da República Federal da Alemanha\**

Dietrich Gafz

Universidade Carl von Ossietzky, Oldenburgo (Alemanha)

*Poderíamos dizer que na Alemanha as perspectivas sobre a educação estão estruturadas de forma relativamente simples. As correntes dominantes têm sido três: a educação humanista, o movimento crítico-empiricista e a perspectiva crítico-teórica. Hoje em dia, a força dessas correntes diminuiu, tanto pelos problemas de sua dinâmica interna como por influências externas, especialmente do pós-modernismo. O perigo que surge, da falta de forças dessas tendências, é que se acaba pensando que seu caráter é opcional e que, em última instância, "tudo vale", segundo um crescente relativismo. Este artigo, que muito deve ao trabalho de Klajki, mostra como escapar destas armadilhas e como promover uma educação de acordo com os princípios da Ilustração.*

## 1. Observações preliminares

Gostaria de iniciar este artigo com a seguinte hipótese: a ciência da educação vem sofrendo uma mudança extraordinária nos últimos quinze anos. Anteriormente, os paradigmas dominantes estavam relativamente definidos, mas, atualmente, estas teorias perderam o seu valor ou foram

\*Publicado originalmente na Revista Española de Pedagogia, núm 195. Madrid Consejo Superior de Investigaciones Científicas, mayo de 1993

substituídas por uma variedade de teorias com reivindicações menos significativas em alcance e magnitude. Denominei este desenvolvimento de "Erosão do Paradigma". Na tentativa de explicar o mecanismo subjacente, utilizei três fontes principais que documentam esse desenvolvimento e a crise, respectivamente:

- desvalorizações motivadas epistemologicamente da possibilidade do progresso da ciência em geral;
- o uso intrapragmático dos exemplos pedagógicos centrais;
- as tentativas pós-modernas de destruir o mérito do conhecimento científico.

De um certo modo, esta discussão pode ser considerada um outro capítulo da "Dialética do Iluminismo". Entretanto, há sinais de que não é necessário desistir por causa desta crise, já que uma crise sempre tem dois significados: perigo, por um lado, e oportunidade, por outro. Como exemplo de oportunidade, temos o programa da "ciência da educação crítico-construtiva", sobre a qual falarei mais detalhadamente no final deste artigo.

## 2. Relato do problema

O mundo pedagógico parecia ainda estar em ordem quando Wolfgang Klafki lançou sua publicação "Erziehungswissenschaft als Kritisch-Konstruktive Theorie", em 1971. As teses científicas apresentadas foram: 1) "geisteswissenschaftliche Pädagogik"; 2) empírica; 3) ciência da educação crítica, as quais cobriam adequadamente a gama de teorias da nossa área (Klafki, 1971, pp. 351-384). Seguindo as idéias de Klafki, o "geisteswissenschaftliche Pädagogik" foi bem sucedido em reconquistar o domínio como pedagogia universitária após 1945, mantendo-se dominante até o final dos anos 50. Esta posição foi desafiada principalmente por Heinrich Roth (1962). A "volta realística" de Roth (Realistische

Wendung) tentou rejeitar o paradigma aparentemente não-científico, e gastou, do "geisteswissenschaftliche Pädagogik", e dar lugar para abordagens predominantemente anglo-americanas de natureza empírica e metodológica.

A famosa "Realistische Wendung" foi rapidamente sucedida pela "ciência educacional crítico-construtiva", opondo-se deliberadamente ao "geisteswissenschaftliche Pädagogik", assim como à "ciência educacional empírica" (Wulf, 1977, p. 137). Esta tendência foi apoiada por ex-protagonistas do "geisteswissenschaftliche Pädagogik" e por seus estudantes. Eles propuseram, baseados no chamado "interesse emancipatório do conhecimento" (Habermas), que o meio social e as restrições sociais e econômicas inerentes, e ligadas ao meio, levam a reflexões científico-educacionais muito mais sólidas.

Esta avaliação formulada por Klafki não foi, de forma alguma unânime. Comparações com propostas mais abrangentes relativas à fundamentação teórica e às teorias gerais da ciência da educação (Benner 1973<sup>1</sup>, 1978, Dickopp 1983, König 1975, Lassahn 1974/1988, Wulf 1977 e Zenke 1972), confirmam esta visão — assim como o fato de Klafki poder publicar o seu texto sem modificações cinco anos depois, com exceção das referências literárias (cf. Klafki 1976, p. 13ss.).

Agora, seguindo os argumentos propostos por Thomas S. Kuhn, a saber, que os livros-texto utilizados no treinamento formal dos estudantes constituem a tradição do conhecimento científico<sup>2</sup>, torna-se óbvio que um "universo teórico" bem organizado é extremamente valioso. Entretanto, hoje, somente dez a quinze anos mais tarde, este universo teórico, sabidamente estável e aceito pela maioria, parece estar em desordem ou, talvez, esteja condenado ao colapso. Eu chamaria a este desenvolvimento — o qual vou comentar mais detalhadamente no final — de "Erosão do

<sup>1</sup>Possivelmente as mais importantes exceções foram as diferentes variantes da norma e princípio da educação (prinzipienwissenschaftliche); cf. HEITGER, M. (1987).

<sup>2</sup>"Mais que qualquer outro aspecto singular da ciência, aquela forma pedagógica (dos livros-texto) determinou nossa imagem da natureza da ciência..." (p. 143).

Paradigma . Os três fundamentos principais na construção da teoria da ciência da educação evaporaram-se mais ou menos, e deram lugar a várias abordagens em menor escala.

A princípio, devo explicar o que considero ser o conceito de "Erosão do Paradigma" em uma disciplina que, de acordo com Kuhn, só existe em situações pré-paradigmáticas. Quero enfatizar que Kuhn e também a "Nova Filosofia da Ciência" baseiam as suas teorias nas ciências naturais — ainda que a ciência social e as humanidades sigam supostamente uma "lógica da ciência" diferente.

Wilhelm Dilthey (1833-1911)', "o pai fundador" da "geisteswissenschaftliche Pädagogik", já enfatizava que o nosso "relacionamento com respeito à sociedade e à natureza" é diferente (1833/1973, p.36). Estes tipos diferentes de experiência (conhecimento pessoal) têm implicações na estrutura do conhecimento científico. Dilthey fala de "aspectos básicos que distinguem o estudo da sociedade e o estudo da natureza" (p.37) e faz as seguintes considerações:

O jogo (para nós) das causas insípidas está presente (isto é, na sociedade), substituído por aquele das idéias, sentimentos e motivos. E não há limites para a singularidade e abundância do jogo de interação, que é revelado aqui (p.37, como traduzido em Hodges, 1944, p.146).

Nesta circunstância, a idéia de um número limitado de paradigmas simultaneamente existentes no sentido de pressupostos que norteiam as pesquisas, ou "Weltbilder", não é uma anormalidade, mas a normalidade para estas ciências, como Ludwik Fleck, o predecessor de Thomas Kuhn, havia demonstrado previamente em 1935. No momento, não há importância se esta variedade de paradigmas pode ser considerada o reflexo do modo de vida democrático (cf. Krause, 1984), ou, se existem argumentos científicos para este conceito. É mais importante demonstrar que as ciências sociais e as humanidades convergem para hipóteses e expectativas comuns, independentemente dos objetivos, métodos e condições que poderiam descrever adequadamente uma teoria. Conseqüentemente, é realmente "muito mais provável que, para as ciências

sociais e da educação, a coexistência de escolas de pensamento concorrentes e um estado natural e completamente maduro" (Shulman, 1986, p.5). Entretanto, as formas de "pluralismo teórico" (Shulman; cf. também Alexander, 1982, p.37s.) e "ecletismo disciplinado" (Merton 1957/1972) precisam ser estudadas de modo mais elaborado, se não quisermos aceitar as consequências do "qualquer coisa serve" defendido por Feyerabend. Irei me referir a isso mais adiante.

Lá inúmeras evidências que comprovam os problemas encontrados pelos teóricos ao se confrontarem com a situação descrita, mesmo quando concentrados unicamente na ciência da educação, e não se deixando distrair por *slogans* sociológico-políticos genéricos como "Neue Unübersichtlichkeit" (Habermas). Exemplos de desespero semântico são mais a regra do que a exceção, quando são discutidas questões referentes à fundamentação teórica da ciência da educação: König/Zedler (1982, p.7) fala em "dificuldades", Terhard vê "aflição" (1983), Neumann/Oelkers falam de "insegurança da disciplina" (1981, p.60) e Tenorth sugere que "a crise dos teóricos não é a crise da teoria" (1983).

Como se desenvolveu esta crise e como os cientistas educacionais estão lidando com ela? Darci uma resposta preliminar. Se alguém perguntar pelas razões ou causas do desenvolvimento, geralmente serão dadas razões internas<sup>4</sup>. Isto também é verdadeiro para o diagnóstico da crise. Razões internas (intracientíficas) são as contestações abrangentes e os resultados da "Nova Filosofia da Ciência". Este discurso já é bem conhecido, por isso, basta lembrarmos a situação "After the Wake" (Phillips, 1993), que veio após o despertar de Kuhns. Estes resultados influenciaram e destruíram parcialmente os trabalhos de toda a comunidade científica, e não somente na área da filosofia analítica para a qual eles haviam sido formulados previamente.

As duas questões principais são:

1. A verdade como uma *meta* da pesquisa científica não é mais absoluta, como era segundo a lógica positivista, nem é uma abordagem

<sup>4</sup>Com relação a uma discussão metateórica mais recente da educação cf. BRÜNKHORST (1983); LEMPERT, W. (1982); PEUKERT, H. (1983); TENORTH, ELE. (1986); ZEDLER, P. (1983).

Tara uma discussão das razões externas que não podem ser consideradas aqui cf. ZEDLER (1982). pp.270ss.

cumulativa da verdade concebida, como c o caso do "racionalismo crítico", de Popper (verossimilhança). Ao contrário, a verdade é relativa em relação ao paradigma básico, explícito ou implícito, a ser aplicado.

2. Neste contexto, a ênfase recai *no processo* da pesquisa (além da meta da pesquisa). Além disso, baseando-se em observações e interpretações históricas e sociológicas, a idéia de "racionalidade", como um fator crucial no âmbito da ciência, não pode ser sustentada por mais tempo. A ciência e a formulação de teorias, inclusive a construção da teoria científica, seguem critérios que são mais contingentes do que sistemáticos e, portanto, não são mais apropriados para a ciência no sentido clássico.

Em conclusão, podemos dizer que as ciências que não exigem verdades de seus resultados, ou racionalidade de suas pesquisas, não tem prioridade acima de outras, ou seja, são comentários ou observações motivados politicamente ou religiosamente que são por si só "common sense". Os cientistas que são confrontados com este fato sentem a crise — tornando altamente compreensível o choque atribuído aos trabalhos de Kuhn (cf. Sehnadelbach, 1984, p.8ss.).

Como a ciência da educação reage a este desafio? Gostaria de clarear estas reações referindo-me às duas correntes principais na ciência educacional consideradas importantes por Klafki e por outros, e, portanto, iluminar minha hipótese sobre "paradigma perdido" de um ponto de vista genuinamente pedagógico. Para começar, vou me referir aos trabalhos mais importantes das respectivas correntes: "Metatheorie der Erziehung" (1978), de Brezinka e "Theorien zum Erziehungsprozess" (1972), de Mollenhauer.

### **3. Como a disciplina lida com o conhecimento educacional**

#### **3.1 .EDUCAÇÃO CRÍTICO-RACIONALISTA OU A AUSÊNCIA DE CONSEQUÊNCIAS DOS CONCEITOS TEÓRICOS**

A tentativa de Brezinka de formular uma metodologia abrangente da ciência da educação pode ser reconstituída como uma seqüência de

lutas resultando na conclusão de que o programa proposto por ele não pode ser executado. Primeiro, Brezinka enfatizou o fator empírico na ciência da educação e, depois, o descreveu de acordo com o modelo da ciência unificada.

Da física à história, da arqueologia à ciência da educação, temos boas razões para demandar o mesmo método dedutivo-empírico. Aqueles que querem ser considerados como empíricos, devem adaptar-se às formas mais gerais do acordo empírico da ciência (Brezinka, 1967, p.156).

Alguns anos depois, Brezinka teve que admitir que estas regras restritas não têm como ser seguidas além das ciências naturais. Ele reconheceu que nas ciências sociais não existem "sistemas dedutivos que podem ser comparados às teorias das ciências naturais" (Brezinka, 1978, p. 137). As regras são, no máximo, "generalizações empíricas de natureza estatística" (p. 137s.) e, por isso, hipóteses probabilísticas encontradas por tentativa. Em vista da redução das exigências dos postulados anteriores, Brezinka se questiona "se as leis e teorias das ciências sociais, como existem nas ciências naturais, podem ser alcançadas de fato" (p. 138) e conclui que, "a esfera das ciências sociais é (sem dúvida) diferente das ciências naturais" (ibid).

As hipóteses já formuladas por Dilthey foram levantadas novamente, e a lista de dificuldades apresentadas por Brezinka revela, surpreendentemente, uma grande afinidade com o programa de Dilthey. Demonstrando a complexidade de adquirir conhecimento sobre "regras", em oposição às "leis das ciências naturais", Brezinka refere-se à "impossibilidade de observação da vida interior" e, por conseguinte, na "coerção para interpretar", "complexidade das condições", "singularidade das situações" e na "variação" dos humanos e do seu meio (p. 139).

Com estas proposições, Brezinka endossou de fato a afirmação de Dilthey sobre o problema. Mas, ao passo que o último continuava na hipótese da incompatibilidade de explicar e compreender as ciências e, portanto, criou uma dicotomia, o primeiro não via problemas essenciais,

mas somente diferenças graduais. As dificuldades especificadas, segundo Brezinka, não excluem "a possibilidade de adquirir conhecimento nas leis naturais" (p.140). A exigência associada a este conhecimento das leis precisa, entretanto, ser drasticamente reduzida, e as formulações já articuladas das leis estatísticas devem ser duplamente relativizadas:

Muitos são limitados em relação ao tempo e à localização, mas o nosso conhecimento do mundo também está crescendo sob estas limitações. Alguns são confirmados impropriamente, mas conhecimento incompleto é melhor do que nenhum conhecimento, (p.142, cf.158s.)

O que pode ser resumido da seguinte maneira:

1. a idéia de adaptação da ciência da educação para as ciências naturais tinha que ser abandonada;
2. até mesmo o enfraquecido conceito de lei tem mais problemas do que pode ser justificado pelas ciências nomotéticas.

Isso também significa que a fixação no método não pode dominar o conteúdo das indagações e problemas da ciência da educação. Dessa forma, "a conseqüente tentativa de Brezinka de levar a pedagogia para a ciência educacional resultou em atribuir todos os outros problemas da prática educacional para um domínio extracientífico." (Dickopp, p.61)<sup>5</sup>.

O fato de Brezinka não ter dedicado mais nenhuma atenção a este tópico nos seus trabalhos posteriores, por exemplo, após 1978, é a evidência mais convincente da esterilidade e inconsistência do "campo nomotético" da ciência da educação. Não há, de modo algum, qualquer formulação empírica ou metodológica. Mas, se não existe "nenhum" caso que possa ser aplicado à ciência da educação nomotética, será que já não é hora de refletir sobre a relevância do sistema das leis naturais?

<sup>5</sup>Imediatamente após a publicação de *Metatheory*, Derbolav formulou uma crítica compreensiva, destacando em particular o reducionismo com relação ao conceito de ciência de Brezinka e seu ideal de educação, cf. DERBOLAV, J. (1978). agora ligeiramente modificado, DERBOLAV, J. (1984) Fehlentscheidungen...? (Würzburg).

Entretanto, não é de admirar que até mesmo colegas orientados empiricamente estejam impondo fortes críticas. Ingenkamp diz que "com Brezinka, o ponto de vista empírico da pesquisa não pode ser encontrado" (1983, p.22) e conclui que, "Brezinka pode ser tudo, exceto um bom diplomata a serviço da ciência da educação empírica" (p.24). A tendência de não aderir mais às exigências anteriores é vista, também, por Helmut Heid, que resume o problema, em seu "Pädagogik des Kritischen Rationalismus" (1965), da seguinte forma:

Ao passo que Brezinka, em sua primeira publicação, falou a respeito da crise na ciência da educação e, neste contexto, formulou o slogan "da pedagogia para a ciência da educação", suas últimas publicações mostram que, em sua opinião, o desenvolvimento com respeito à ciência da educação deve ser considerado o outono do homem na ciência da educação (Heid, 1985, p.71).

Heid refere-se, especificamente, ao artigo de Brezinka "Das Berufsethos der Lehrer"<sup>6</sup>, no qual encontra-se a seguinte passagem (entre outras similares): "para desvantagem dos professores e alunos, a ciência educacional tem substituído gradualmente a prática pedagógica nas instituições de treinamento de professores, desde 1960, aproximadamente" (Brezinka 1986, p.193). Podemos somente especular sobre os motivos que levaram Brezinka a se distanciar de suas reivindicações anteriores. Entretanto, há algum conhecimento sobre suas conseqüências. Em relação à importância do livro-texto, mencionado anteriormente, para ensinar os conceitos pragmáticos, pode-se argumentar que o "não-preenchimento", ou mesmo o desvio das reivindicações anteriores levam à conclusão de que a teoria fundamental está sendo abandonada. O programa ainda está presente, mas perdeu o seu apelo.

Dito isso, não significa que esta abordagem não possa mais ser defendida "com um pouco de sorte e habilidade", segundo Lakatos, mas, como um ponto fixo da ciência da educação crítico-racionalista, este conceito perdeu o seu atrativo.

«Publicado em BREZINKA. W. (1986).

### 3.2.0 ABANDONO DA CIENCIA DA EDUCAÇÃO CRÍTICO-TEÓRICA

Klaus Mollenhauer, junto com Herwig Blankertz, Wolfgang Lempert e Wolfgang Klafki, é um desses cientistas educacionais da primeira geração que foi treinado na tradição do "geisteswissenschaftliche Pädagogik", que sabendo das falhas desta abordagem, tornou-se um dos seus críticos mais influentes. Em particular, o *opus magnum* de Mollenhauer, "Theorien zum Erziehungsprozess", publicado pela primeira vez em 1972, pode ser visto como um texto fundamental nesta direção, que rompeu, inequivocamente, com as tradições do "geisteswissenschaftliche" e, ao mesmo tempo, fazia clara oposição a ciência da educação empírica. Além disso, esse texto indicou uma tendência, no sentido em que inúmeros cientistas aceitaram e disseminaram esta idéia em suas pesquisas e ensino<sup>7</sup>.

Ao invés de apresentar o trabalho de Mollenhauer, prefiro citar uma análise em que o próprio Mollenhauer, em 1982, indicou que a "corrente de perpetuar recepções" era retrospectivamente problemática:

A assimilação da teoria do interacionismo simbólico (especialmente Mead, Goffman, Strauss) tinha só começado quando o termo discurso veio à tona trazido pelo trabalho de Habermas "Preliminary remarks on a theory of communicative competence", mostrando uma mudança de rumo em seu trabalho. Rapidamente, os artigos pedagógicos ficaram recheados de comentários e relatórios sobre o problema, incorporando Watzlawick e, depois, teorias lingüísticas sobre procedimentos do discurso. Apareceram as primeiras publicações sobre procedimentos de pesquisa, na tentativa de integrar os problemas em terminologia e deliberações metodológicas. Em quatro anos, mais ou menos, surgiu uma nova cena literária! A velocidade e as causas da assimilação parecem ser mais problemáticas do que a assimilação em si. Em 1972, ainda não havia sido comprovado, pelo menos plausivelmente, se, e até que ponto, o vocabulário interacionista seria útil para a descrição de assuntos pedagógicos" (Mollenhauer, 1982, p.254).

Da perspectiva científica, não é só legítimo, mas também necessário, criticar progressos questionáveis — deve-se especificar, entretanto, o que

Tara uma crítica inicial, portanto, cf. LASSA IN, R. (1978).

se está criticando. Porém, isto não foi feito, assim como em outros trabalhos recentes de Mollenhauer. Em relação aos termos-chave utilizados, tais como, "interacionismo simbólico", "discurso", "teoria dos procedimentos do discurso" e a alusão à teoria da comunicação de Watzlawick, torna-se óbvio para os leitores de seus trabalhos anteriores que é preciso pesquisar os termos na "Theorien des Erziehungsprozesses". A propósito, o mesmo conceito que foi introduzido por Mollenhauer, em 1972, é condenado por ele próprio quanto ao uso e assimilação. Em outras palavras, o criticismo de Mollenhauer deveria ser considerado autocrítico, documentando a renúncia de seu próprio programa, e não acusações precipitadas contra a ciência da educação. Esta abordagem que Mollenhauer dispensou a seus próprios trabalhos é verdadeiramente peculiar.

Gostaria de especificar dois pontos em relação ao pano de fundo desta sinopse: primeiro, Mollenhauer já não estava defendendo o programa de uma ciência da educação crítica ou as formações teóricas anexas, respectivamente. Em segundo lugar, ele retrata veementemente, mas sem uma explicação definitiva, como se estivesse criticando a abordagem que existia anteriormente, pelo que as afirmações fundamentais nunca pareceram ter muita importância para sua própria compreensão.

Mas, então, sem interpelar os motivos subjetivos, o segundo paradigma da ciência educacional foi deixado de lado por um dos seus principais proponentes, portanto, perdendo-se sua função de guia. Esta conclusão não mostrou somente o postulado da erosão do paradigma, mas, também, traz à tona a questão mais geral, chamada de pesquisa-ética, como os cientistas devem se relacionar com o produto de suas próprias pesquisas. O desapontamento e a desmotivação causados pela partida silenciosa do terreno científico ficaram exemplificados pela afirmação de um colega durante um debate com Mollenhauer:

Eu experimentei a mudança de Mollenhauer como um tipo de traição em relação à, como se diria, "criança adotada". O que significa esta quebra de tradição para a geração jovem de cientistas educacionais que seguiram Mollenhauer e seus discípulos? (Scheilke, 1987, p.69)

É importante, para mim, apurar que esta afirmação seja mais do que um desânimo subjetivo, mas, também, uma questão abrangente sobre como se relacionar com trabalhos científicos publicados.

Agora, estabeleci o problema decisivo que, de uma forma interessante, concerne tanto a Brezinka como a Mollenhauer, e os une neste ponto em particular. Novamente, pode-se formular de duas maneiras:

1. Existem duas dificuldades em abandonar um paradigma no plano factual: o perigo de diminuir a atração dos antigos seguidores e o perigo que advém dos diferentes grupos que podem apropriar-se dos pensamentos norteadores, reformulando-os a seu critério, e, deste modo, deixando-os abertos a arbitrariedades.

2. Será que a comunidade científica merece contar com seguidores dos criadores de teorias científicas ou, no mínimo, apoio nos casos de reformulação (destas teorias) — análogo ao terreno legal "venire contra factum proprium"? O princípio de dever e lealdade aplica-se à discussão científica e, em caso positivo, qual é o raciocínio por trás disso?

#### 4. Pós-Modernismo ou o fim de todas as ciências

Esta situação é agravada por um desafio iminente, o qual, de acordo com avaliação própria, já não concorda com o discurso científico, mas tornou-se uma ameaça para as ciências em geral. Os proponentes deste tipo de pensamento disputam a verdade das descobertas científicas, em geral, sugerindo que o discurso metacientífico representa somente uma narrativa, entre muitas outras. Estou me referindo, é claro, à posição do "pós-modernismo", que é, ao mesmo tempo, similar e extremamente diferente da abordagem da "Nova Filosofia Científica", abordada anteriormente. Este desenvolvimento agravou a disputa novamente, e surgiu a indagação de como a ciência da educação reagirá em relação a este novo desafio.

O termo "pós-modernismo" parece ter sucedido ao paradigma-conceito não por mérito de sua força sugestiva, isoladamente. Baseado nos argumentos de Kuhn, o termo também reforça a erosão no âmbito da verdade. Enquanto Kuhn lida, basicamente, com a perda da verdade definitiva de uma maneira descritiva, o pós-modernismo (similar a Feyscrabend) discute esta perda da verdade normativamente e, por isso, reforça a pressão exigindo a legitimidade da verdade. O pós-modernismo advoga que é impossível alcançar a verdade e, mais do que isso, dá lugar a tendências totalitárias. Como esta idéia deve ser compreendida?

Primeiramente, alguns comentários sobre os interesses principais do pós-modernismo: a idéia desta escola de pensamento pode ser traçada mais facilmente quando comparada ao uso original do termo na arquitetura. O estilo de construção pós-moderno era diretamente contra a predominância exagerada da tradição "Bauhaus". A "ditadura do retângulo" (Wolfe), que a acompanhava, foi substituída por inúmeros estilos de construção diferentes, às vezes deslumbrantes, às vezes, até mesmo, contraditórios. Com a formulação do conhecimento pós-moderno, esta figura está sendo introduzida nas ciências e tem sido especialmente aplicada à noção de verdade. De acordo com este modelo, a noção de verdade aplicada universalmente é tão totalitária quanto a, uma vez dominante, arquitetura de "Bauhaus".

O trabalho de Jean-François Lyotard (1984) pode ser considerado como o texto essencial do estilo de pensamento pós-moderno. No contexto da minha discussão sobre a ciência da educação, há a vantagem adicional de lidar com questões pedagógicas. O tema do relatório que foi escrito para o Conselho Universitário do governo de Quebec lida com a situação do conhecimento nas sociedades pós-modernas. De acordo com Lyotard, o conhecimento terá uma qualidade diferente e, devido a essa mudança, irá perder sua relevância. As sociedades que estão se tornando, crescentemente, computadorizadas e informatizadas não são dependentes de indivíduos (sábios) para sustentar sua existência, como acontecia em outros tempos. Até onde o conhecimento pode ser guardado e acessado a

qualquer hora, o indivíduo perde a sua importância como portador de conhecimento. Conforme Lyotard, "o princípio antigo de que a aquisição de conhecimento é indissolúvel do treinamento das mentes (Bildung) ou, até mesmo dos indivíduos, está se tornando obsoleto e o será cada vez mais" (Lyotard, 1984, p.4). Ao mesmo tempo, o conhecimento que não se adaptar à lógica digitalizada dos sistemas de informação, desaparecerá. Isto não prejudica, necessariamente, a ciência da educação enquanto transferência de conhecimento.

É claro que é verdade que "a didática pode ser confiada às máquinas", mas "a pedagogia, não necessariamente. Os estudantes, ainda assim, teriam que ser ensinados, não o conteúdo, mas como utilizar os terminais" (p.50). Lyotard acrescenta (antecipando-se às críticas contra esses conceitos pedagógicos) que "somente no contexto de narrativas de grande legitimidade — a vida do espírito c, ou, a emancipação da humanidade — a substituição parcial dos professores pelas máquinas parece ser inadequada ou, até mesmo, intolerável" (p.51). Como pode ser entendida esta afirmação no que se refere, especialmente, à perspectiva das "narrativas de grande legitimidade"?

Para Lyotard, isto leva à questão básica da validade do conhecimento. Ele vê duas grandes correntes de argumentos que tentaram fundamentar o conhecimento científico até hoje em uma metadiscussão, um discurso. Politicamente falando, esta legitimidade é dada pelo povo, ou pela humanidade em geral, ao passo em que vão sendo discutidas questões morais de ordem prática. Lyotard também chama a isto de narrativa de emancipação. A outra atitude, mais teórica e filosófica, assume que a legitimidade é levada adiante pela "mente especulativa" que, atualmente, é encontrada nas universidades. Assim como a atitude prática propõe um "contrato social" que regula e dá legitimidade à cooperação, a atitude filosófica sugere a legitimidade do consenso factual e fictício da "comunidade científica". No mínimo, esta é a estória contada de uma perspectiva moderna. No entanto, esta narrativa já não é mais sustentada sob circunstâncias pós-modernas, porque não declara os argumentos para

sua validade e, acima de tudo, não inequivocadamente. Nem a narrativa de emancipação legitima o uso consagrado da língua, nem a narrativa filosófica fundamenta a verdade de suas afirmações.

Todas essas narrativas — que Lyotard chama de "jogos de linguagem", fazendo referência a Wittgenstein — formam um vínculo horizontal, pois se sobrepõem, parcialmente, ao mesmo tempo em que são diferentes. Wittgenstein menciona uma rede complexa, e cunhou o termo "semelhança de família". Esta heterogeneidade dos jogos de linguagem é definitiva: nenhum raciocínio originado é imaginado sem que as partículas o sigam. Lyotard refere-se ao modelo de discurso de Habermas como um exemplo de "violência e heterogeneidade dos jogos de linguagem" (Lyotard, 1984, p.XXV). Contra a universalidade das exigências de validade, Lyotard aposta na paralogia, isto é, "a heterogeneidade das regras e a busca pelo dissenso" (p.66).

Assim, fica garantida a utilidade epistemológica deste debate. O conhecimento científico é somente um jogo de linguagem, entre outros. Até este ponto, a análise é congruente com a de Kuhn.

Mas a busca pela legitimidade deste conhecimento científico não é só supérflua, mas, também, perigosa. Inerente à universalidade, está o estigma da supressão lingual, assim como a diversidade social encadeada.

Mas não é este conceito um caso prático de "pluralismo teórico", ou, diversidade de formas de vida democráticas já postuladas no início? Pode ser este o caso, mas o "efeito contra o geral" (Honneth) cegou Lyotard de tal forma que qualquer "relativismo incondicional" tem que pagar o preço; neste caso, é o reconhecimento de que qualquer informação, ou conhecimento, é aceito como igualmente válido. Portanto, a arbitrariedade tomou a posição de acordo universal. Isto pode ser visto no caso da ciência da educação. Apesar das diferenças existentes entre as formulações de Brezinka e Mollenhauer, existe uma coisa em comum: a adesão à exigência universal da ciência, na área da validade, assim como na legitimidade metateórica. Somente o raciocínio pós-moderno, desacoplado das hipóteses geralmente aceitas, torna os "processos de

deslegitimação" normativos e concludentes, e a universalidade não pode ser tratada adequadamente como uma vazão da modernidade mas, isto sim, deve ser vista como o seu aspecto potencialmente totalitário. Isto leva à conclusão de que a diversidade paradigmática da ciência não é ilimitada, e está sempre dentro dos limites do universalismo. Estes parâmetros não são somente ciência legítima, mas, também, e com maior força, a constituem.

Onde levou-nos este debate? Gostaria de argumentar ao longo da seguinte tese: com toda precaução, um padrão estrutural pode ser resultante desta controvérsia, e parece ser representativo, no mínimo, para a ciência da educação. Se Lyotard aponta para os jogos de linguagem, está lhe faltando o critério básico que poderia levá-lo à distinção das afirmações certas ou erradas expressadas na realidade da própria vida. Conseqüentemente, já não se encontra um argumento significativo "para um relacionamento lateral aos direitos iguais no que se refere a todas as culturas da vida cotidiana se o recurso às normas gerais está, a princípio, impedido (por motivos ideológicos) e não se consegue, de forma alguma, uma linha significativa de raciocínio" (Honneth, 1984, p.902).

Finalmente, a analogia com a filosofia de vida de Dilthey e o "envolvimento no historicismo" (Gadamer), conectado a ele, é inevitável. Foi Dilthey quem contrastou a exigência universal da "grande filosofia" representada, por exemplo, por Kant, com o recurso da vida. De acordo com a sua posição, a compreensão só é possível do próprio centro da vida. Até agora, o pós-modernismo é um historicismo moderno que também está sujeito aos mesmos problemas e objeções. A objeção central é a incapacidade de dar (bons) argumentos, assim como a redução de suas próprias premissas ao absurdo.

O que pode ser aprendido deste debate, considerando os problemas para os quais a ciência da educação na República Federal da Alemanha já tem dedicado livros (Baacke et al., 1985) e periódicos (*Zeitschrift für Pädagogik*, 1987, primeira publicação)?<sup>8</sup> Acho que há razões suficientes

•Cf. e.g. BAACKE, D. et al. (ed.) (1985); *Zeitschrift für Pädagogik* 3.1 (1987).

para manter a parcimônia ao lidar com as reivindicações pós-modernas. O reconhecimento da "aporia" entre o universalismo, por um lado, e o relativismo, por outro, seguindo-se e substituindo-se um ao outro, desdramatizam o conflito consideravelmente e, dessa forma, o sentido de crise, assim como a euforia não precisa ser tão pronunciada como se apresenta no presente.

É possível aderir às reivindicações universais e fazer ciência razoavelmente não-prestigiada, como foi demonstrado nos trabalhos dos cientistas educacionais durante os anos 60 e 70, por Heinrich Roth, por exemplo e, recentemente, por Dietrich Benner, Wolfgang Lempert, Helmut Peukert e Wolfgang Klafki.

## 5. Uma alternativa

Finalmente, quero me referir à posição de Klafki — como foi feito no início — para tentar esclarecer a arquitetura de sua abordagem. O próprio Klafki fala sobre a "posição dos elementos" de uma "ciência da educação geral" que ainda não foi elaborada (Klafki, 1984, p. 138). Ele a apresenta sob o título de "ciência educacional crítico-construtiva". "Crítica" porque sua abordagem pergunta como a humanidade poderia alcançar "autodeterminação e solidariedade" (p. 14), e onde estão os obstáculos a estes objetivos específicos. "Construtiva" porque sua abordagem, diferenciando-se da intenção do conhecimento meramente "descritivo" ou "analítico", está ativamente tentando promover o desenvolvimento dessas habilidades. Klafki busca estes objetivos de três formas: a) levando em consideração os problemas básicos da pedagogia "geisteswissenschaftliche"; b) defendendo esta posição contra o criticismo empírico da ciência da educação; c) desenvolvendo estas posições com argumentos de uma ciência da educação crítica, de forma que elas possam se manter apesar das alterações nas exigências científicas e mudanças nas circunstâncias sociais.

Quais as características que podem ser encontradas para manter esta tese plausível? Até agora, tenho substituído os inveterados (Lakatos)

do "geisteswissenschaftliche Padagogik", por exemplo, por afirmações que permitem um programa relativamente homogêneo, como o termo "problema". Ao examinar de perto este termo somos levados:

1. à questão da relação entre teoria e prática;
2. à ênfase histórica;
3. à acentuação da relativa autonomia da pedagogia;
4. à singularidade da chamada relação pedagógica;
5. à adesão a todos os outros componentes inclusive a pressuposições básicas da hermenêutica.<sup>9</sup>

Estes são exatamente os tópicos que têm que se adaptar à dialética traçada. Quero discutir isso de acordo com os cinco elementos dos inveterados:

1. A "geisteswissenschaftliche Padagogik" sempre considerou a si mesma uma teoria com relevância prática. Esta hipótese está sendo formulada em oposição explícita à posição do neokantismo, por um lado, e à do herbartianismo, por outro. A vida em si, e não princípios e teorias, tem que constituir o ponto central das hipóteses. Com o mesmo argumento, afirmações de racionalismo crítico, como "disciplina descritiva ou analítica", são criticadas adiante<sup>10</sup>. Klafki estende a sua posição incluindo idéias de teoria crítica. "A Ciência da educação crítico-construtiva considera a si própria uma teoria pedagógica prática e para esta prática" (Klafki, 1983, p. 16), onde quer que a prática signifique interesse no conhecimento e ação, "tornando possível a auto e co-determinação, maturidade individual e da sociedade (como autonomia e responsabilidade) para que cada pessoa seja educada e, analogamente, exista uma organização democrática da educação e formação (Bildung)" (p. 16).

<sup>9</sup>Cf. WULF, Chr. (1977) igualmente KLAFKI, W. (1980).

<sup>10</sup>KLAFKI, W. (1987), p. 47.

"KLAFKI, W. (1982), p. 16.

2. Estas deliberações levam ao segundo elemento dos inveterados da "geisteswissenschaftliche Pädagogik" e da ciência educacional crítico-construtiva, respectivamente. A educação prática, da mesma forma que sua teoria, deve ser considerada uma criação histórica e, portanto, sujeita a mudanças e reformulações. Em contraste com o racionalismo crítico, isto significa que a primazia prevalecente do método, que não é orientado historicamente, sem considerar a gênese do conteúdo da pesquisa, corre o risco de desconsiderar o significado e a intencionalidade, ou não é capaz de se segurar neles, só para mencionar duas categorias centrais e historicamente mutáveis, simultaneamente. Contra o racionalismo crítico não-histórico de Cila, no sentido de Popper, ergue-se o relativismo, de Caribdis ou o historicismo da "geisteswissenschaftliche Pädagogik", respectivamente<sup>12</sup>.

Parece impossível resolver este conflito. Klafki aponta para a "natureza espiral" deste problema. Sem dúvida, as questões a serem investigadas são determinadas historicamente; as categorias, entretanto, as quais devem compreender o que foi determinado historicamente, são generalizações — "tipos", segundo Dilthey (e Max Weber); "elementos estruturais", segundo Nohl; e a "compreensão do interminável", segundo Spranger. Mas, novamente, estas generalizações são mutáveis. Elas "existem somente em um certo nível do conhecimento adquirido. Não há a possibilidade de escapar do "problema espiral" de uma forma racional, razoavelmente. Colocando-se de uma forma positivista: temos que aceitar isso em sua natureza inacabada e — produtiva e refletidamente — levar adiante a moção do pensamento, desta maneira" (Klafki, 1987)<sup>13</sup>.

3.0 termo "autonomia pedagógica relativa" refere-se a dois tópicos: por um lado, à idéia de autonomia da pedagogia como ciência com respeito às deliberações sociais, assim como ao prestígio científico, por exemplo, da filosofia prática ou psicologia. Por outro lado, deve-se estressar "o direito individual" da criança vis-à-vis com seu meio social. Para o racionalismo crítico, esta idéia não deve ser discutida devido à sua auto-

<sup>12</sup>KLAFKI, W. (1982), p.16.

<sup>13</sup>KLAFKI, W. (1982), p.51; cf. também ZEDLER, P. (1979), pp.42ss.

imposta abstinência social, ao passo que a teoria crítica e seu discípulo, Wolfgang Klafki, chamam a atenção para o fato de que a tradição da autonomia da "geisteswissenschaftliche Padagogik" tem sido, freqüentemente, compreendida como não levando em consideração os fatores sociais. Contra esta tese, Klafki acrescenta a "análise da condição político-econômico-sociológica" emoldurada como uma crítica ideológica, por exemplo, a "revelação científica formadora das condições sociais, revelação do raciocínio declarado, ou as racionalizações errôneas e os efeitos dessas interpretações, normas e teorias que, conseqüentemente, levam a uma concepção equivocada da situação social" (Klafki, 1983, p.41)<sup>14</sup>.

4. Foi Herman Nohl, especialmente, quem formulou a noção de uma relação pedagógica, mostrando os aspectos característicos quando se lida com as situações educacionais, diferenciando pedagogia de outras ações<sup>15</sup>. Neste contexto, as observações sobre a natureza especial do relacionamento ("o relacionamento amoroso ou apaixonado") são importantes, assim como a interdependência e a natureza interativa do relacionamento (cf. Spiecker, 1984). Explicações de outra natureza, como por exemplo, o conceito behaviorista do estímulo-resposta, que oferece outras hipóteses, estão definitivamente caindo. Segundo Klafki, "a educação nunca foi interpretada como treinamento behaviorista ou controle do comportamento pela 'geisteswissenschaftliche Padagogik' (Klafki, 1987, p.49)<sup>16</sup>.

Outras falhas da "geisteswissenschaftliche Padagogik", entretanto, precisam ser corrigidas em vista de circunstâncias baseadas em resultados de pesquisas crítico-teóricas mais recentes. Especialmente, a assimetria da relação pedagógica que não tem sido levada em consideração e, relacionado a isso, por um lado, o perigo de exercer a força conscientemente ou inconscientemente e, por outro lado, a insuficiente consideração do fato de que a conceituação da referência educacional

"KLAFKI, W. (1982), p.41.

"NOHL.H. (19.13), p.22; cf. lambem a discussão em KLAFKI, W. et al. (1970), pp.58ss.

"KLAFKI, W. (1987), p.49.

tem sido feita somente para relações duais; atualmente, esta plêiade descreve uma exceção, e não uma regra do campo pedagógico.

5. O último elemento, "a hermenêutica", tem um significado particular porque não está limitada somente à "geisteswissenschaftliche Pädagogik" ou à ciência da educação crítico-construtiva, mas vai além disso, tocando, também, nas quatro áreas mencionadas previamente. Esta "hermenêutica", compreendida como um método, forma, portanto, o terceiro elemento, além da definição de teoria e da expressão dos objetivos, constituindo um paradigma, conforme a idéia de triangulação<sup>17</sup>. Mas, falando-se em sentido restrito, também pode-se formular que a "geisteswissenschaftliche Pädagogik" não comanda um método, no sentido empírico da ciência: a "Hermenêutica" era vista como um termo metodológico, ou relacionado ao texto e não à experiência. E, já foi discutido que este conceito está ao mesmo tempo em rigorosa oposição aos métodos explanatórios da ciência empírica.

Por conseguinte, a questão mais importante parece ser mesmo como a ciência crítico-construtiva lida com estes problemas, enfrentando a falta de um método adequado, e ao mesmo tempo sendo confrontada com um método, presumivelmente, altamente eficiente, do lado do racionalismo crítico. Esta questão torna-se ainda mais importante já que quase não haviam respostas com relação a tópicos sobre métodos da teoria crítica, também. Ao passo que a "antiga Escola de Frankfurt" confiou na "dialética" — uma forma de pensar que não é um método em nenhum sentido restrito da palavra —, Habermas recorre a uma combinação de métodos crítico-rationais e, portanto, hermenêuticos, e dessa forma, em minha opinião, não está justificando a potencialidade de nenhum dos dois métodos.

Esta alternativa insatisfatória foi encontrada primeiramente pela ciência da educação crítico-construtiva, com o conceito de pesquisa de ação como um método independente de pesquisa, que foi de grande importância para a ciência da educação nos anos 70. Atualmente, esta alternativa de pesquisa está em segundo plano e, também, seria interessante pesquisar as razões desta "erosão".

"Cf. LAUDAN, L. (1984).

Klafki reagiu a este desenvolvimento enfatizando mais a independência metodológica da "hermenêutica". Na metodologia interpretativa, ele vê abordagens para uma "hermenêutica empírica"<sup>18</sup> ou "crítica"<sup>19</sup>, respectivamente. Existem boas razões para esperar resultados, não somente do postulado padrão da "intersubjetividade verificando os resultados concluídos por compreensão"<sup>20</sup>, mas, estes conceitos podem funcionar como o "elo que falta" para conectar a teoria e a formulação de metas na ciência da educação crítico-constructiva.

Concluindo-se, fica claro que Klafki incorporou a dialética descrita, lidando com os padrões pedagógicos básicos e foi bem sucedido em frustrar a respectiva unilateralidade das áreas científicas em questão. Ele não precisa conectar ecleticamente as diferentes áreas, mas ele está em posição de reconstruir os aspectos e estruturas do "geisteswissenschaftliche Pädagogik" sistematicamente, isto é, relevando-os, e — considerando a crítica e outros progressos — colocando-os juntos (aufheben) no sentido de Hegel.

O benefício desta construção é óbvio: por estar se referindo, em seu trabalho, aos elementos constitutivos do conhecimento educacional, Klafki nunca corre o risco de perder o seu tópico. Recorrendo a estes elementos, em discussões com as posições mais iluminadas da ciência da educação, Klafki atingiu um domínio tal da consciência teórica e metodológica, que está sempre atualizado.

No caso de lançar mão da continuidade e da produtividade do trabalho de Klafki para uma bem-sucedida ciência da educação, a adesão à história, e o entrosamento no continuamente novo parecem ser uma forma de imunidade contra a erosão do paradigma e do assunto crise.

## Referências bibliográficas

ALEXANDER, J. C. (1982) *Theoretical Logic in Sociology', Vol. One, Positivism, Presuppositions, and Current Controversies* (Berkeley, University of California Press).

"KLAFKI, W. (1987), p.65.

"KLAFKI, W. (1982), pp.27ss.

""BREZINKA, W. (1978), p. 129.

- BAACKE, D. et al. (eds.) (1985) *Am Ende-postmodern? Next Wave in der Pädagogik* (Weinheim, Beliz).
- BENNER, D. (1973, 1978<sup>2</sup>) *Hauptströmungen der Erziehungswissenschaft* (Munich, List).
- BREZINKA, W. (1976) Über den Wissenschaftsbegriff der Erziehungswissenschaft und die Einwände der weltanschaulichen Pädagogik, *Zeitschrift für Pädagogik* 13, pp. 135-168.
- BREZINKA, W. (1978) *Meta théorie der Erziehung* (Munich, Reinhardt).
- BREZINKA, W. (1986) *Erziehung in einer wertunsicheren Gesellschaft* (Munich, Reinhardt).
- BRUNKHORST, H. (1983) Kritische Erziehungswissenschaft und Kritische Théorie, *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie* 3, pp.73-89.
- DERBOLAV, J. (1978) *Eine Metatheorie der Erziehung*, reflections on Wolfgang Brezinka's latest publication, *Padagogische Rundschau* 32, pp.331 -342.
- DICKOPP, K. H. (1983) *Lehrbuch der systematischen Pädagogik* (Dusseldorf, Schwann).
- DILTHEY, W. (1883/1973) *Einleitung in die Geisteswissenschaften*. G. W., I. Band, (Stuttgart, Teubner).
- FLECK, L. (1935/1980) *Entstehung und Entwicklung einer wissenschaftlichen Tatsache* (Frankfurt a. M., Sunrkamp).
- HEID, H. (1985) *Pädagogik des Kritischen Rationalisants* (Hagen, Fernuniversität).
- HEITGER, M. (1987) *Prinzipienwissenschaftliche Pädagogik* (Hagen, Fernuniversität).
- HODGES, H. A. (1944) *Wilhelm Dilthey* (London, Kegan Paul).
- HONNETH, A. (1984) Der Affekt gegen das Allgemeine. *A/entw/-* 38, pp.893-902.
- INGENKAMP, K. (1983) Die Schwierigkeiten der deutschen Pädagogik mit der Empirie, in OLECHOWSKI, R. (ed.) *Der Beitrag der empirischen Erziehungswissenschaft zur Praxisverbesserung von Scinde, Unterricht und Erziehung*, pp. 18-36, (Braunschweig, AEPF).
- KLAFKI, W. (1971) Erziehungswissenschaft als kritisch-konstruktive Théorie: Hermeneutik-Empirie-Ideologiekritik, *Zeitschrift für Pädagogik* 17, pp.351 - 184.

- KLAFKI, W. (1976) *Aspekte kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft* (Weinheim, Beltz).
- KLAFKI, W. (1980) *Geisteswissenschaftliche Pädagogik* (Hagen, Fernuniversität).
- KLAFKI, W. (1982) Thesen und Argumentationsansätze zum Selbstverständnis "kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft", in KÖNIG, E./ZEDLER, P. (eds.), a. a. O., pp. 15-52.
- KLAFKI, W. (1984) Kritisch-konstruktive Erziehungswissenschaft, in WINKEL, R. (ed.) *Deutsche Pädagogen der Gegenwart, Band 1*, pp. 137-160 (Düsseldorf, Schwann).
- KLAFKI, W. (1987) Nachfragen an die kritisch-konstruktive Erziehungswissenschaft Wolfgang Klafki Gespräch mit Karl-Heinz Braun und Erwin Reichmann), *Jahrbuch für kritische Erziehungswissenschaft I*, pp. 40-77.
- KLAFKI, W. et al. (1970) *Erziehungswissenschaft J (Funk-Kolleg Erziehungswissenschaft)* (Frankfurt a. M., Fischer).
- KÖNIG, E. (1975) *Théorie der Erziehungswissenschaft*, Band. 1 (Munich, Fink).
- KÖNIG, E./ZEDLER, P. (eds.) (1982) *Erziehungswissenschaftliche Forschung. Positionen, Perspektiven, Probleme* (Paderborn, Schöningh).
- KRAUSE, H. (1984) Die Vielfalt erziehungswissenschaftlicher Konzepte und die Einheit pädagogischen Handelns, *Schriftenreihe Fachbereich 3, Universität Osnabrück*, (Osnabrück, Universität) pp. 11-29.
- KUHN, T. S. (1970<sup>2</sup>) *The structure of scientific revolution* (Chicago, The University of Chicago Press).
- LASSAHN, R. (1974) *Einführung in die Pädagogik* (Heidelberg, Quelle & Meyer).
- LASSAHN, R. (1978) Verlust der Geschichte. Über reduktionistische Tendenzen bei pädagogischer Theoriebildung, *Pädagogische Rundschau* 32, pp. 317-330.
- LAUDAN, L. (1984) *Science and Values* (Berkeley, University of California Press).
- LEMPERT, W. (1982) Zur Analyse der Berufserziehung und der beruflichen Sozialisation, in KÖNIG, E./ZEDLER, P. (eds.), a. a. O., pp. 53-64.

- LYOTARD, J. F. (1984) *The Postmodern Condition. A Report on Knowledge* (Minneapolis, University of Minnesota Press).
- MERTON, R. K. (1975) Wissenschaft und demokratische Sozialstruktur, in WEINGART, P. (ed.) (1972) *Wissenschaftssoziologie* 1, pp.45-59 (Frankfurt a. M., Fischer).
- MOLLENHAUER, K. (1982) Marginalien zur Lage der Erziehungswissenschaft, in KÖNIG, E./ZEDLER, P. (eds.), a.a.O., pp.252-265.
- MOLLENHAUER, K. (1972) *Theorien zum Erziehungsprozeß* (Munich, Juventa).
- NEUMANN, D./OELKERS, J. (1984) Folgenlose Moden? Beobachtungen zur Trivialisierung der Pädagogik, *Pädagogische Rundschau* 35, pp.623-648.
- NOHL, H. (1993) Die Théorie der Bildung, in NOHL, H./PALLAT, L. (eds.) *Handbuch der Pädagogik, Erster Band (Die Théorie und die Entwicklung des Bildungswesens)*, pp.3-80 (Langensalza, Julius Beltz).
- PEUKERT, H. (1983) Kritische Théorie und Pädagogik, *Zeitschrift für Pädagogik*, 29, pp. 195-217.
- PHILLIPS, D. C. (1983) After the Wake. Postpositivistic Educational Thought, *Educational Researcher* 12, pp.4-12.
- ROTH, H. (1962) Die realistische Wendung in der Pädagogischen Forschung, *Neue Sammlung* 2, pp.481-490.
- SCHEILKE, Chr. Th. (1987) Diskussionsbeitrag, in KAUFMANN, H. B. (ed.) *Kontinuität und Traditionsbrüche in der Pädagogik* (Münster, Comenius-Institut).
- SHILS, E. (1984) *Academic Ethics* (Chicago, University of Chicago Press).
- SCHNÄDELBACH, H. (ed) (1984) *Rationalität* (Frankfurt a. M., Suhrkamp).
- SHULMAN, L. S. (1986) Paradigms and Research Programs in the Study of Teaching: A Contemporary Perspective in WITTROCK, M. C. (ed.) *Handbook of Research on Teaching*, 3rd ed., pp.3-36 (New York).
- TENORTH, H. E. (1983) Die Krisen der Theoretiker sind nicht die Krisen der Théorie, *Zeitschrift für Pädagogik* 29, pp.347-358.
- TENORTH, H. E. (1986) Transformationen der Pädagogik, *Zeitschrift für Pädagogik*, (20. Beiheft), pp.21-85.

- TERHART, E. (1983) *Unterrichtsmethode als Problem* (Weinheim, Beltz).
- WITTGENSTEIN, L. (1971) *Philosophische Untersuchungen*, (Frankfurt, Suhrkamp).
- WOLFE, T. (1982) *Mit dem Bauhaus leben. Die Diktatur des Rechtecks* (Königstein, Athenäum).
- WULF, Chr. (1977) *Theorien und Konzepte der Erziehungswissenschaft* (Munich, Juventa).
- ZEDLER, P. (1979) *Zur Kritik und Transformation geisteswissenschaftlicher Pädagogik* (Hagen, Fernuniversität).
- ZEDLER R. (1982) Erziehungswissenschaftliche Theoriebildung am Beginn der 80er Jahre, in KÖNIG, E./ZEDLER, P. (eds.), a. a. O., pp.266-289.
- ZEDLER, P. (1983) Zur Aktualität Geisteswissenschaftlicher Pädagogik, in GARZ, D./KRAIMER, K. (eds.) *Brauchen wir andere Forschungsmethoden?* pp.63-85 (Frankfurt a. M., Scriptor).
- ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGIK (1987), Volume 33, (Issue 1).
- ZENKE, H. G. (1972) *Pädagogik-Kritische Instanz der Bildungspolitik?* (Munich, List).

Detlef Garz, diplomado em Pedagogia pela Universidade de Mainz e doutor em Filosofia pela Universidade de Hamburgo, lecionou nos Departamentos de Educação das Universidades de Mainz, Osnabruck e Friburgo e na German Science Foundation. Está vinculado ao Center for Human Development and Education da Universidade de Harvard.

*In Germany, the outlooks concerning education are based relatively easy framework. The dominant tendencies are of three kinds: the humanistic education, the critical empiricism movement and the critical theoretical perspective. Nowadays, the influences of these tendencies diminished by problems of its internal dynamics and by external influ-*

*eneas, particularly of postmodernism. The arising danger from the back of this tendencies is thinking that its character is optional and in the last way "everything is worth " according to a growing relativism. This article (wich that) is in debt to the work of Klafki shows how to escape from these ambushes and how to promote an education according to the principles of the Illustration.*

*En Allemagne les perspectives à l'égard de l'éducation sont structurées d'une façon relativement simple. Les courants dominants sont de trois sortes: l'éducation humaniste, le mouvement critique et empirique et la perspective critique et théorique. Actuellement, les forces de ces courants sont affaiblies par des problèmes de dynamique interne et par des influences externes, principalement du postmodernisme. Le danger qui surgit par le manque des forces de ces tendances consiste à penser que son caractère est facultatif et qu'en dernière instance "tout vaut", selon un croissant relativisme. Cet article, qui doit beaucoup au travail de Klafki, montre comment échapper à ces pièges et comment promouvoir une éducation d'après les principes de l'Illustration.*

*Podríamos decir que en Alemania las perspectivas sobre educación están estructuradas de forma relativamente simple. Las corrientes dominantes han sido tres: la educación humanista, el movimiento crítico-empiricista y la perspectiva crítico-teórica. Hoy en día la fuerza de estas corrientes han disminuido tanto por los problemas de su dinámica interna como por externas, especialmente del postmodernismo. El peligro que surge de la falta de fuerza de estas tendencias radica en que termina pensándose que su carácter es opcional y que en última instancia, "todo vale", según un credente relativismo. Este artículo, que deba mucho al trabajo de Klafki, muestra cómo escapar de estas trampas y cómo promover una educación de acuerdo con los principios de la Ilustración.*