



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ANTONIO MARCONDES DOS SANTOS PEREIRA

**HISTÓRIA, EDUCAÇÃO E CRISE ESTRUTURAL DO CAPITAL: CRÍTICA AO
CURRÍCULO PÓS-MODERNO**

FORTALEZA-CEARÁ

2015

ANTONIO MARCONDES DOS SANTOS PEREIRA

HISTÓRIA, EDUCAÇÃO E CRÍSE ESTRUTURAL DO CAPITAL: CRÍTICA AO
CURRÍCULO PÓS-MODERNO

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de mestre em educação.

Área de Concentração: Marxismo e Formação do Educador

Orientador: Dr. Frederico Jorge Ferreira Costa

Co-orientador: Dr. José Derivaldo Gomes dos Santos

FORTALEZA-CEARÁ

2015

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

Universidade Estadual do Ceará

Sistema de Bibliotecas

Pereira, Antonio Marcondes dos Santos.

História, educação e crise estrutural do capital: crítica ao currículo pós-moderno [recurso eletrônico] / Antonio Marcondes dos Santos Pereira. - 2015.

1 CD-ROM: il.; 4 ¼ pol.

CD-ROM contendo o arquivo no formato PDF do trabalho acadêmico com 145 folhas, acondicionado em caixa de DVD Slim (19 x 14 cm x 7 mm).

Dissertação (mestrado acadêmico) - Universidade Estadual do Ceará, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2015.

Área de concentração: Marxismo e Formação do Educador.

Orientação: Prof. Dr. Frederico Jorge Ferreira Costa.

Coorientação: Prof. Dr. José Derivaldo Gomes dos Santos.

1. História. 2. Educação. 3. Pensamento pós-moderno. 4. Crise estrutural do capital. 5. Currículo. I. Título.



ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO

Aos dois dias do mês de março de dois mil e quinze, **ANTONIO MARCONDES DOS SANTOS PEREIRA** aluno regularmente matriculado no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UECE) Curso de Mestrado Acadêmico (CMAE), na área de concentração em Formação de Professores, defendeu a dissertação intitulada: **HISTÓRIA, EDUCAÇÃO E CRISE ESTRUTURAL DO CAPITAL: CRÍTICA AO CURRÍCULO PÓS-MODERNO**. A Banca de Defesa foi composta pelos professores: Dr. Frederico Jorge Ferreira Costa (Presidente – PPGE/UECE), Dr. José Derivaldo Gomes dos Santos (Coorientador - PPGE/UECE), Dra. Kátia Regina Rodrigues Lima (URCA) e Dr. Emmanoel Lima Ferreira (URCA). A defesa ocorreu das 9:00 às 11:30, tendo sido o aluno submetido à arguição, dispondo cada membro da banca de tempo hábil para tal. Em seguida, a banca reuniu-se em separado e concluiu por considerar aprovada o mestrando **Antonio Marcondes dos Santos Pereira**, por sua dissertação e sua defesa pública terem recebido conceito satisfatório e nota 10,0. Eu, Frederico Jorge Ferreira Costa, que presidi a Banca de Defesa de Dissertação, assino a presente ata, juntamente com os demais membros, e dou fé.

Prof. Dr. Frederico Jorge Ferreira Costa (Presidente – PPGE/UECE)

Prof. Dr. José Derivaldo Gomes dos Santos (Coorientador - PPGE/UECE)

Profa. Dra. Kátia Regina Rodrigues Lima (URCA)

Prof. Dr. Emmanoel Lima Ferreira (URCA)

Aos meus pais Francisco Marcondes e Maria Nilce e minha avó materna “Mãe Izaura”. A família que constitui meu reconforto existencial.

AGRADECIMENTOS

Sou tributário da colaboração inestimável de todos (as) aqueles (as) que me ajudaram, na consecução deste trabalho de dissertação, o que tornará sempre necessário, dizer muito obrigado!

Primeiramente, à minha irmã Nilcimar, pela paciência e apoio moral nas horas mais fundamentais da vida.

Aos meus orientadores: Professor Frederico Costa (orientador), pela sinceridade intelectual e o rigor teórico no norteamento da pesquisa; sempre prestimoso na socialização de seu amplo saber científico-filosófico. Ao professor Deribaldo Santos (co-orientador) pelo encorajamento nos árduos caminhos, não menos prazerosos, da pesquisa científica; sempre contundente na análise teórico-crítica, sem perder a gentileza de ensinar com aprazível estímulo os caminhos do conhecimento histórico-concreto. Com esses professores me apropriei de um marxismo crítico, aberto e autocrítico.

Aos professores Emmanoel Lima e Kátia Lima que fizeram parte da banca examinadora desde a fase da qualificação, e que me possibilitaram com suas ricas análises críticas, a clarificação necessária para a fundamentação da investigação.

Sou grato também aos companheiros (as): Rodrigo Cavalcante, historiador imensurável no campo teórico-filosófico, sempre atencioso, dirimiu muitas de minhas dúvidas no debate acerca da teoria da história; Rafael Iguato pela camaradagem e debate franco; Felipe Guilherme e Rafaela Teixeira amigos imprescindíveis que me apoiaram em vários momentos no mestrado, principalmente, nos debates sobre ontologia e estética que foram bastante frutíferos; Antonio Nascimento camarada de colaboração teórica e existencial de muito valor, e que para sempre ficará a amizade fraterna; Adéle Cristina companheira de um humanismo incomum, sempre sugestiva e solidária; professor Yuri Calixto pelas críticas filosóficas e o debate livre; Isadora Barreto pelos momentos de agradáveis debates no IMO e amizade generosa; professor Francisco Diassis Sobrinho pela disponibilização dos PCNs, DCNs e OCEM do ensino médio para as análises críticas, grande amigo de reflexões filosóficas e incentivador do debate político aberto e democrático; camarada professor George Amaral pelas discussões estimulantes sobre os reflexos da crise do capital na educação e os bons momentos das conversas no IMO; ao amigo professor Delmá que muito generosamente fez as correções ortográficas de boa parte da dissertação.

Aos companheiros (as) da turma do mestrado 2013 que proporcionaram momentos de aprendizado e seriedade nas discussões em aulas. Em especial ao pessoal da linha do

marxismo (IMO) meus admiráveis amigos (as) Antonio José pela solidariedade e respeitosa afeto existencial, sempre incentivando a superação das dificuldades no mestrado e na vida pessoal; Expedito e sua sinceridade intelectual, muito atencioso às preocupações do cotidiano no PPGE; Ellen Ribeiro e o seu companheirismo nos debates instigantes sobre a educação e a situação dos professores (as) no Brasil; Valeska pelo carinho e amizade agradável nos momentos de reflexões; Cleidiane pelos embates honestos e respeitosos acerca da teoria marxista; Tiago Sabino camarada de lutas na UECE desde o movimento estudantil na graduação e que o reencontro no mestrado nos possibilitou o amadurecimento da reflexão socialista.

Nessas jornadas de estudo e vivências no PPGE e no IMO durante este curso de mestrado, conquistei novas amizades em comum com as aspirações profissionais e humanísticas: Stephanie Barros companheira solícita e gentil; companheira Cris pelo debate teórico-político acerca da luta das mulheres contra o machismo na sociedade de classes; a companheira Núbia pela sinceridade da amizade e compartilhamento de ideias emancipacionistas; companheira Débora e companheiro Homero; companheira Júlia; Joeline e o camarada Fabiano. Também a Aline Silva pelo diálogo amistoso e o apreço mútuo pela arte da poesia. Muito importante foi a construção de todas essas amizades.

Quero agradecer enormemente à coordenação e os funcionários (as) do PPGE-UECE, em particular a secretária Jonelma Marinho pela solicitude sempre providencial no despacho das formalidades burocráticas do programa, pessoa de uma gentileza cativante. À professora Isaíde Bandeira pela disponibilidade de material documental para consulta, bem como, a professora Fátima Leitão que mediou o acesso. Fica minha respeitosa admiração a essas professoras. Ao professor Valdemarin Coelho IMO-UFC que me permitiu gentilmente fazer o estágio de docência em suas aulas na disciplina: *Estrutura, política e gestão educacional*/semestre 2013.2.

Por fim, agradeço a FUNCAP pela concessão da bolsa para a pesquisa, o que me possibilitou, de forma fundamental, permanecer aqui em Fortaleza durante o período de estudo e desenvolver com a requerida segurança financeira este trabalho de pesquisa. E agradecer a todos (as) do Instituto de Estudos e Pesquisas do Movimento Operário (IMO) que tanto têm contribuído na formação teórica de professores (as) que buscam no marxismo os seus horizontes de reflexão e ação emancipadoras.

A todos (as) meu sincero obrigado!

A Razão, ou o *ratio* de tudo o que já conhecemos, não é a mesma que será quando conhecermos mais.

Willian Blake

Deixar o erro sem refutação é estimular a imoralidade intelectual.

Karl Marx

RESUMO

O objetivo principal desta pesquisa é compreender criticamente as determinações essenciais do pensamento pós-moderno, que baseado em análises subjetivistas autorreferenciadas, nega a existência de uma essência ontológica da realidade em-si, se rebaixando dessa forma ao cotidiano alienado. Dessa maneira, termina por produzir um conhecimento não sistemático acerca do real, pois busca pelo “olhar” relativizar o realmente existente a partir do paradigma teórico-linguístico que compreende o real como um construto discursivo. A presente pesquisa foi desenvolvida, primeiramente, a partir de estudos teórico-bibliográficos, ou seja, uma visita à literatura especializada sobre a temática da pós-modernidade, crise estrutural do capital, educação, História e currículo de história. Nesse sentido, procuramos entender criticamente as implicações do pensamento pós-moderno no campo da teoria da história e seu correspondente currículo, num contexto determinado pela crise estrutural do capital, representa um significativo esvaziamento de conteúdo referente ao sentido ontológico da realidade histórico-social. Para concretizar tal objetivo, desenvolvemos em nossa pesquisa uma análise crítica de excertos pontuais dos Documentos oficiais do MEC como PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais), DCNs (Diretrizes Curriculares Nacionais) e OCEM (Orientações Curriculares para o Ensino Médio) de História, 1999/2001/2002/2008. Nossas fundamentações investigativas têm como esteio teórico para discutir a relação entre história, educação, pós-modernidade, currículo e crise estrutural do capital os seguintes autores: Marx e Engels; Lukács; Santos e Costa; Lima e Jimenez; Ponce; Manacorda; Callinicos; Wood e Foster, Eagleton, Harvey, Anderson, Lyotard; Mézarós; Goergen e Silva; Durval Muniz; Fontana; Cardoso dentre outros. Visamos assim, afirmar que a formação da consciência crítica do professor de História hoje, constitui uma necessidade inescapável para a concreta superação da sociedade vigente em favor de outra sociedade, plenamente emancipada. Pois, pela via da produção teórico-acadêmica o pensamento pós-moderno têm reproduzido, via currículo, uma legitimação ideológica do sistema capitalista.

Palavras-chaves: História. Educação. Pensamento pós-moderno. Crise estrutural do capital. Currículo.

ABSTRACT

The main objective of this research is to understand critically essential postmodern thought determinations, which based on subjectivist autorreferenciadas analyses, denies the existence of an ontological essence of reality in-si, if demoting this shape everyday alienated. In this way, ends up producing a systematic knowledge about the real search for the "look" to relativize the really existing from the theoretical and linguistic paradigm that comprises the real as a discursive construct. This survey was developed, first, from theoretical studies, bibliographic or a visit to the specialized literature on the subject of Postmodernity, structural crisis of capital, education, history and history curriculum. In this sense, sought to understand the implications of critical postmodern thought in the field of theory of history and its corresponding curriculum, in a context determined by the structural crisis of capital, represents a significant drain of content regarding the ontological sense of historical and social reality. To achieve this goal, we have developed in our research a critical analysis of specific excerpts of the official documents of the MEC as PCNs (national curriculum Parameters), DCNs (National curriculum guidelines) and OCEM (Curriculum Guidelines for high school) of history, 1999/2001/2002/2008. Our investigative reasons have as theoretical mainstay to discuss the relationship between history, education, Postmodernity, curriculum and structural crisis of capital the following authors: Marx and Engels; Lukács; Santos and Costa; Lima and Jimenez; Ponce; Manacorda; Callinicos; Wood and Foster, Eagleton, Harvey, Anderson, Lyotard; Mészáros; Goergen e Silva; Durval Muniz; Fontana; Cardoso among others. We thus affirm that the formation of the critical conscience of history teacher today, constitutes an inescapable necessity for overcoming concrete existing society in favour of another society, fully emancipated. Yes, via theoretical and academic production of the postmodern thought have reproduced, via curriculum, a capitalist system's ideological legitimacy.

Keywords: history. Education. Postmodern thought. Structural crisis of capital. Curriculum.

LISTA DE ABREVIATURAS

MEC	Ministério da Educação
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
OCEM	Orientações Curriculares para o Ensino Médio
PROUNI	Programa Universidade para Todos
SISU	Sistema Unificado de Seleção
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	12
2	HISTÓRIA, EDUCAÇÃO E SOCIEDADE DE CLASSES.....	15
2.1	HISTÓRIA, TRABALHO E SOCIEDADE PRIMITIVA: PRIMEIROS APONTAMENTOS.....	16
2	EDUCAÇÃO EM SENTIDO LATO E ESTRITO: BREVES APONTAMENTOS.....	21
2.3	SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO MUNDO GRECO-MEDIEVAL.....	25
2.4	SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO FEUDALISMO.....	32
2.5	SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NA ÉPOCA MODERNA: O ALVORECER DO CAPITALISMO.....	36
2.6	SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NA ÉPOCA CONTEMPORÂNEA.....	44
3	ALGUNS ELEMENTOS SOBRE A PÓS-MODERNIDADE E A CRISE ESTRUTURAL DO CAPITAL: DEBATE E CONTEXTUALIZAÇÃO.....	55
3.1	SITUANDO A PÓS-MODERNIDADE: ABRINDO A POLÊMICA.....	55
3.2	A CRISE ESTRUTURAL DO CAPITAL: APROXIMAÇÕES PRELIMINARES.....	78
4	PENSAMENTO PÓS-MODERNO, EDUCAÇÃO, HISTÓRIA E CURRÍCULO.....	90
4.1	PÓS-MODERNIDADE E EDUCAÇÃO.....	90
4.2	BREVE DEBATE SOBRE A FUNDAMENTAÇÃO DO CURRÍCULO.....	100
4.3	O CURRÍCULO NUMA PERSPECTIVA PÓS-MODERNA.....	109
4.4	OS REBATIMENTOS DA PÓS-MODERNIDADE NO CURRÍCULO DE HISTÓRIA.....	116
5	CONCLUSÃO.....	137
	REFERÊNCIAS	140

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho investigativo tem como escopo precípuo problematizar a relação pós-modernidade e educação, recortando especialmente, o currículo de história no contexto histórico atual de crise estrutural do capital e suas implicações político-sociais no processo de ensino e aprendizagem dessa disciplina. Enfocaremos nossa reflexão na análise de excertos pontuais dos PCNs, DCNs e OCEM de História, 1999/2001/2002/2008.

Essa pesquisa surgiu da necessidade de se problematizar as concepções teóricas que norteiam a elaboração do currículo (PCNs, DCNs e OCEM de História), com o intento de perceber a relação entre pensamento pós-moderno e crise estrutural do capital e suas possíveis implicações na elaboração dos currículos de história e na formação do professor desta disciplina.

Nossa hipótese é a de que o pensamento pós-moderno ao se fundamentar numa perspectiva teórico-linguística como paradigma de inteligibilidade dos fatos sociais e privilegiar análises que negam a possibilidade da existência de uma verdade objetiva constroem categorias que não expressam ou traduzem fielmente a essência ontológica da realidade em-si, desse modo, para a perspectiva pós-moderna a realidade é um produto da subjetividade cognoscente e autorreferenciada, o que acaba se constituindo como um pensamento não sistemático, rebaixado ao cotidiano.

A generalização metodológica do pensamento pós-moderno, pautado na pluralidade do “olhar” resultará num relativismo das interpretações o que resultará por sua vez, num verdadeiro esvaziamento do conteúdo histórico real e, assim, os próprios sujeitos da história, tornados invisíveis. A determinação histórica dos processos sociais perde toda a sua essência ontológica real. A concepção pós-moderna da história (mais precisamente a história cultural), com a justificativa teórica de que a realidade é um atributo da linguagem, implicará num esvaziamento do sentido histórico do processo real de vida dos homens como uma totalidade social articulada. No contexto da crise, o pensamento pós-moderno funcionará como um cimento ideológico do sistema do capital, que precisará de uma justificativa para legitimar sua “necessária sobrevivência”. A educação em sentido estrito cumprirá um papel decisivo nesse processo e, a disciplina de história, será um repositório de forças teóricas onde a perspectiva pós-moderna encontrará guarida.

A presente pesquisa foi desenvolvida, primeiramente, a partir de estudos **teórico-bibliográficos**, ou seja, uma visita à literatura especializada sobre a temática da pós-

modernidade, crise estrutural do capital, educação, História e currículo de história. Em um segundo momento, realizamos uma análise crítica de **documentos** específicos relacionados à teoria educativa dos cursos que formam professores de História; especificamente, analisamos os Parâmetros Curriculares Nacionais como também, as Diretrizes Curriculares Nacionais.

Destacamos que para os intentos desta pesquisa, o procedimento metodológico aqui sugerido se constitui como um elemento fundamental para a compreensão das implicações do pensamento pós-moderno na elaboração do currículo de história no contexto da crise estrutural do capital, no entanto, a significação teórico-metodológica maior desta pesquisa será condicionada pela perspectiva da análise da *onto-metodologia* marxiana. De um modo geral, pretendemos com essa questão (do método em Marx) afirmar que o nosso objeto de pesquisa está em movimento e ele expressa o processo da realidade histórica em sua totalidade. Assim, o que diferencia o marxismo da ciência burguesa é a perspectiva da totalidade, o que no dizer de Lukács (1974, p. 14) “é o ponto de vista da totalidade e não a predominância das causas econômicas na explicação da história que distingue de forma decisiva o marxismo da ciência burguesa”, ou seja, na análise do nosso objeto partimos de uma compreensão crítica de que o currículo de história está umbilicalmente ligado às determinações processuais do seu contexto histórico que refletem as contradições culturais, econômicas, políticas e sociais gerais. A totalidade, nesse sentido, constitui “uma multiplicidade com ricas determinações e relações.” Considero em relação a isso, o que segundo Chasin (2009, p. 90) representa uma das determinações “das linhas mestras” da elaboração teórico-metodológica de Marx, a saber: *a determinação social do pensamento e a presença histórica do objeto*.

A presente pesquisa constitui-se da seguinte maneira: no **capítulo 1** destacaremos como ponto de partida, uma breve reconstituição do processo histórico de desenvolvimento da humanidade a partir do fundamento ontológico do trabalho. Tomaremos como base teórica para nossas análises a perspectiva do materialismo histórico (Marx e Engels, 2007) e sua tese central de que a história é o processo real de vida dos homens, este será o nosso fundamento para entender a história enquanto uma processualidade efetiva e dialética. Nossa reflexão sobre o trabalho está sustentada em Lukács (1981;1982) na sua perspectiva *ontológica do ser social* e na *sua estética I*, respectivamente e, Santos e Costa (2012) para exemplificação desse debate. Sobre a discussão acerca da educação em sentido *Lato* e *Estrito* nos apoiaremos nas reflexões de Lima e Jimenez (2011) com o intuito de compreender de forma mais esclarecedora a função da educação no processo de reprodução da totalidade social; Lessa e Tonet (2012) nos proporcionarão um embasamento teórico para entendermos as

características históricas da sociedade primitiva e os desdobramentos que resultarão na fundação da sociedade de classes. Ponce (2010) e Manacorda (2010) serão os esteios teóricos essenciais para a compreensão da dicotomia educativa nas sociedades de classes, estes autores nos proporcionarão o embasamento histórico necessário para afirmarmos que ao longo das sociedades fundadas pela divisão social do trabalho, a educação serviu como instrumento de justificação e legitimação dos interesses em geral das classes dominante.

Já no *capítulo 2* debateremos o sentido essencial do pensamento pós-moderno à luz de uma visita à literatura especializada sobre a temática: Callinicos (1995), Wood e Foster (1999), Eagleton (1998), Harvey (2012), Anderson (1999), Lyotard (1993), Santos e Costa (2012) dentre outros. Não dispensaremos as diferentes posições teóricas assumidas por estes autores que discutem a questão da pós-modernidade, pois é importante cercar o assunto de forma devidamente criteriosa e profunda para compreendermos a extensão da evidência do pensamento pós-moderno no contexto de crise estrutural do capital.

E no *3* e último *capítulo* buscaremos analisar as implicações do pensamento pós-moderno no campo educação (GOERGEN, 2005) e (SILVA, 1993) bem como sua relação com o contexto histórico atual de crise estrutural do capital (MÉSZÁROS, 2011) e, em especial sua influência, na construção de uma perspectiva da teoria da História (REIS, 2006) e na elaboração do currículo de História (PCNs e DCNs 1998/2002/2008), pois hoje, de forma significativa (mas não hegemônica) a história-conhecimento é influenciada pela perspectiva do pensamento pós-moderno, com expressiva reverberação aqui, nas reflexões do historiador pós-moderno brasileiro Durval Muniz (2007), por exemplo, e, principalmente no que tange as análises baseadas na “fragmentação” (FONTANA, 1998), na prevalência do discurso como construto da realidade, as microanálises, o descentramento do sujeito, a pluralidade, a alteridade e o predomínio das abordagens culturalistas (CARDOSO, 2005).

O pensamento pós-moderno, baseado em análises subjetivistas autorreferenciadas, nega a existência de uma essência ontológica da realidade em si, se rebaixando dessa forma ao cotidiano e, produzindo um conhecimento não sistemático acerca do real, pois busca pelo “olhar” relativizar o realmente existente a partir do pluralismo metodológico do paradigma teórico/linguístico que interpreta o real como um construto discursivo. Nesse sentido, suas implicações no campo da teoria da história e seu correspondente currículo, representará um significativo esvaziamento de conteúdo sobre o sentido ontológico da realidade social, deixando assim, na invisibilidade, o conhecimento verdadeiro e os sujeitos historicamente determinados.

2 HISTÓRIA, EDUCAÇÃO E SOCIEDADE DE CLASSES.

Este capítulo tem como ponto de partida uma breve reconstituição do processo histórico de desenvolvimento da humanidade, tendo como base ontológica do surgimento da sociabilidade o trabalho. Nesse sentido, daremos uma ênfase mais articulada à educação, evidenciando inicialmente seus aspectos *Lato* e *Estrito* como um complexo fundado pelo trabalho e, que mantém em relação a este, um vínculo de dependência ontológica e autonomia relativa. A educação, dessa maneira, se constitui num complexo fundamental para a reprodução social do gênero humano. Portanto, tentaremos deixar claro qual o seu papel, em cada momento histórico da humanidade como expressão dos conflitos de classe.

Dessa maneira tomaremos como base teórica para nossas análises a perspectiva do materialismo histórico (Marx e Engels, 2007) e sua tese central de que a história é o processo real de vida dos homens, este será o nosso fundamento para entender a história enquanto uma processualidade efetiva e dialética. Nossa reflexão sobre o trabalho, como protoforma elementar de desenvolvimento do ser social e o papel do ócio no desenvolvimento intelectual do ser social está sustentada em Lukács (1981; 1982), na sua perspectiva *ontológica do ser social* e na *sua estética I*, respectivamente, e Santos e Costa (2012) para exemplificação desse debate. Sobre a discussão acerca da educação em sentido *Lato* e *Estrito* nos apoiaremos nas reflexões de Lima e Jimenez (2011) com o intuito de compreender de forma mais esclarecedora a função da educação no processo de reprodução da totalidade social; Lessa e Tonet (2012) nos proporcionarão um embasamento teórico para entendermos as características históricas da sociedade primitiva e os desdobramentos que resultarão na fundação da sociedade de classes. Ponce (2010) e Manacorda (2010) serão os esteios teóricos essenciais para a compreensão da dicotomia educativa nas sociedades de classes, esses autores nos proporcionarão o embasamento histórico necessário para afirmarmos que ao longo das sociedades fundadas pela divisão social do trabalho, a educação serviu como instrumento de justificação e legitimação dos interesses em geral das classes dominantes; Vovelle (2012), por sua vez, nos possibilitará uma compreensão mais ampla das características político-sociais da Revolução Francesa de 1789 sob o ângulo da luta de classes.

O propósito dessa pesquisa é compreender o pensamento pós-moderno e sua influência sobre a teoria da história e seu currículo, no contexto da crise estrutural do capital atual. Para o plano geral da pesquisa, esse capítulo tem como importância o fato de apresentar o percurso histórico da dicotomia educativa no decurso das sociedades de classe e sua função na reprodução da totalidade da vida social, nesse sentido, a perspectiva do conhecimento, a

qual, refletida na educação em sentido estrito, legitimará as concepções de mundo que fundamentarão os projetos de sociedade afinados com os interesses das classes dominantes como na Antiguidade clássica, na sociedade medieval, na época moderna e no contexto contemporâneo. É nesse último momento histórico que o nosso foco de pesquisa recairá com mais precisão teórica para poder iluminar criticamente a posição do pensamento pós-moderno. Nossa hipótese é a de que o pensamento pós-moderno, ao se fundamentar numa perspectiva teórico/linguística como paradigma de inteligibilidade dos fatos sociais e privilegiar análises que negam a possibilidade da existência de uma verdade objetiva, constrói categorias que não expressam ou traduzem fielmente a essência ontológica da realidade em si, desse modo, para a perspectiva pós-moderna a realidade é um produto da subjetividade cognoscente e autorreferenciada, o que acaba se constituindo como um pensamento não sistemático, rebaixado ao cotidiano alienado.

A generalização metodológica do pensamento pós-moderno, pautada na pluralidade do “olhar”, resultará num relativismo das interpretações, o que resultará, por sua vez, num verdadeiro esvaziamento do conteúdo histórico real e, assim, os próprios sujeitos da história, tornados invisíveis. A determinação histórica dos processos sociais perde toda a sua essência ontológica real. A história pós-moderna (mais precisamente a história cultural), com a justificativa teórica de que a realidade é um atributo da linguagem (autorreferenciada), implicará num esvaziamento do sentido histórico do processo real de vida dos homens como uma totalidade social articulada. No contexto da crise, o pensamento pós-moderno funcionará como um cimento ideológico do sistema do capital, que precisará de uma justificativa teórica para legitimar sua “necessária sobrevivência”. A educação em sentido estrito cumprirá um papel decisivo nesse processo e o campo da história será um repositório de forças teóricas onde a perspectiva pós-moderna encontrará guarida.

2.1 HISTÓRIA, TRABALHO E SOCIEDADE PRIMITIVA: *PRIMEIROS APONTAMENTOS.*

A história é definida por Marx como um *processo real de vida dos homens*, uma processualidade objetiva que determina ontologicamente a essência do ser. Partindo dessa premissa, encontramos em Marx e Engels (2007, pp. 32-33), o argumento ontológico de que “[...] devemos começar por constatar o primeiro pressuposto de toda existência humana e também, portanto, de toda a história, a saber, o pressuposto de que os homens têm de estar em condições de viver para poder ‘fazer história’”. Nesse sentido, podemos compreender, de

acordo com os autores, que os seres humanos para manterem-se vivos precisam, primeiramente, comer, beber, vestir-se, habitar, entre outras coisas. Ainda segundo os autores, o “primeiro ato histórico é, pois, a produção dos meios para a satisfação dessas necessidades, a produção da vida material, e este é, sem dúvida, um ato histórico, uma condição fundamental de toda a história [...]” Assim, cotidianamente, desde que o homem se constituiu em um ser social até hoje, ele precisa reproduzir sua existência material para garantir a perpetuação do gênero.

Podemos depreender dessa reflexão que o ato de produzir a vida material é um ato histórico primário, isso nos remete diretamente ao fundamento ontológico que engendra a sociabilidade humana, a saber: o trabalho, o qual se constitui como a protoforma elementar do ser social, pois “o trabalho é, assim, uma condição de existência do homem, independente de todas as formas sociais, eterna necessidade natural de mediação do metabolismo entre homem e natureza e, portanto, da vida humana” (MARX, 2013, p. 120).

Lukács, na esteira do pensamento ontológico de Marx, nos possibilita compreender o papel do trabalho como protoforma elementar geradora da sociabilidade humana; a *categoria fundante do ser social* da seguinte maneira,

O trabalho é antes de mais nada, em termos genéticos, o ponto de partida da humanização do homem, do refinamento das suas faculdades, processo do qual não se deve esquecer o domínio sobre si mesmo. Além do mais, o trabalho se apresenta, por um longo tempo, como o único âmbito desse desenvolvimento; todas as demais formas de atividade do homem, ligadas aos diversos valores, só se podem apresentar como autônomas depois que o trabalho atinge um nível relativamente elevado (LUKÁCS, 1979, p. 87).

A forma concreta de trabalho em cada época histórica, a maneira como o homem transforma a natureza em meios de produção e em meios de subsistência¹ para atender as suas necessidades objetivas, determina, em larga medida, a forma como a sociedade reproduz as suas relações, pois, “[...] os homens também produzem novas possibilidades e novas necessidades. Tais necessidades e possibilidades impulsionam o desenvolvimento tanto da sociedade quanto dos indivíduos que a compõem” (LESSA; TONET, 2012, p. 9). Em síntese, podemos afirmar que cada modo de produção forjou formas de sociabilidade específica. Isto é, o trabalho de coleta deu origem ao modo de produção primitivo; o trabalho escravo fundou o escravismo; o trabalho servil engendrou o modo de produção feudal e o trabalho proletário, por sua vez, fundou o modo de produção capitalista.

¹A natureza transformada em meios de produção temos: ferramentas, matérias-primas, recursos energéticos dentre outros. Já a natureza transformada em meios de subsistência temos: habitação, roupas, comida, remédios etc.

O trabalho peculiar da coleta no Paleolítico², período que foi caracterizado, principalmente, pelo nomadismo, quando os seres humanos precisavam se deslocar constantemente em busca de alimentos, produziu um tipo de sociedade com um desenvolvimento técnico bem específico³. Tal sociedade era fundada numa atividade comunitária baseada no uso de ferramentas rudimentares. Esse momento histórico também é conhecido como “período da pedra lascada”. O desenvolvimento social do homem nesse período é marcado pelo estabelecimento de elos baseados na organização grupal ou tribal. Dessa maneira, segundo os estudos de Lessa e Tonet, temos que:

O trabalho de coleta, portanto, impunha às comunidades primitivas determinados limites e características muito particulares. Eram bandos ou tribos, nômades, com uma forma de produção de muito baixa produtividade e, também comunitária, que não foram além das ferramentas de pedra lascada. Essas são as características mais importantes de todas as sociedades primitivas do planeta e compõem o modo de produção primitivo. O modo de produção primitivo é, nesse sentido preciso, fundado pela coleta (LESSA; TONET, 2012, p. 12).

Paulatina, lenta e contraditoriamente, as forças produtivas do modo de produção primitivo foram se desenvolvendo, dando um salto qualitativo fundamental para a complexificação da sociedade, resultado direto da descoberta da agricultura e criação de rebanhos (a pecuária, principalmente), o que possibilitou a fixação dos grupos em locais determinados, constituindo, assim, comunidades sedentárias. Esse período é, também, conhecido na história como Neolítico⁴. Essa fase marca a passagem da pedra lascada para a pedra polida e a descoberta dos primeiros metais. A consequência mais fundamental gerada

²Período inicial de construção de instrumentos rudimentares de pedra. De acordo com Edward M. Burns (1975, p. 8, itálicos no original) “o período **Paleolítico** pode ser datado, *grosso modo*, de 500.000 a 10.000 a. C.”

³Para uma melhor explicitação sobre a questão da técnica tomemos como fundamento a reflexão de Deribaldo Santos que se apropriando do conceito de técnica de Vieira Pinto, enfatiza: “Precisamente, a técnica consiste em *obedecer às qualidades das coisas e de acordo com as leis dos fenômenos objetivos, seguindo os processos mais hábeis possíveis em cada fase do conhecimento da realidade [...]*. Como forma de ilustrar melhor nosso argumento, reportamo-nos ao exemplo contido na ficção de Arnold (1981), *A guerra do fogo*, quando a mulher integrante da tribo que detinha o conhecimento, através da manipulação de artefatos naturais, produz o fogo em suas mãos, expõe essa técnica para uma tribo com evolução cultural que não lhe permitia a partir de habilidades manuais brotar, das próprias mãos, o fascinante fogo. Existe um caráter necessariamente técnico em toda e qualquer ação humana, pois agir significa um modo de ser em si ligado a alguma finalidade que o indivíduo se propõe a exercer. A dialética da ação com o causador, do sujeito com o objeto, do produto desenvolvido com as mãos a partir do que se apresenta a ele posto pela natureza; e, posteriormente, o que esse homem realiza a partir do já produzido pelos seus antepassados, é o que se traduz na gênese onto-histórica da técnica” (SANTOS, 2012, p. 53 Apud VIEIRA PINTO, 2008, p. 62, itálico no original).

⁴Período conhecido também como “Nova idade da pedra”. “O nome foi adotado porque as armas e instrumentos de pedra passaram então a ser feitos pelo método do polimento mediante o atrito, ao invés da fratura e separação de lascas, como nos períodos anteriores [...] Sua cultura não se estabeleceu solidamente na Europa antes de 3.000 a. C., mais ou menos, embora certamente tenha origens muito anteriores. Há provas de sua existência no Egito já em 5.000 a. C [...] Pouco depois do ano 4.000 foi suplantado no Egito [...]”, há muitas variações de datas no que tange seu término em várias partes da Europa e o resto do globo (BURNS, 1975, pp. 15-16).

pela chamada Revolução Neolítica foi a possibilidade de o homem produzir sua subsistência com uso remotamente sofisticado da tecnologia, ou seja, utilizando ferramentas mais elaboradas e complexas, passando a dominar a natureza com técnicas mais refinadas manualmente, comparadas a fase anterior. O trabalho se tornou mais complexo, mais aperfeiçoado. Essa capacidade de domínio sobre a natureza resultou no surgimento de trabalho excedente.

Como resultado, o surgimento do trabalho excedente e, por consequência, o desenvolvimento da exploração do trabalho alheio, fez com que *se obtivesse muito mais do que pelo próprio trabalho*. Dessa forma, o controle opressivo sobre os trabalhadores passou a ser uma atividade que produzia significativos rendimentos. Nesse processo, o trabalho de coleta foi substituído pelo trabalho baseado na força produtiva escrava, por conseguinte pelo trabalho do servo medieval e, nos dias atuais, pela força de trabalho proletária. Esta nova forma de trabalho fundada na exploração do homem pelo homem constitui o *trabalho alienado*. Isso possibilitou a passagem “do trabalho de coleta (que funda a sociedade primitiva) ao trabalho alienado (que funda a sociedade de classes). Com esta passagem, a sociedade se dividiu em duas partes distintas e antagônicas: a classe dominante e a classe dominada. Assim surgiram as classes sociais” (LESSA; TONET, 2012, p. 13).

A partir desse momento histórico, surgem as classes sociais com seus antagonismos irreconciliáveis e, por extensão, a dominação de uma classe sobre a outra. Desse processo, resulta como diz Marx e Engels que: a “história de toda sociedade até nossos dias é a história da luta de classes”. E por isso mesmo:

Homem livre e escravo, patrício e plebeu, senhor e servo, mestre e oficial, em suma, opressores e oprimidos sempre estiveram em constante oposição; empenhados numa luta sem trégua, ora velada, ora aberta, luta que a cada etapa conduziu a uma transformação revolucionária de toda a sociedade ou ao aniquilamento das duas classes em confronto. Nos primórdios da História encontramos, quase em toda a parte, uma organização completa da sociedade em diferentes grupos, uma série hierárquica de situações sociais. Na Roma antiga, temos patrícios, cavaleiros, plebeus e escravos; na Idade Média, senhores feudais, vassallos, mestres de corporação, oficiais e servos; além disso, quase todas essas classes comportam subdivisões hierárquicas [...] O que distingue nossa época – a época da burguesia – é ter simplificado a oposição de classes. Cada vez mais, a sociedade inteira divide-se em dois blocos inimigos, em duas grandes classes que se enfrentam diretamente: a burguesia e o proletariado (MARX; ENGELS, 2012, pp. 23-24).

Percorrendo as trilhas dessa reflexão, queremos também destacar a importância histórica do surgimento do ócio como elemento preponderante para o desenvolvimento da humanidade e a divisão social do trabalho, que produziu por sua vez, a divisão da sociedade em classes sociais. Nesse sentido, nos valeremos dos argumentos teóricos de Lukács em sua *Estética I* para fundamentar brevemente esse ponto.

Lukács (1965) destaca em seu estudo que a peculiaridade do reflexo estético, a arte de um modo geral, é resultado de toda a evolução histórica da humanidade, afirmação essa fundada em Marx nos *Manuscritos econômicos e filosóficos*. Dessa maneira, o filósofo húngaro afirma que a arte, aos poucos, foi se desligando do trabalho, sempre de forma lenta, contraditória e irregular, principalmente como resultado do desenvolvimento técnico e de um determinado nível de ócio. Assim, a arte surge relativamente de forma tardia em relação ao trabalho. Pois, “[...] lo estético supone materialmente una determinada altura de la técnica, y, además, un ócio para la creación de ‘superfluidad’, determinado por el aumento de las fuerzas productivas del trabajo” (LUKÁCS, 1965, p. 251).

Enfatizando a questão em foco, Santos e Costa (2012) destacam que com a mediação de inúmeros fatores, a cotidianidade primitiva inflige ao conjunto da humanidade o processo de divisão social do trabalho. Essa divisão com o elementar desenvolvimento da ciência e certo nível de ócio possibilita ao ser social formular uma reflexão acerca do que está ao seu redor e sobre si próprio. Entendemos dessa maneira, que o ócio constitui um fator preponderante no desenvolvimento intelectual do ser social. Então, temos que é “[...] nesse contexto que se produz certa técnica do trabalho e, com ela, certa elevação do homem que trabalha por cima de seu nível anterior de domínio de suas próprias capacidades somáticas e mentais” (SANTOS; COSTA, 2012, p. 105).

Certamente com o ócio, o ser social teve certa liberdade, por mais que relativa, para desenvolver uma reflexão mais sistematizada sobre os problemas e as necessidades de sua vida cotidiana, possibilitando assim, a complexificação de suas ideias sobre o mundo e o sentido de sua existência, condicionando os indivíduos a desenvolver determinadas formas de pensar, sentir, produzir e agir em cada formação social específica. Portanto, de acordo com Santos e Costa (2012, p. 102) “[...] as forças sociais dominantes condicionam um conjunto de posições teleológicas responsáveis pelas decisões alternativas individuais, indicando as desejáveis e não desejáveis”.

É exatamente nesse sentido, que a função da práxis educativa ganha aqui importância central. A práxis educativa funda-se na necessidade do processo de reprodução social impor situações que demandam, determinados tipos de respostas, ao processo de reprodução e desenvolvimento de um conjunto de objetivações essenciais para a continuidade da sociabilidade humana. A educação é, pois,

[...] o solo particular onde se articula o processo de humanização por parte do indivíduo, que se apropria de valores, conhecimentos, costumes, formas de pensar e agir, entre outras objetivações que constituem a esfera genérica. Isso revela o peso

ontológico da práxis educativa para a constituição e desenvolvimento histórico do ser social” (SANTOS; COSTA, 2012, p. 101).

Por isso, podemos entender que a educação constitui um complexo central na transformação da realidade histórica. Nas palavras de Lukács (1981, p. 153) “[...] a problemática da educação reenvia à questão sobre a qual ela se funda: a sua essência consiste em influenciar os homens a fim de que, frente às novas alternativas da vida, reajam de modo socialmente desejado”.

Portanto, a história da humanidade é marcada, decisivamente, por conflitos; disputas em torno do poder econômico e político e, por consequência, do controle social. Nesse sentido, podemos compreender, porque a educação se constitui num complexo fundamental de reprodução social (sentido *Lato* e *Estrito*), no que tange os interesses das classes sociais, ou mais especificamente, as classes dominantes. Mais precisamente, como resultado desse processo, se desenvolveu, assim, uma dicotomia educativa, que vem perpassando todos os momentos da história humana desde a fundação da sociedade de classes.

2.2 EDUCAÇÃO EM SENTIDO *LATO* E *ESTRITO*: *BREVES APONTAMENTOS*.

Vamos começar inicialmente com uma breve exposição sobre a especificidade do complexo da educação. A educação como um processo de reprodução social se constitui num complexo fundado pelo trabalho, assim, como os demais complexos ditos da superestrutura (religião, moral, política, arte...) mantendo em relação a este, uma dependência ontológica e uma autonomia relativa, como já dissemos. Nesse sentido, mantém uma dependência ontológica em relação ao trabalho.

A explicação de Lukács (1979) nos possibilita compreender o papel do trabalho como protoforma elementar geradora da sociabilidade humana; a *categoria fundante do ser social*. Dessa forma, a educação e os demais complexos, mantém uma relação de autonomia relativa com o trabalho exatamente porque:

Como categoria fundante do ser social, o trabalho tem prioridade ontológica em relação às demais categorias e complexos sociais, que só podem ser produzidos no âmbito da sociabilidade já constituída, em cujo cerne a totalidade social expressa o momento predominante. Os complexos sociais só alcançam autonomia num contexto já crescentemente sociabilizado pelo desenvolvimento do trabalho. Mas, tal autonomia não pode se configurar de forma absoluta. Ela é sempre relativa, justamente por conta da dependência ontológica que está na base da sua relação com o trabalho (LIMA; JIMENEZ, 2011, p. 6).

Com isso, podemos compreender ainda, que assim como o trabalho, a “educação também se caracteriza pela objetivação de posições teleológicas, movimentando séries causais”, ou seja, a educação também se concretiza pela relação entre os processos de teleologia e causalidade, no entanto, existe uma diferença fundamental entre educação e trabalho, no que tange as suas posições teleológicas pelo “[...] fato de que no trabalho são postas teleologias primárias, as quais realizam o intercâmbio entre homem e natureza e tencionam transformar objetos naturais em valores de uso, enquanto na educação as posições teleológicas secundárias” tem por objetivo exercer influencia nos indivíduos para que estes efetivem determinadas posições, pois, “[...] Justamente essa diferenciação essencial é o alicerce sobre o qual a concepção lukacsiana acerca da educação é erigida.” Entendido assim, a partir da perspectiva da análise ontológica, “a educação não é trabalho, é práxis; e as funções a ela assumidas a vinculam à reprodução social” (LIMA; JIMENEZ, 2011, p. 7).

Enquanto o trabalho se caracteriza como uma “mediação entre o homem e natureza”, “a educação é uma mediação entre o indivíduo e a sociedade” (TONET, 2005, p. 139), nesse sentido, podemos afirmar que a educação “é um complexo essencial para a reprodução do gênero humano consistindo na mediação entre a individuação e a generalidade.” O aspecto fundamental da *reprodução social* consiste exatamente em engendrar o novo. Pois, “isso significa que a sociabilidade não é perene, mas produzida pelos homens no seu devir, dado o caráter histórico da essência e do fenômeno, conforme a compreensão lukacsiana acerca da substância social” (LIMA; JIMENEZ, 2011, p. 8).

Como processo especificamente social, “educação é imprescindível à apropriação dos elementos sociais” que estruturam a essência genérica do homem, configurada e explicitada pelos indivíduos singulares em cada situação concreta do desenvolvimento sócio-histórico. A educação enquanto um produto da sociedade se constitui em formas peculiares e diversificadas e, isto está relacionado diretamente ao fato dela ser produzida de acordo com situações histórico-concretas específicas. Em diferentes momentos da história das sociedades ela adquire uma caracterização em sentido *lato* e em outros, pode ser organizada de uma forma sistemática, ou em sentido *estrito*. Naquele sentido ela é, principalmente, caracterizada como um “complexo universal” e se apresenta nas diferentes formas de socialização humanas. Portanto, em sentido lato, a educação é,

[...] imprescindível em todos os modos de organização social porque sua função consiste em articular o singular ao genérico, reproduzindo no indivíduo as objetivações produzidas ao longo do desenvolvimento do gênero humano e, com isso, possibilitando a continuidade do ser social... A educação surge para desempenhar essa função imprescindível: através dela, cada indivíduo singular se

apropria das objetivações que constituem os traços da sociabilidade, as características humano-genéricas produzidas pelos próprios homens (LIMA; JIMENEZ, 2011, p.11).

A educação entendida, dessa forma, configura a possibilidade efetiva de os indivíduos se concretizarem como membros do gênero humano. Saviani, em relação a essa questão da contribuição da educação na sociedade enfatiza com precisão que a educação “[...] é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2011, p. 13). A educação surge, assim, como um *processo de reprodução social* fundamental, para garantir a continuidade da existência humana em seu sentido genérico⁵.

A práxis educativa, assim, é um complexo imanente ao processo de reprodução social. Dessa forma, a educação do indivíduo “[...] - no sentido mais lato – em verdade não é jamais totalmente concluída” (LUKÁCS, 1981, p. 152). Podemos compreender então, que não existe ser social, sem educação. O desenvolvimento da capacidade do trabalho de criar o novo produz em última instância novos momentos históricos, que são ampliados pela totalidade da práxis social, e que requerem um processo contínuo de “transmissão/apropriação de velhas e novas objetivações, seja de maneira espontânea ou sistematizada” para que o ser social dê respostas às novas circunstâncias. Por tanto, toda “a formação de indivíduos socialmente aceitáveis” como a transmissão de um conjunto de conhecimentos, valores, habilidades, códigos comportamentais, tem como base a necessidade ontológica da reprodução social, que “[...] seleciona as características da individualidade, o que deve ser preservado do passado e quais as novas objetivações que serão incorporadas no fluxo da práxis social” (SANTOS; COSTA, 2012, p. 99).

As determinações ontológicas do real que, os indivíduos assimilam na sua existência histórica e social, os condicionam a agir também de maneira ontológica. Lukács (2010) utiliza o exemplo de uma pessoa que vai andando na rua e espontaneamente pára quando o sinal fecha, pois ela sabe pela sua experiência socialmente assimilada que atravessar

5 É necessário destacar aqui, apenas de passagem, a distinção fundamental entre Saviani e Lukács acerca da concepção de educação. O primeiro define a educação como processo de trabalho ou “trabalho imaterial” responsável pela produção de valores, ideias, habilidades, conceitos dentre outros. Já o segundo, como afirmamos anteriormente, concebe a educação como uma práxis social, um complexo fundado pelo trabalho e mantendo assim, em relação a este, uma dependência ontológica e uma autonomia relativa, a educação dessa maneira, se constitui como um pôr teleológico secundário que tem por objetivo exercer influência sobre as consciências de outros indivíduos. Para uma reflexão mais fundamentada sobre esse debate teórico ver: LAZARINI, Ademir. **A relação entre capital e educação escolar na obra de Dermeval Saviani: Apontamentos Críticos**. Tese apresentada ao (PPGE-UFSC) Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Catarina – Linha de Pesquisa Trabalho e Educação – Florianópolis, 2010.

nessa situação representa uma ameaça para o seu ser como indivíduo vivo frente a um automóvel realmente existente. Esse exemplo nos dá uma mostra de que a experiência cotidiana prática é reproduzida socialmente e historicamente transmitida pela mediação da educação que permite aos indivíduos se apropriarem de objetivações que constituem a esfera da generidade humana.

Por sua vez, a educação em sentido *estrito* está diretamente relacionada à complexificação do trabalho, que gera como consequência uma divisão no interior do modo de produzir socialmente a riqueza material e, por extensão criando uma divisão das classes sociais que, por conseguinte representa uma complexificação da sociabilidade que, como já fizemos referência anteriormente, com um determinado nível de ócio permite ao ser social elaborar uma reflexão sobre o que está ao seu redor e sobre si próprio, produzindo uma certa elevação do indivíduo que trabalha sobre o seu anterior grau de domínio de suas próprias capacidade físicas e mentais . Esse processo produz implicações diretas sobre o complexo da educação modificando, por conseguinte, a sua característica elementar. Assim, para Lima e Susana (2011, p. 13) “[...] a complexificação do trabalho, sua divisão e as consequências dela advindas impõem uma complexificação das relações sociais e constituem sociedades internamente cada vez mais complexas e heterogêneas”. Como resultado disso, “[...] a educação, cuja ‘essência consiste em influenciar os homens a fim de que, frente às novas alternativas da vida, reajam no modo socialmente desejado’ também passa por um processo de complexificação” (LIMA; JIMENEZ, idem *apud* LUKÁCS, 1981, p. 153).

Com efeito, o efetivo crescimento da divisão social do trabalho e a consequente exigência do aperfeiçoamento dos instrumentos de trabalho bem como da sua especificidade técnica, a educação passa a representar um processo que também exige uma capacidade específica de transmissão do conhecimento por parte do seu profissional e, dessa maneira, o ócio é essencialmente fundamental, pois possibilita o desenvolvimento intelectual do ser social, permitindo a este elaborar uma reflexão sobre o seu entorno e sobre si próprio (Santos; Costa, 2012).

Portanto, como afirmam Marteana Lima e Susana Jimenez:

A educação em sentido estrito se assemelha ao complexo do direito. Entre outras coisas, isso significa que ela surge para atender interesses particulares e não universais. Em sentido estrito, a educação também comparece como práxis social e teleologia secundária; além disso, mantém sua relação de dependência ontológica e autonomia relativa em relação ao trabalho. A diferença fundamental entre educação em sentido *lato* e educação em sentido estrito consiste no caráter universal da primeira e na dependência da divisão de classes da segunda. Por outro lado, em sentido *lato*, a educação é produzida espontaneamente e não pressupõem a divisão

de classe; já em sentido estrito, sua reprodução é influenciada pelos antagonismos de classe (LIMA; JIMENEZ, 2011, p. 15, *itálico do original*).

E continuam as autoras enfatizando outra diferença fundamental,

[...] por isso, outra diferença essencial entre essas duas formas de educação consiste no fato de que, enquanto a educação em sentido *lato* se realiza pela síntese de atos singulares de qualquer membro da sociedade, em sentido estrito, a educação é orientada predominantemente por um grupo particular. – Basta pensarmos, para nos determos numa forma concreta, nas leis e diretrizes que incidem sobre a educação e são produzidas por um segmento particular, sob a influência da ideologia da classe dominante (LIMA; JIMENEZ, 2011, p. 15, *itálico do original*).

A educação em seu sentido estrito, como podemos perceber, cumpre uma função fundamentalmente de classe, ou seja, está ligada diretamente aos interesses ideológicos de grupos dominantes e, desde a fundação das sociedades de classes, a dominação por aqueles que detém o poder econômico e, por extensão o poder político, estabelecem o controle social, as condições materiais e espirituais para a manutenção da ordem. Como veremos a seguir a partir de breves apontamentos sobre as sociedades, Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea e seus respectivos modos de produção.

2.3 SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO MUNDO GRECO-MEDIEVAL⁶

Enfatizaremos, nesse primeiro momento, em não extensos apontamentos, as particularidades da dicotomia educativa na Antiguidade clássica, Grécia e Roma mais detidamente, por se constituírem nas principais sociedades daquele período que apresentaram uma complexificação social mais evidenciada na história do mundo ocidental.

O surgimento da sociedade dividida em classes sociais representa na história da humanidade a efetiva contradição entre opressores e oprimidos, dominadores e dominados. Esse conflito histórico-social produzirá antagonismos nos mais diversos aspectos, tendo como núcleo central as disputas na base econômica (em torno dos processos e das relações de produção) e os conflitos engendrados no nível das superestruturas (ideologias, política, moral, educação...). Mas, esse conflito ou “luta consciente propriamente dita entre as classes de uma

⁶ Para fins de uma fundamentação mais consistente desse subtópico nos valem das reflexões de Tonet (2013, p. 23-24) quando afirma que “[...] os mundos grego e medieval se caracterizavam pelo fato – matrizador – de que a produção dos bens materiais necessários à existência se dava sob a forma do trabalho escravo e do trabalho servil, respectivamente. Estes implicavam um estágio bastante precário de desenvolvimento das forças produtivas e, por sua vez, também não estimulavam esse desenvolvimento, uma vez que os escravos e servos não tinham interesse, embora em níveis bastante diferentes, em aumentar a produção. Por outro lado, a existência de escravos e senhores e servos e nobres parecia fazer parte das leis da natureza, o que lhes conferia um caráter de imutabilidade.”

sociedade, no entanto, não se desenvolve, a não ser em determinado momento da evolução dessa sociedade [...]” (PONCE, 2010, p. 35)

Esse processo está diretamente ligado às questões do debate sobre a *classe em si* e a *classe para si*, elaborada por Marx, o que nos permite interpretar, seguindo na linha da leitura de Ponce, que a “classe em si”, apenas com existência econômica, se define pelo papel que desempenha no processo de produção” e a “classe para si” se constituindo como “existência econômica e psicológica... como uma classe que já adquiriu consciência do papel histórico que desempenha, isto é, como uma classe que sabe o que aspira” (PONCE, 2010, p. 35-36).

Nesse sentido, a ideia de educação na Antiguidade clássica é perpassada por esse conflito de classes que expressa os interesses evidentemente distintos da classe dominante em relação à classe dominada. “Para ser eficaz, toda educação imposta pelas classes proprietárias deve cumprir as três finalidades essenciais seguintes: 1º destruir os vestígios de qualquer tradição inimiga, 2º consolidar e ampliar a sua própria situação de classe dominante” e diante do acirramento do conflito, a 3ª finalidade “prevenir uma possível rebelião das classes dominadas” (PONCE, 2010, p. 36).

É plausível afirmar, dessa forma, a especificidade do “caráter de classe” da educação e a função que ela desempenha em sociedades marcadas, notadamente, pela segregação social. Na Grécia antiga, esse processo teve como características em linhas gerais,

a separação dos processos educativos segundo as classes sociais, porém menos rígida e com um evidente desenvolvimento para formas de democracia educativa. Para as classes governantes uma escola, isto é, um processo de educação separado, visando preparar para as tarefas do poder, que são o “pensar” ou “falar” (isto é, a política) e o “fazer” a esta inerente isto é, as armas); para os produtores governados nenhuma escola inicialmente, mas só um treinamento no trabalho, cujas modalidades, que foram mostradas por Platão, são destinadas a permanecer imutáveis durante milênios: observar e imitar a atividade dos adultos no trabalho, vivendo com eles. Para as classes excluídas e oprimidas, sem arte nem parte, nenhuma escola e nenhum treinamento, mas, em modo e em graus diferentes, a mesma aculturação que descende do alto para as classes subalternas (MANACORDA, 2010 p. 58).

A separação da sociedade em classes socialmente distintas, como na organização social grega, exemplifica a existência real de grupos sociais com interesses específicos, que entre outras finalidades, buscam sobrepujar as classes menos favorecidas e estabelecer um domínio político-econômico e cultural. Nesse sentido, a posse do conhecimento se constitui num mecanismo fundamental para a efetivação desse domínio. Podemos perceber assim, a determinante função que a educação desempenha no processo de reprodução social. A

“virtude” para os gregos só poderia ser alcançada se estivesse desvinculada do trabalho ordinário, porque a medida que “a sociedade foi complicando a sua estrutura e o trabalho dos escravos assegurou às classes dirigentes, um bem-estar cada vez mais acentuado, outros elementos foram-se incorporando ao ideal de ‘virtude’” (PONCE, 2010, p.48).

O tempo livre dedicado aos estudos por parte dos membros da classe dominante se tornará um fator determinante para apropriação do saber e, conseqüentemente, o exercício do poder. O tempo dedicado ao conhecimento, desvinculado do trabalho produtivo acabará por se tornar um privilégio e uma atividade considerada superior para essa classe. “Desvinculada totalmente do trabalho produtivo, essas classes passaram, pouco a pouco, a considerar as atividades alheias à vida prática e às necessidades básicas, *como as verdadeiramente características das classes superiores*” (PONCE, 2010, p. 48, itálico do original).

Essa circunstância específica vivida pela classe dominante será designada como o ócio ou o “repouso distinto”, em outras palavras o tempo livre para o usufruto da literatura, música, filosofia. Nessa condição, a classe dominante irá açambarcar a posse do conhecimento e, por conseguinte, a afirmação e legitimação dos seus interesses num processo que se perpetuará por séculos seguintes, legado que se tornará efetivo pela transmissão desse saber elaborado aos seus iguais por meio da escola. “Ao mesmo tempo que este aspecto dialógico da vida foi aumentando de importância para o ateniense nobre, este começou a perceber que os seus filhos necessitavam do auxílio de uma nova instituição...” essa instituição seria [...] “*a escola que ensina a ler e a escrever*” (PONCE, 2010, p. 48, itálico do original).

Mais ou menos por volta de 600 a. C., a escola elementar teria se constituído como um meio mais eficaz de transmitir às futuras gerações todo o saber acumulado, dessa maneira ela veio “desempenhar uma função” que não mais cabia à tradição oral. A sistematização dos conhecimentos e a forma mais aperfeiçoada de ensinar correspondia ao desenvolvimento da própria sociedade grega que se complexificava a partir dos contatos comerciais com outros povos. Torna-se evidente que a educação na Grécia antiga, em linhas gerais, expressa a especificidade dos antagonismos sociais da época e, o papel significativo desempenhado pela educação na reprodução dos valores da classe dominante.

Portanto, o acesso à educação e o tempo livre para a busca do conhecimento por parte da classe dominante na Grécia antiga, possibilitou o pleno exercício do poder político e a supremacia econômica desta classe. Aos escravos, foi relegado o trabalho produtivo, considerado indigno, mas que era a base para a manutenção da vida material da sociedade.

Numa formação social dividida em classes antagônicas, a posse do conhecimento constitui um privilégio daqueles que não trabalham o que, por extensão, se torna uma ferramenta essencial para sustentação do domínio e direção de um grupo sobre outro. No dizer de Ponce:

Tinham razão Aristóteles e Platão: *numa sociedade fundada no trabalho escravo não podia assegurar cultura para todos*. O rendimento da força humana era tão exíguo que um homem não podia estudar e trabalhar ao mesmo tempo. Portanto, aos filósofos caberia a direção da sociedade, aos guerreiros, protegê-los e aos escravos, manter as duas classes anteriores. A separação física e força mental impunha ao mundo antigo estas duas enormidades: para trabalhar, era necessário gemer nas misérias da escravidão e, para estudar, era preciso refugiar-se no egoísmo da solidão (PONCE, 2010, p. 60, itálico do original).

Essas características da educação na sociedade grega nos levam a refletir brevemente, também, sobre a educação na sociedade romana.

A educação na Roma antiga tem sua origem na constituição das comunidades patriarcais, onde o *pater familias* representava o centro do poder familiar e social e era o responsável pela transmissão do conhecimento. Observemos um pouco as características do quadro social de Roma do início da República para compreendermos o lugar da educação e a sua função.

No começo do século V a. C., o governo dos romanos era exercido exclusivamente pelos *patrícios*, que possuíam a maior parcela das terras e organizavam o exército. A constituição do governo estava fundada na liderança de dois cônsules, eleitos a cada ano. Estes exerciam a função de juízes e tinham a responsabilidade de elaborar as leis. A “Assembleia dos Centúrias”, constituía um tipo de assembleia popular organizada e dominada pela nobreza, que elegia os cônsules e os outros magistrados criavam as leis, que teriam que passar pela anuência do Senado. Este era o principal órgão do poder dos patrícios, cujos membros eram *vitalícios*, suas atribuições consistiam em controlar as finanças públicas e a política externa.

Outra camada social que constituía a sociedade romana eram os *plebeus*. Formados em sua maioria por pequenos proprietários de terras, padeciam constantemente com a escravização por dívidas, preconceitos nos tribunais, proibição de contrair matrimônio com patrícios, ausência de representação política e careciam de legislação própria. Os plebeus empreenderam inúmeras lutas pela conquista de direitos sociais, políticos e jurídicos. Tinham como instrumento de disputa a ameaça de se desligarem da cidade, “de não pagarem impostos, de não trabalharem e de não servirem o exército.” Dessa forma, os plebeus foram se tornando imprescindíveis para os patrícios, que viviam envolvidos permanentemente em guerras na Península Itálica e, assim, não podiam sobreviver sem o apoio militar dos plebeus.

Estes passaram então a obter vantajosas concessões jurídicas e conquistando certa igualdade nesse aspecto.

Discutindo essa questão Manacorda (2010) afirmar que

[...] desde os primeiros tempos da cidade, a autonomia da educação paterna era uma lei do Estado: o pai é dono e artífice de seus filhos. De fato, a antiga monarquia romana era uma república de *patres*, patrícios ou donos da terra e das *familiae*, isto é, dos núcleos rurais, dos quais faziam parte sob o mesmo título as mulheres, os filhos, os escravos, os animais e qualquer outro bem. Nestas *familiae a pátria potestas* era, também na educação, o poder supremo que, não obstante o forte senso do Estado tão característico da tradição romana, se situa fora de qualquer intervenção estatal. O próprio *pater* é a *pátria*: a antiga lei das Doze Tábuas, do início da república até a metade do século V a. C., permite, entre outras coisas, que o pai mate os filhos anormais, prenda, flagele, condene aos trabalhos agrícolas forçados, venda ou mate os filhos rebeldes, mesmo quando, já adultos, ocupam cargos públicos (MANACORDA, 2010, p. 97, itálicos do original).

Essa característica do quadro educativo no âmbito da família romana produzirá como consequência a profissão de educador, pois de um modo geral, o desenvolvimento histórico da educação, segundo Manacorda (2010, p. 102), “foi do escravo pedagogo e mestre na própria *família* ao escravo mestre das crianças de várias *familiae* e, enfim, ao escravo *libertus* que ensina na sua própria escola.”

Comparando esse quadro com o da Grécia o autor enfatiza que

Como na Grécia estes escravos pedagogos foram quase sempre estrangeiros “bárbaros”, isto é, que falavam mal o grego; assim em Roma estes escravos mestres foram gregos que, falassem ou não o latim, ensinaram a própria língua e transmitiram a própria cultura aos romanos. Em suma, com o evoluir da sociedade patriarcal romana, a educação se torna um ofício praticado inicialmente por escravos no interior da família e, em seguida, por libertos na escola. Ao historiador da educação resta apenas constatar, infelizmente, que também em Roma são estas as origens nada gloriosas da profissão de educador (MANACORDA, 2010, p. 10, aspas do original).

A constituição histórica da escola na Roma antiga é marcada decisivamente pela divisão da sociedade em classes sociais, o que representará a institucionalização do ensino sistemático para as classes privilegiadas com o aprendizado da retórica, da gramática e da literatura. “Exatamente por causa desta sua característica de ser uma escola das classes dominantes, ela tornou-se de interesse público e conseguiu o apoio direto do poder político [...]” (MANACORDA, 2010, p. 124).

O desenvolvimento econômico e a emergência de uma classe de comerciantes ávidos em ocupar posições de destaque na sociedade romana, produzirá a necessidade de uma *nova educação* que possibilite a afirmação desta classe e que legitime seus privilégios. Nesse

sentido, a emergência necessária “de uma ‘nova educação’ começou a se fazer sentir em Roma a partir do século IV a. C., da mesma forma, que um século atrás, na Grécia, *no mesmo momento que a antiga classe aristocrática e rural começa a ceder posições a outra classe que se afirmava, a comerciante e industrial*” (PONCE, 2010, p. 66, itálico do original).

A instrução era fundamental para as classes dirigentes. Por meio da apropriação do conhecimento, estas classes assumiam postos de poder político agilizavam os negócios e ganhavam disputas jurídicas. Mas, o desenvolvimento comercial e o contato com outros povos foram produzindo novas necessidades e, dessa forma, “a instrução sumária... deixou de ser suficiente.” Surge então, a necessidade do estudo da gramática. “O *grammaticus* levou de casa em casa a instrução enciclopédica necessária para a política, para os negócios e para as disputas nos tribunais” (PONCE, 2010, p. 69).

No entanto, outra necessidade também fundamental, surge como um mecanismo para possibilitar aos filhos dos ricos conquistarem os mais importantes cargos oficiais. Como ressalta Ponce,

Mas ainda estava faltando alguma coisa: já não bastava aos enriquecidos uma cultura geral que tornasse menos insolente o resplendor do ouro, faltava a cultura especializada que conduzia em linha reta aos altos cargos oficiais. A eloquência, na teoria e na prática, a eloquência no amplo sentido que começaram a dar-lhe os romanos: essa foi a novidade trazida pelos *retores*. Luxuosa novidade, que se tinha de pagar a tal preço, que só estava ao alcance dos ricos (PONCE, 2010, p. 69).

O exercício do “bem falar” representado, pelo domínio da retórica, constituía um dos principais mecanismos no controle do poder. As classes dirigentes como tinham acesso a esse tipo de instrução estabeleciam a dominação política e, por extensão o controle social. A conquista da virtude era própria do “novo homem” que deveria conhecer a arte da eloquência. Isso como já foi dito, assegurava a classe dominante, a direção política dos seus negócios e interesses gerais. Até a “aristocracia senatorial não só foi obrigada a aceitar as novidades como ainda teve de apressar-se para não perder o passo.” A retórica era o meio de se garantir no poder e, quem “ignorasse as artes da retórica corria o risco de ser vencido nessas lutas oratórias, cujo prêmio era o brilho e o poder” (PONCE, 2010, p. 72).

Vimos, resumidamente, que tanto na sociedade grega como na sociedade romana a educação cumpria uma função essencial: manter os interesses das classes dirigentes e legitimar o seu domínio sobre as outras classes. A educação em sua forma mais desenvolvida na época era um privilégio que só os ricos usufruíam, enquanto as camadas sociais inferiores viviam sob o regime do trabalho compulsório, em sua maioria os escravos propriamente ditos.

Isso foi uma evidência clara na Grécia antiga, onde os que não trabalhavam viviam no “ócio” e com o tempo livre produziram a filosofia, a literatura, o conhecimento de um modo geral. O trabalho produtivo era considerado indigno, pois a virtude tão propalada pelos gregos da camada dirigente resultava do estudo ou das atividades do espírito. A dicotomia entre a classe dominante e a classe dominada correspondia a segregação em todas as esferas da sociedade e, a educação nesse sentido, era produto direto dessa divisão de classe, o que constituía indubitavelmente um instrumento de dominação. O que observamos também na Roma antiga é o fato de que com o desenvolvimento do comércio e a complexificação da sociedade a emergência de novos interesses econômicos e políticos da classe dirigente, resultará na necessidade de uma “nova educação” que possibilite aos mandatários o exercício e a legitimação de seus poderes.

O exemplo disso foi o desenvolvimento da gramática e o aperfeiçoamento e uso fundamental da retórica como mecanismo imprescindível nas disputas pelo poder político, não obstante, ser a eloquência ou “bem falar” o meio de assegurar o exercício do controle social sobre as classes inferiores. O acesso a essa forma de conhecimento como vimos, era um privilégio apenas para os ricos, estes que ocupavam os mais altos cargos no governo, o que fazia do Estado um instrumento de poder das classes dirigentes.

Apontamos os exemplos históricos de Grécia e Roma, para evidenciar, o aspecto dicotômico do processo educacional inerente às sociedades de classes e, na trilha dessa reflexão, destacar o sentido essencial do nosso objeto de estudo que busca compreender essa dicotomia educativa ao longo dos principais momentos históricos da humanidade. Nesse sentido, a nossa pesquisa tem a intenção de mostrar que no contexto de crise do capital atual prevalece de forma significativa a perspectiva do pensamento pós-moderno. Perspectiva esta que tem influenciado de maneira fundamental numa concepção e elaboração do currículo de história. Mas, o que era para ser no campo da educação em sentido estrito, uma esfera de reflexão mais cientificamente sistematizada, pelo contrário, o pensamento pós-moderno que se baseia numa epistemologia que se rebaixa ao cotidiano e, que se *pretende sistemático*, nega a possibilidade de uma reflexão teórica que busque traduzir de forma rigorosa, no plano da ideia, o processo efetivo da realidade em si.

Quando afirmamos que o pensamento pós-moderno se rebaixa ao cotidiano queremos enfatizar o caráter subjetivista que determina suas teses. Suas análises são construídas a partir de categorias que “são meros construtos mentais e não determinações da própria realidade” (TONET, 2013, p. 63). Assim, para a perspectiva pós-moderna, que tem influenciado de forma significativa o campo da educação de um modo geral e, mais

precisamente aqui no nosso caso, a concepção e o currículo de história, nega a existência da essência e da verdade do real, o que faz com que essa perspectiva caía num relativismo grotesco e abra espaço no campo teórico para o: “tudo depende do olhar”. Dessa forma, a pós-modernidade nega o conhecimento como um produto de uma determinada situação histórico-social para afirmar um tipo de conhecimento baseados em dados imediatos respaldados pelo critério do *consenso intersubjetivo dos cientistas* ancorados no paradigma dos teórico/linguístico

Seguindo as trilhas da análise histórica antes aventada, veremos agora como estava organizada a educação e qual era a sua função na sociedade medieval, mais especificamente no feudalismo.

2.4 SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO FEUDALISMO

Iremos nesse subtópico apresentar alguns breves apontamentos sobre as características essenciais do feudalismo e suas respectivas formas de relações sociais, onde também se apresentam os primeiros elementos da burguesia e do capitalismo futuro.

A decadência do Império Romano consumada pela invasão dos povos bárbaros, no século V, dará origem a sociedade medieval. Le Goff (2005, p. 21) identifica na crise do mundo romano do século III “[...] o ponto de partida da profunda alteração que dará origem ao Ocidente medieval” e afirma parecer “[...] legítimo considerar as invasões bárbaras do século 5º como o acontecimento que precipitou as transformações, dando-lhe um aspecto catastrófico e modificando-lhe profundamente o aspecto.” O sistema feudal ou *feudalismo* prevaleceu na Europa Ocidental, entre os séculos X e XIV secundo Le Goff (2005). Com o desmoronamento do Império Romano ocorreu na Europa Ocidental uma estagnação econômica e, se iniciou um processo de “ruralização”, o que resultou na diminuição significativa das atividades comerciais e do uso da moeda. Como fato econômico e demográfico “[...] a ruralização é, ao mesmo tempo, e em primeiro lugar, o fato social que modela a imagem da sociedade medieval”, pois, o fator da “[...] desorganização das trocas multiplica a fome e a fome empurra as massas para o campo e as submete à servidão dos grandes proprietários que as alimentam” (LE GOFF, 2005, p. 35). Toda essa circunstância provocou o aumento do poder dos grandes latifundiários. Estes davam proteção às pessoas que saíam do campo e vinham para a cidade. Esse processo pode ser considerado como uma questão essencial para o desenvolvimento no feudalismo das relações de dominação do **senhor** sobre o **servo**.

O feudo era uma designação para se fazer referência a *grande propriedade rural*, lugar onde se desenvolvia a vida econômica, política e social. No sentido econômico o feudalismo estava baseado centralmente na produção do setor agrícola. Nesse sentido, as relações servis de produção predominavam, pois o servo devia obrigações forçadas impostas pelo senhor feudal, pois essa relação era mantida pelas tradições consuetudinárias.

A característica fundamental da sociedade feudal era a sua rígida organização social estamental, ou seja, fundada na origem e nas funções que as pessoas desenvolviam. Dessa maneira, a ascensão social da camada inferior era certamente impossível. De uma visão ampla, a sociedade feudal estava constituída em três escalas ou estamentos: 1) a nobreza, que tinha a função de lutar nas guerras; 2) o clero, responsável pelo mundo espiritual e 3) os camponeses ou servos de deveriam trabalhar de forma compulsória para manter a sobrevivência material de todos. “Os verdadeiros trabalhadores da terra eram naturalmente os *servos*, e nessa longa hierarquia de senhores e vassallos, o mundo feudal repousava, no fim de contas, sobre os ombros dos *servos* [...]” (PONCE, 2010, p. 85, itálicos no original).

Em relação à sociedade escravista anterior, a sociedade feudal representava significativamente, uma nova estrutura social e econômica, porém baseada centralmente na dominação de classe. Assim, o servo mesmo não sendo escravo, não era totalmente livre, mas,

Entre as ruínas do mundo antigo, eles foram o primeiro indício do novo regime econômico que começava a se estabelecer, fundado não mais sobre o trabalho escravo e do colono, mas sobre o do *servo* e do *vilão*. Ainda que do ponto de vista dos explorados a situação não tenha mudado muito, não podemos deixar de reconhecer que algumas diferenças já começavam a surgir. [...] o *vilão* era, portanto, mais livre do que o escravo, por que *ele reconhecia uma autoridade que ele próprio queria reconhecer*. Teoricamente, esse ato de direito privado já contém em essência todo o *regime feudal*, regime que supõe... um laço contratual de vassalagem entre homens que têm poderes e necessidades diferentes. Teoricamente também, se o *vilão* firmava com o senhor um contrato como um homem livre, o *servo* não firmava contrato nem era livre. Descendente dos antigos escravos, o *servo* estava, como aqueles, ao serviço total do seu senhor, e não podia, em momento algum, abandonar esse serviço (PONCE, 2010, pp. 84-85, itálicos do original).

Todo o trabalho produtivo ficava nas mãos do servo. Este devia ao seu senhor inúmeras obrigações baseada nos laços de dependência pessoais e, acima de tudo, pagava inúmeros impostos pelo uso da terra, dos instrumentos de trabalho entre outras coisas. Metade de tudo que produzia era destinado ao senhor. Nessa relação de exploração, a camada dirigente dos senhores feudais assentava seu domínio e, nesse sentido, a Igreja cristã como detentora de terras e “detentora das almas” estabelecerá também, sua dominação.

A Igreja detinha a maior quantidade de terras no período e seu patrimônio não parava de crescer. Seus domínios não eram partilhados em herança. “Em mãos de um clero disciplinado, os domínios da igreja foram-se dilatando, e entre os muitos senhores em que o mundo antigo se desagregava, a igreja se apresentou como um deles”, pois se legitimava como: “possuidora de terras e guerreira, da mesma forma que todos os outros” (PONCE, 2010, p. 88).

O domínio da Igreja sobre o conjunto da sociedade feudal estava condicionado ao controle espiritual e cultural sobre os indivíduos. Nos mosteiros, o conjunto do clero detinha inúmeros livros, documentos, textos sagrados da tradição cristã mais remota, o que lhe permitia ter a acesso ao mundo intelectual e cultural mais refinado da época onde seus monges desenvolviam a *filosofia escolástica* responsável por produzir uma concepção de mundo hegemônica naquele período. As interpretações religiosas sobre o mundo, Deus, a terra, o purgatório, o paraíso, o bem e mal, o céu e o inferno, a vida e a morte, era um fator de dominação mental e social que fortalecia essa posição hegemônica da Igreja em relação ao resto da sociedade. Essa situação possibilitava à Igreja, estabelecer o controle da educação.

Em relação a esse quadro Ponce nos informa que,

Dispondo de semelhante poderio, nada tem de assombroso o fato de que os mosteiros também tivessem sido as primeiras “escolas” medievais. Desde o século VII, encontramos mosteiros espalhados por todos os países que constituíam o velho Império Romano. Desaparecidas as escolas “pagãs”, a igreja se apressou em tomar em suas mãos a instrução pública. Mas como a influência cultural dos mosteiros tem sido, propositadamente, muito exagerada, tornemos claro que as *escolas monásticas* eram de duas categorias: umas, destinadas à instrução dos futuros monges, chamadas “escolas para oblatas”, em que se ministrava a instrução religiosa necessária para a época... e outras destinadas à “instrução” da plebe, que eram as verdadeiras “escolas monásticas” (PONCE, 2010, p. 91, itálico do original).

E mais adiante nos esclarece o autor sobre a finalidade e função das escolas,

Apresemo-nos a esclarecer que nessas escolas - as únicas que podiam ser frequentadas pela massa - não se ensinava *a ler, nem a escrever*. A finalidade dessas escolas *não era instruir a plebe, mas familiarizar as massas campesinas com as doutrinas cristãs e, ao mesmo tempo, mantê-las dóceis e conformadas*. Herdeiras das escolas catequistas dos primeiros tempos do cristianismo, estas escolas não se incomodavam com a *instrução*, mas sim com a *pregação*. E, de fato, se recordarmos que, para a Igreja, tudo o que não desvia o homem do pecado é positivamente danoso, nada tem de estranho que, longe de se preocupar com o nível cultural das massas, ela barrasse cuidadosamente todos os caminhos que pudessem servir para o esclarecimento dessas massas (PONCE, 2010, p. 91, itálicos do original).

Podemos compreender dessa forma como a educação na sociedade feudal era uma expressão das clivagens de classes. Um instrumento de legitimação e dominação de uma classe sobre outra.

Nesse sentido, por exemplo, segundo Ponce (2010) o acesso à instrução e a cultura mais elaborada da época só era possível, para os interessados em assuntos culturais “e que não eram filhos de servos”, com a entrada em mosteiros. Fica claro que a muralha dos conventos estabelecia a separação de dois mundos: o dos servos “ignorantes” e analfabetos e o dos anacoretas eruditos. “Quando se diz que os monastérios foram, durante toda a Idade Média, as únicas universidades e as únicas editoras, devemos entender essa afirmação no sentido de ‘universidades aristocráticas’ e de ‘edições para bibliófilos’” (PONCE, 2010, p. 92).

As transformações sociais, políticas, culturais e econômicas que perpassavam o período final do feudalismo (século XIV) apontavam que uma nova época histórica se anunciava. O crescimento das cidades, como consequência do desenvolvimento comercial, a ascensão da burguesia como classe emergente pela compra de propriedades senhoriais e de títulos nobiliárquicos dava-lhe a garantia, como principal fator de prestígio social. Começa então a se estabelecer uma maior mobilidade social, intensificada pelas atividades mercantis e da afirmação de “uma mentalidade burguesa” em processo. As cidades passam a se afirmar como verdadeiros centros de produção cultural e intelectual. Novas estruturas políticas vão surgindo, aumenta as rivalidades entre as cidades. Os poderes instituídos de senhores feudais e de monarcas provocam o aperfeiçoamento dos estudos de jurisprudência. O uso das línguas vulgares no intercâmbio da comunicação escrita dará origem às línguas nacionais europeias. É o prelúdio da época Moderna.

Pelo que podemos inferir, de um modo geral, remetendo à Marx e Engels (2012, p. 24) é que “[...] os servos da Idade Média deram origem aos cidadãos das primeiras comunas; advindos desses cidadãos, nasceram os primeiros elementos da burguesia.” Assim, a forma de funcionamento feudal e corporativo da indústria já não atendia o crescimento das demandas necessárias à abertura de novos mercados. “A manufatura substituiu-o.” E como resultado desse processo “[...] os mestres de corporação foram desalojados pela classe média industrial; a divisão do trabalho em corporações diversas desapareceu em benefício da divisão do trabalho dentro de cada oficina” (MARX; ENGELS, 2012, p. 25). Aqui a dicotomia educativa se apresenta como uma necessidade fundamental para o controle social é, nesse contexto que o conhecimento científico vai expressar a necessidade das classes economicamente favorecidas no desenvolvimento de novas técnicas para o favorecimento da

expansão do mercado mundial, nesse sentido o conhecimento produzido na época será sistematizado para explorar com eficiência a natureza. O homem passa a estabelecer um domínio mais profundo sobre o meio natural.

A sistematização do conhecimento na época moderna terá como fim, relegar às classes detentoras do poder econômico e político, a possibilidade de dominar a natureza e ampliar seus lucros e, nesse sentido, a educação terá um papel fundamental na reprodução desse processo. Para nossos intentos de investigação traçar esses percursos históricos tem por finalidade demonstrar que o pensamento pós-moderno no contexto da crise do capital atual, pelo contrário não busca desenvolver um conhecimento sistemático e rigoroso sobre a essência da realidade, da natureza e da vida social dos seres humanos. Ao se fundamentar numa reflexão cognitiva/subjetivista, a perspectiva pós-moderna cria mecanismos de entendimento do real cada vez mais rebaixados ao cotidiano, como o relativismo do olhar, do lugar institucional do qual o pesquisador fala e emite seu juízo crítico multifacetado e plural, negando a essência ontológica da realidade como produto da determinação histórico-social. Para o currículo e uma concepção de história, o pensamento pós-moderno irá engendrar uma interpretação que irá produzir no campo dos estudos historiográficos uma perspectiva de análise baseada fragmentação, no ecletismo metodológico e na recusa da categoria totalidade. Pode-se dizer que dessa forma, o pensamento pós-moderno fornece uma interpretação teórica que deixa na invisibilidade os sujeitos históricos.

2.5 SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NA ÉPOCA MODERNA: *O ALVORECER DO CAPITALISMO*

A época moderna representará o marco histórico do surgimento dos aspectos elementares da sociedade burguesa e do sistema capitalista. É neste contexto histórico, que o conhecimento científico constituirá um instrumento fundamental de intervenção do homem na natureza, para extrair dela suas riquezas incomensuráveis. Para tanto, a burguesia com os lucros do comércio marítimo e a acumulação primitiva do capital exigirá um conhecimento científico mais eficiente para a exploração de riquezas e o domínio do mundo. O estudo empírico do meio natural e o espírito crítico do racionalismo forjarão métodos de conhecimento que, diante das exigências da nova forma de produção material e da nova forma de sociabilidade, orientarão decisivamente os caminhos da investigação na exploração e domínio da natureza para a satisfação dos interesses do mercado mundial em expansão. Nesse

sentido, a educação no seu aspecto estrito desempenhará mais uma vez, a função primordial de reprodução da totalidade social e justificação dos interesses da classe dominante.

A tese que orienta nosso estudo buscará responder à hipótese de que o pensamento pós-moderno, no contexto da crise do capital atual, como elemento de uma educação em sentido estrito, não sendo sistemática, se rebaixa ao cotidiano, não obstante, tendo como base a perspectiva do relativismo segundo o qual a realidade é um construto discursivo. Como tudo depende da perspectiva do “olhar”, seus pressupostos teóricos buscam dissimular ou negar a existência de uma essência em si da realidade e afirmar o ecletismo metodológico como vetor na atribuição de significados ao real. Dessa maneira, o pensamento pós-moderno influenciará de forma significativa a elaboração de uma concepção de história enquanto um campo do saber e o seu currículo. As categorias da perspectiva pós-moderna não tendo fundamento na própria realidade efetiva, pois são produtos de uma subjetividade cognoscente autorreferenciada, nortearão a elaboração de uma teoria da história que rejeita a perspectiva da totalidade e o aspecto ontológico do real em favor de análises pautadas na fragmentação e *semiologização da realidade social*.

Seguiremos nas trilhas do processo histórico da Época Moderna destacando seus principais acontecimentos e os desdobramentos da dicotomia educativa como reflexo dos interesses de classe, principalmente a partir da *Reforma Protestante* e a *Contra-Reforma católica*, onde consideramos que essa dicotomia educativa se mostra mais acentuada.

Um novo mundo começa a brotar do esfacelamento da sociedade feudal. A Época Moderna se apresenta como resultado do processo de emergência da classe burguesa. As grandes navegações marítimo-européias no início do século XV que resultaram das necessidades de expansão comercial da burguesia se deu pelo seu impulso à procura da rota comercial marítima para as Índias. O fortalecimento econômico desta classe foi fruto do acúmulo de capital com o desenvolvimento dessas atividades mercantis que foi incrementada com o apoio dado pelos monarcas absolutistas baseados numa política econômica de Estado, que fortaleceu esse processo conhecida como *mercantilismo*. A “descoberta” da América em 1492 é o marco histórico simbólico do domínio europeu pelo mundo.

O deslocamento do eixo econômico do Mediterrâneo para o atlântico promovido pela expansão marítimo-européia, provocou uma verdadeira “revolução comercial”. No centro desse processo histórico estava o fortalecimento dos laços comerciais entre o Ocidente e o Oriente, a emergência da classe burguesa e o conseqüente desenvolvimento de seu poder econômico e fortalecimento do poder político dos reis o que resultou diretamente, na origem dos grandes impérios coloniais modernos. Tudo isso, produziu historicamente: o nascimento

do capitalismo; a ascensão da classe burguesa; o restabelecimento da escravidão moderna que tinha como grande objetivo garantir mão de obra barata em abundância para as colônias; o desenvolvimento intensivo da agricultura, motivado pelo aumento da população maior consumo e incentivos da burguesia. Como decorrência desse processo tem origem o *Renascimento*.

A hegemonia cultural da Igreja no final do feudalismo (século XIV) começava a ser ameaçada pela emergência de uma nova “sensibilidade artística”: o *Renascimento* (PROENÇA, 1998) com a valorização das expressões culturais Greco-romanas, o despertar e o desenvolvimento do racionalismo e do espírito crítico de contestação.

Esse desenvolvimento cultural correspondia aos interesses gerais da burguesia que tinha o desejo de se afirmar no âmbito de uma sociedade marcada pelo predomínio dos valores clericais. Os ricos comerciantes denominados de *mecenas* começaram a patrocinar artistas designados como humanistas, por exaltarem os valores eminentemente humanos⁷.

Edward McNall Burns (1975) sobre as características históricas da transição do Feudalismo para a Renascença destaca que depois de 1300 começou a declinar grande parte das instituições e dos ideias peculiares do feudalismo como a cavalaria, o próprio sistema feudal, o Sacro Império Romano, a autoridade dos papas e o sistema corporativo do comércio e da indústria iam passo à passo desaparecendo. A filosofia escolástica começava a ser menosprezada e, assim, as interpretações religiosas e éticas da vida iam sendo minadas. Aos poucos, começavam a surgir “[...] novas instituições e modos de pensar cuja importância é suficiente para imprimir, aos séculos que se seguiram o cunho de uma nova civilização diferente.” Essa nova civilização “[...] que se estendeu de 1300 a cerca de 1650”, é tradicionalmente chamada de “Renascença” (BURNS, 1975, p. 391).

Manacorda ao fazer referência ao humanismo e o contexto geral do Renascimento que marcará o início da *Idade Moderna*, no entanto, destaca a emergência da burguesia que está ligada, ao “[...] rompimento definitivo dos velhos equilíbrios políticos determinado pelo advento ao poder, nos países baixos e na Inglaterra, da grande burguesia moderna [...]” o que enquanto na “[...] base material da sociedade desenvolvem-se novos modos de produção, que acabarão por subverter os das velhas corporações artesanais e permitirão o descobrimento e a conquista do novo mundo” (MANACORDA, 2010, p. 237).

⁷ Para Burns (1975, p. 392): “No sentido mais amplo, o Humanismo pode ser definido como a glorificação do humano e do natural, em oposição ao divino e extraterreno. Assim concebido, foi ele o coração e a alma do Renascimento [...]. O humanismo também tem o sentido mais restrito de entusiasmo pelas obras clássicas. É este o sentido em que foi frequentemente empregado pelo homem da Renascença.”

Para nossas intenções de reflexão, nos deteremos agora mais especificamente (ainda no contexto da época Moderna), na relação entre educação e sociedade, a partir dos desdobramentos da *Reforma Religiosa* (1519) encabeçada por Martinho Lutero, pois entendemos que esse processo representou um marco fundamental na elaboração de uma nova proposta e concepção de educação em sentido estrito.

A unidade da Igreja Católica no Ocidente sofreu um profundo impacto com as ações contestatórias de movimentos contrários ao seu poder hegemônico. Essas ações promoveram uma ruptura visceral no interior da Igreja. Conhecido como *Reforma Protestante*, esse movimento de caráter religioso e político fez surgir uma nova instituição religiosa no mundo Ocidental: a Igreja Protestante com suas inúmeras seitas⁸.

Lutero combateu inúmeras práticas religiosas da Igreja Católica, tais como, por exemplo, a hegemonia ou o controle das interpretações das sagradas escrituras, pois a Igreja sustentava que só o clero era o legítimo “intermediário entre os homens e Deus” e por isso mesmo tinha o poder de interpretar corretamente a *Bíblia*. Lutero afirmava que para o cristão comum alcançar a salvação eterna, não precisaria da ajuda dos padres. O intermédio entre o indivíduo e Deus se daria livremente pelo sentido maior da fé subjetiva. Lutero, nesse sentido, se aproximava de Santo Agostinho, este que buscava individualmente Deus pela fé abnegada.

Muitas foram as investidas intelectuais de Lutero contra a Igreja Católica, escreveu obras que provocavam revolta nos católicos, como o apelo aos príncipes alemães para que rompessem sua fidelidade ao poder papal e fizessem uma reforma na Igreja alemã. Mais o principal feito intelectual de Lutero foi ter traduzido para o alemão o *Novo Testamento*, possibilitando ao povo o acesso a bíblia. De suas ideias mestras surgiu o *luteranismo*, que preconizava o fim da confissão, do celibato clerical, o jejum e o mais radical, o culto aos santos católicos.

É verdade segundo Ponce (2010, p. 120), que o protestantismo se preocupava com “a instrução elementar” que passava a ser “o primeiro dever de caridade.” Lutero como *interprete da burguesia*, “em grau maior do que pensava [...] compreendeu a estreita relação

⁸ Mais detidamente podemos entender que a *Reforma*, “[...] foi o termo usado para descrever o complexo conjunto de fatos que durou a maior parte do século XVI, pelo qual uma significativa minoria de membros da Igreja Católica foi perdida para as novas igrejas protestantes que se estabeleceram como rivais da Igreja de Roma. Considerava-se que dois conjuntos de acontecimentos a constituíam: o primeiro a origem da Reforma, ocorrendo em quase toda a Alemanha e centrado na vida e nas atividades de Martinho Lutero; o segundo, a Reforma tardia, cuja sede estava localizada na Suíça, de onde se disseminou para outras regiões distantes, e que girava em torno dos ensinamentos de João Calvino. Em consequência da Reforma, a unidade da cristandade na Europa ocidental foi eliminada depois de ter existido por mais de mil anos. Essa mudança constituiu marco importante na história europeia porque abriu a porta para uma incerteza espiritual generalizada” (RANDELL, 1995, p. 9).

que existia entre a difusão da rede escolar e a prosperidade econômica.” Para Lutero a instrução era uma fonte de riqueza e poder para a burguesia, o que não constituía o mesmo para as camadas populares. Traçando um quadro geral das verdadeiras intenções de Lutero, Ponce afirma,

[...] também não é menos certo que ele *nem de longe pensou em estender esses benefícios às massas populares*. As multidões miseráveis inspiravam-lhe ao tempo desprezo e temor. Empregava para designá-las uma expressão pitoresca – *Her Omnes* – isto é, “o senhor todo mundo”. “Não se pode brincar muito com o senhor todo mundo – escreveu ele. Deus instituiu as autoridades porque deseja que aja ordem aqui na terra.” E pouco depois volvia ao mesmo assunto, com uma franqueza que era quase cinismo: devemos reconhecer aos meios espirituais para obrigar os verdadeiros cristãos a reconhecerem os seus erros, “mas o *senhor todo mundo* deve ser obrigado violentamente a trabalhar e a cumprir os seus deveres piedosos, da mesma forma que mantemos acorrentados e aprisionados os animais selvagens.” O homem das classes inferiores continuou, portanto, excluído da educação [...]. A intenção do protestantismo era, pois, *educar a burguesia abonada e, ao mesmo tempo, não “abandonar” as classes desfavorecidas* (PONCE, 2010, p. 120-121, itálicos no original).

A proposta de constituição de uma educação na Época Moderna pelo protestantismo representava o estabelecimento claro de uma dicotomia educativa entre a classe dominante e a classe dominada. A burguesia, adepta do protestantismo, em processo ascendente de fortalecimento econômico se constituía numa classe evidentemente detentora de poder e, nessa direção, uma “ética protestante” como justificativa ideológica e concepção de mundo, cimentava a base do desenvolvimento capitalista.

O movimento da Reforma Protestante e sua conseqüente difusão em diversas partes da Europa preocupava evidentemente a Igreja Católica que, diante da real possibilidade de ver seu império comprometido, imediatamente foi promovido o que a historiografia denomina de Movimento da *Contra-Reforma*. Mas, esse movimento também representava a necessidade da Igreja de se adaptar aos novos tempos e de corrigir algumas de suas condutas. O Movimento da *Contra-Reforma*, constituiu um processo de reestruturação administrativa e doutrinal no âmbito da Igreja.

O *Concílio de Trento* (1545 a 1563) restabeleceu o *Tribunal do Santo Ofício*, mais conhecido como *Santa Inquisição*, instituição responsável por estabelecer julgamentos, perseguições sistemáticas e punições hediondas aos fiéis que se desvirtuassem dos caminhos do catolicismo e fossem contrários aos fundamentos da autoridade da Igreja de Roma. Dentre as inúmeras realizações da *Contra-Reforma* Católica a partir das deliberações do concílio, uma das mais destacadas foi a criação da *Companhia de Jesus* em 1534, organizada pelo espanhol Inácio de Loyola. Esse organismo foi responsável pela difusão do cristianismo pelo mundo.

Seu papel missionário era desenvolvido pelos *jesuítas* que desenvolviam ações educativas através dos inúmeros colégios fundados mundo afora.

A orientação educativa da Igreja Católica resultou na criação de escola, seminários, além da criação de um instrumento que proibia resolutamente a publicação e difusão de livros de caráter “leviano”, o *Index Librorum*. Assim, A instituição do

index librorum prohibitorum cortava na raiz qualquer possibilidade de escândalo, impedindo qualquer possibilidade de serem impressos [...]. Quanto às escolas, após ter condenado em outros documentos as iniciativas dos reformados, o Concílio de Trento providenciou a reorganização das escolas católicas, evocando explicitamente as antigas tradições. Reorganizou as escolas das igrejas metropolitanas (catedrais) e aquelas mais pobres, dos mosteiros e conventos, regulamentou o ensino da gramática, das Sagradas Escrituras e da teologia, e introduziu o estudo da teologia também nos ginásios [...]. Além disso, o concílio instituiu os seminários (*Forma erigendi seminaria clericorum*), destinados a educar religiosamente e a instruir nas disciplinas eclesiásticas as novas levas de sacerdotes (MANACORDA, 2010, p. 247, itálicos no original).

Todos esses mecanismos também culminavam para a consecução do objetivo maior da instituição religiosa que era a difusão da fé católica no *Novo Mundo*. Nesse sentido, Tiveram apoio direto das Coroas de Portugal e Espanha, pois estas alimentavam a ambição colonialista de expandir suas fronteiras imperiais e, para a Igreja esse processo também representava a ampliação do catolicismo. Para tanto, os jesuítas implementaram a instituição da catequese, instrumento decisivo na conversão de povos indígenas, na formação do clero e na educação dos colonos laicos.

A Companhia de Jesus a partir dessas circunstâncias, de acordo co Ponce “[...] saiu a campo para fortalecer o poder papal e defender a Igreja contra os que a ameaçavam.” Por isso mesmo no “[...] terreno estritamente pedagógico, os jesuítas se esmeraram em dar aos colégios o mais brilhante verniz cultural possível.” Não tendo muita preocupação com a educação popular, os jesuítas dessa forma “se esforçaram para controlar a educação dos nobres e dos burgueses abonados.” Os padres jesuítas se introduziram de tal maneira na vida do século que, em não pouco tempo “[...] estavam à testa do ensino” e, assim, “os seus professores, não há dúvida, eram os mais bem preparados, o seu ensino era o mais bem dirigido.” De um modo geral, “[...] os jesuítas interpretavam as menores exigências da época, para dar aos seus alunos *a melhor educação possível, que fosse compatível com os interesses da Igreja e da sua Ordem*” (PONCE, 2010, p. 121, itálico no original).

Podemos afirmar, seguindo a trilha das reflexões de Ponce, que a hegemonia da Companhia de Jesus no tocante ao controle pedagógico foi de tal monta “que ninguém se atreveu a disputar” com ela a corrida pelo domínio da educação sistemática. Também é

necessário frisar, que essa hegemonia da Igreja Católica corresponde diretamente aos “tempos áureos da monarquia absoluta.” Durante todo esse tempo, “em que a pequena e a média burguesia tiveram que conter as suas impaciências”, e por isso mesmo podemos compreender que essa situação, esteve nas “mãos dos jesuítas a educação dos nobres e da alta burguesia” (2010, p. 123).

A “descoberta” do *Novo Mundo* dessa maneira representou um dos fatos mais significativos na história da humanidade. Muitos reinos europeus conseguiram estender seus impérios *ultra-mar*. O estabelecimento de domínios coloniais favoreceu o fortalecimento da burguesia comercial que com a ampliação das atividades comerciais passou a acumular uma grande quantidade de capital. Esse processo fortaleceu e legitimou um tipo de sociedade (marca principal da Época Moderna), caracterizada como *Antigo Regime*.

A sociedade do Antigo Regime era bastante similar à sociedade medieval no que tange o estabelecimento dos privilégios de classe e os direitos concedidos de acordo com a posição social ocupada pelos indivíduos. De um ponto de vista geral, essa sociedade baseada na profunda desigualdade jurídica, política e social era sustentada pelo trabalho e o pagamento de impostos onerosos por parte do terceiro estado. O luxo, a ostentação, o enriquecimento abundante provocado pelo domínio colonial dos setores dominantes, principalmente, das sociedades ibéricas, produzirá um desdobramento econômico e social novo, pois com,

O mercado comercial, que o Descobrimento da América ampliou enormemente, repercutiu fundo na técnica de produção. Os instrumentos que eram empregados até então requeriam processos individuais de trabalho, isto é, eram feitos para serem usados por um operário. Mas, pressionada pelas exigências do comércio que se desenvolvia, a burguesia *concentrou e modificou esses meios de produção, até então isolados e mesquinhos*, transformando-os na enorme força que todos conhecemos [...]. A partir do século XVI, a burguesia começou a reunir os operários até então esparsos, para conseguir um trabalho de cooperação. Por meio de uma gradual socialização dos trabalhadores e dos instrumentos de produção, foi-se passando da cooperação simples à manufatura e, desta, à grande indústria [...]. Essa maneira de transformar as mesquinhas ferramentas do artesão em máquinas cada vez mais poderosas, e por isso mesmo, só manejáveis por um conjunto de trabalhadores, colocou nas mãos da burguesia um instrumento tão eficaz que, em poucos séculos, a humanidade progrediu mais do que em todos os milênios anteriores (PONCE, 2010, p. 126, itálico no original).

O progresso significativo, porém, não representava melhorias de vida para os setores desfavorecidos, pelo contrário representava o aumento progressivo da exploração. O domínio da natureza, fruto do desenvolvimento das ciências e das técnicas, possibilitou aos setores dominantes uma intervenção cada vez mais aguda sobre o meio natural, extraindo

deste, riquezas imensuráveis. O conhecimento racional passava a configurar o caminho direto para o domínio total do homem sobre a natureza e, conseqüentemente, o domínio do “homem sobre o homem.”⁹

Com a consolidação das *Monarquias Nacionais* (séculos XV e XVI) ocorreu a superação das particularidades locais constituída numa entidade total e, o *Estado absolutista* (séculos XVII e XVIII) que, se consolidou como regime político na Europa e estava alicerçado na centralização do poder, na burocracia, no sistema de tributação e na unidade territorial, impulsionarão o desenvolvimento e o fortalecimento do *capitalismo mercantil* (ANDERSON, 1985). Esses elementos históricos serão responsáveis pelo desenvolvimento e consolidação de uma consciência social que justificará a necessidade de uma revolução em favor do projeto de sociedade burguesa.

Nosso objetivo, com a explicitação desses processos da época moderna, foi demonstrar que a dicotomia educativa é uma expressão da divisão da sociedade em classes antagônicas e, que a sistematização da educação em sentido estrito tem como função reproduzir a totalidade da vida social e legitimar os interesses das classes dominantes. A igreja cumpriu um papel fundamental na sistematização do conhecimento e de uma educação que favorecesse os ideais políticos, econômicos e culturais da burguesia em ascensão. A ciência, nesse sentido, cumpriu uma função essencial na invenção de novos mecanismos tecnológicos para desenvolver o intercâmbio comercial em expansão e, justificar a necessidade de produzir conhecimento para explorar a natureza com suas riquezas incomensuráveis.

Nosso estudo buscará afirmar que o pensamento pós-moderno no contexto da crise do capital atual, não produz um conhecimento sistematizado e rigoroso sobre a realidade efetiva e, isso se refletirá na dicotomia educativa, em seu aspecto estrito legitimando uma elaboração teórica rebaixada ao cotidiano, influenciando no campo da história enquanto saber científico determinando a elaboração de um conteúdo esvaziado do sentido ontológico do real, pois as categorias que orientam as análises da história pós-moderna não tem fundamento na essência da realidade em si, em sua totalidade social efetiva, deixando na obscuridade existência concreta dos próprios sujeitos históricos.

Passaremos agora à explicitação dos processos históricos do contexto da época contemporânea, período de desenvolvimento e consolidação do projeto burguês de sociedade

⁹ Para Tonet (2013) o conhecimento adquirido na época moderna como forma do homem intervir na natureza para a exploração de suas riquezas e a dominação de classe foi fundamentado principalmente, por Descartes (1596-1650) precursor do *Racionalismo*; Bacon (1561-1626) principal nome do *Empirismo* e Kant (1724-1804) que lançou os fundamentos do *Criticismo*.

e, onde a educação em seu sentido estrito refletirá um conhecimento filosófico e científico sistemáticos que legitimará a concepção de mundo da burguesia e que resultará na *Revolução Francesa de 1789*.

2.6 SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NA ÉPOCA CONTEMPORÂNEA

O progresso científico, o desenvolvimento em larga escala das atividades comerciais entre a Europa e o resto do mundo, com a conseqüente ascensão da burguesia enquanto classe social marcará o século XVII profundamente. Assim, inúmeros fatores concorreram para o surgimento de uma consciência revolucionária que resultará no processo histórico da *Revolução Francesa (1789)*, processo este que irá desembocar no advento da *Época Contemporânea*. O *Iluminismo*¹⁰ representará o fio condutor ideológico que possibilitará a burguesia ascender ao poder e marcar profundamente a história da humanidade com o seu projeto de sociedade.

Os intelectuais iluministas defendiam uma concepção de mundo racional, pois afirmavam ser a razão o caminho para a realização e a conquista da felicidade humana. As ideias ilustradas expressavam uma noção de história associada à concepção de progresso e na secularização de todos os campos do conhecimento. A razão nesse sentido se constituía numa ferramenta fundamental para explicar os fenômenos da sociedade e da natureza.

Toda a efervescência dessas ideias produzirá uma reação de contestação aos valores e ao conhecimento tradicional ligado ao cristianismo e, principalmente, o poder dos monarcas do *Antigo Regime*. Tudo isso somado ao descontentamento com as condições sociais na França do final do século XVIII resultará num movimento complexo com diferentes fases e revolucionário liderado pela burguesia com o apoio do povo que, por fim ao regime absolutista e instituirá o Estado burguês. Esse movimento teve como bandeiras

¹⁰ O *Iluminismo* foi um movimento intelectual no século XVIII que colocou a razão no centro das reflexões. Um novo projeto de sociedade era propalado pelos “iluministas”, intelectuais que expressaram por meio de seus pensamentos os anseios da classe burguesa. Este século ficou conhecido como “Século das Luzes”, pois criticavam toda a sociedade medieval anterior considerada como “Época das Trevas” em virtude do domínio cultural da Igreja Católica que impedia o desenvolvimento do espírito crítico. Muitos foram os seus intelectuais. Ardorosos na busca do saber fizeram a defesa da possibilidade de se desenvolver o mais amplamente possível o conhecimento sobre o mundo. O projeto de uma “Enciclopédia” representava uma ambição intelectual inestimável. Seus idealizadores foram D’Alembert e Diderot. Sobre essa questão da Enciclopédia Ver: DARNTON, Robert. **O Iluminismo como negócio**. São Paulo: Cia. Das Letras, 1996. Dentre os mais notáveis *ilustrados* podemos citar Voltaire e suas *Cartas Inglesas*, obra de 1734; Montesquieu e sua obra *O Espírito das Leis* de 1748; Jean-Jacques Rousseau e seu *Contrato social* de 1762; John Locke e sua principal obra o *Tratado sobre o Governo Civil* de 1690 lançará as bases fundamentais do liberalismo político e Adam Smith que lançou as bases científicas do liberalismo econômico em sua obra *A Riqueza das Nações* publicada em 1776.

elementares os direitos civis do cidadão, a liberdade, igualdade e fraternidade, expressões ligadas aos interesses econômicos e políticos da classe burguesa.

Na França pré-revolucionária a maioria da população era composta por camponeses que permaneciam subalternos ao controle das autoridades feudais. Estes camponeses padeciam profundamente com um oneroso sistema de cobrança tributária, além da obrigação do pagamento do dízimo à Igreja. Entre 1788 e 1789, uma seca assolava o país que passava a sofrer com péssimas colheitas e a conviver com uma miséria social.

Traçando um quadro geral sobre essa conjuntura, o historiador francês Michel Vovelle (2012) enfatiza que

[...]. A população rural constituía 85% dos franceses em 1789, e a conjuntura econômica mantinha-se sob a dependência opressiva do ritmo da escassez e das crises de subsistência. Os acidentes econômicos nesse sistema, são na verdade, crises de subprodução agrícola: a indústria tem importância apenas secundária em relação a esses fatores essenciais, apesar da queda contínua dos grandes períodos de fome que o século XVIII registrou em comparação com os séculos anteriores. O tradicionalismo, o atraso das técnicas rurais, em relação à Inglaterra, reforça a imagem de um campo “imóvel” em muitos aspectos. O campesinato ainda estava sujeito ao sistema “senhorial”, embora em graus diversos. A aristocracia nobiliárquica, considerada em grupo, detinha parte importante do território, talvez cerca de 30%, ao passo que o clero, outra ordem privilegiada, possuía provavelmente cerca de 6% a 10% do território. No total, mais de um terço do solo francês estava nas mãos dos privilegiados. E principalmente - esse é, sem dúvida, o resquício mais acentuado - a terra era onerada com impostos feudais e senhoriais [...] (VOVELLE, 2012, p. 8, aspas no original).

Essa situação social provocou inúmeras revoltas encabeçadas pela população francesa. O aumento do preço do pão e do custo de vida levaram os *sans-culottes* (pequenos artesãos, negociantes e assalariados), juntamente com os camponeses, a articularem vários atos de violência generalizada que colocariam o país na rota de um processo revolucionário tão radical que estabeleceria profundas mudanças na estrutura social da França.

A crise social do final do Antigo Regime levou a França à ebulição das contestações à ordem estabelecida. Diante do quadro de crise e da pressão social das elites, o rei Luis XVI convocou no mês de julho de 1788 a reunião dos *Estados Gerais*, que não havia se reunido a mais de 175 anos. “Os Estados-gerais foram abertos solenemente em 5 de maio de 1789; em menos de três meses, proclamaram-se a Assembleia Nacional Constituinte [...]” (VOVELLE, 2012, p. 20). A nobreza pretendia com a ativação dos *Estados Gerais* controlar o monarca, fortalecer seus privilégios de classe e enfraquecer a burguesia para que esta não ascendesse ao poder político.

A nobreza não dava espaço para o progresso e ascensão da burguesia. Negava-lhe todas as oportunidades sociais, mesmo tendo esta, significativa riqueza. Nesse sentido, a burguesia começou a questionar o sistema de privilégios da nobreza que valorizava a posição de ascendência em desfavor do talento como mecanismo de subida na escala do reconhecimento social. A burguesia, nesse sentido, começava a afirmar seu projeto de sociedade e uma nova concepção de homem.

Inspirada e fundamentada nos pressupostos filosóficos do *Iluminismo*, a burguesia encetava sua disputa por poder político. Reivindicava um Parlamento que estabelecesse limites ao poder do rei e do clero, como também, uma Constituição que prezasse pelos direitos do “Homem e do Cidadão”. Direitos estes fundados na liberdade de pensamento, liberdade para desenvolver atividades de livre comércio, igualdade jurídica, tolerância de culto religioso e reestruturação no setor administrativo, tendo como principal finalidade, a diminuição da interferência do Estado nas questões econômicas.

As eleições promovidas pela reunião dos Estados Gerais provocaram grandes agitações no país. Esse momento crucial da vida política da França representava a oportunidade da população de sair da crise social e econômica que assolava a nação. O confronto político na Assembleia dos Estados Gerais colocava frente a frente os principais estamentos que formavam a estrutura social francesa do período: a nobreza e o clero com todos os seus privilégios e o “Terceiro Estado”. Os desdobramentos dos embates dentro da Assembleia repercutiram profundamente nas decisões que apontavam para a construção de uma nova correlação de forças entre esses estamentos sociais.

Assim, diante da tensão social provocada pelas discussões na Assembleia e os impasses criados pela nobreza frente uma burguesia que se destacava e ganhava mais adeptos, podemos compreender que o desdobramento desse processo resultou num movimento revolucionário, pois,

Desde o início de julho, valendo-se do contexto das assembleias eleitoras nos Estados-gerais, a burguesia parisiense estabeleceu as bases de um novo poder e o povo da capital começou a se insurgir, incendiando os postos da alfândega municipal. O recrudesimento dos tumultos no dia seguinte [...] levou à jornada decisiva de 14 de julho: o povo toma a Bastilha, fortaleza e prisão real, que ainda resistia. O alcance desse episódio vai muito além de um acontecimento pontual. Ele é o símbolo da arbitrariedade real e, de certo modo, do Antigo Regime que se encontrava em decadência (VOVELLE, 2012, p. 22).

A queda da Bastilha em 14 de julho de 1789 representou o início da radicalização do processo revolucionário na capital que se estendeu por todo o país e que, portanto,

A essa altura, a pressão popular não é mais exclusivamente parisiense, ao contrário. A exemplo de Paris, muitas cidades fizeram sua revolução municipal, às vezes pacífica, quando as autoridades estabelecidas se retiraram sem nenhuma cerimônia, e às vezes à força, como em Bordeaux, Estrasburgo e Marselha [...]. Depois dos primeiros motins da primavera de 1789, as revoltas rurais se estenderam para várias regiões (no Norte, no Hainaut, e no Oeste, no Bocage normando, assim como Leste, na Alts Alsácia, na Franche-Comtee, e, em seguida, no Mâconnais): manifestação antinobiliárquica, em que com frequência os castelos são incendiados, violenta e, às vezes, reprimida a duras penas. Nesse contexto de revoltas localizadas, a segunda quinzena de julho vê inserir-se um movimento próximo e ao mesmo tempo diferente: o Grande Medo, que alcançou mais da metade do território francês (VOVELLE, 2012, p. 23, itálico no original).

O processo revolucionário de 1789 na França marca o início de uma nova época histórica para a humanidade. Essa revolução dará origem a democracia moderna e institucionalizará inúmeros direitos sociais e civis, como a liberdade de pensamento, a liberdade individual, o tratamento isonômico de todos perante a lei. De 1789 a 1791, a Assembleia Nacional Constituinte elaborou a nova Constituição com fim precípuo de nortear os destinos da nação francesa e em 26 de agosto de 1789, “ela prenunciou por declaração solene os **Direitos do Homem e do Cidadão**, que proclamava os novos valores de liberdade, igualdade e segurança, assim como de propriedade” (VOVELLE, 2012, p. 25, em negrito nosso).

A Revolução Francesa de 1789 consolidará¹¹ o projeto burguês de sociedade e estabelecerá as bases do sistema capitalista de produção. A intensificação das atividades comerciais com o desenvolvimento do mercado mundial e a busca pelo lucro acima de tudo fará surgir uma nova concepção de homem. Assim,

Com a substituição do regime feudal pelo burguês, piorou a situação das massas, mas os novos tempos não se importavam absolutamente com isso. Formar indivíduos aptos para a competição do mercado, esse foi o ideal da burguesia triunfadora. Ideal lógico, sem dúvida, para uma sociedade em que a sede de lucros lançava os homens uns contra os outros, em um trolpe de produtores independentes. Produzir, e produzir cada vez mais para conquistar novos mercados ou esmagar algum rival, essa foi, desde o início, a única preocupação da burguesia triunfante. Que nenhum obstáculo dificulte o seu comércio, que nenhuma dificuldade paralise a sua indústria. Se, para conquistar algum novo mercado, for necessário liquidar populações inteiras, que assim seja feito; se, para não interromper o trabalho das máquinas, for necessário engajar mulheres e crianças, que assim seja também (PONCE, 2010, p. 138, itálico no original).

11 O processo de consolidação da sociedade burguesa se deu principalmente nos governos de Napoleão I Bonaparte no Primeiro Império (1804-1814) e, posteriormente, a partir do golpe de Estado realizado por Luís Bonaparte ou Napoleão III em 2 de dezembro de 1851 e que representou o início do regime bonapartista do Segundo Império. Ver: notas da edição soviética, p. 108, do livro: *A guerra civil na França* de Karl Marx (1986).

Todos esses desdobramentos do processo revolucionário na França em 1789 irão implicar, decisivamente, também, na construção de uma concepção de educação e um modelo de escola que atenda aos interesses da burguesia. Nesse sentido, deveria existir uma escola para os ricos e uma escola para os pobres. Assim, os direitos do “Homem e do Cidadão” proclamados pela Revolução Burguesa colocava no centro de suas preocupações mais importantes a questão da educação, mas numa clara perspectiva dicotômica baseada numa “educação *primária* para as massas, uma educação *superior* para os técnicos, eis o que, em essência, a burguesia exigia no campo da educação” (PONCE, 2010, p. 149, itálico no original).

O ideal de educação proclamado pela burguesia revolucionária estava intimamente ligado à sua ambição de expansão econômica. Para tanto, preconizava uma educação que atendesse às exigências do desenvolvimento das técnicas de produção que passavam constantemente por modificações em virtude da ampla expansão da livre concorrência. Nesse sentido, a escola tradicional já não correspondia aos ditames da nova ordem e, a qualificação do trabalhador, passaria a ser considerado elemento fundamental para o desenvolvimento do capitalismo.

“A livre concorrência exigia uma modificação constante das técnicas de produção e uma necessidade permanente de invenções”. É por meio dessas circunstâncias históricas que surgem as *escolas politécnicas* e por meio delas, a burguesia, irá “preparar os seus peritos industriais”. Por outro lado, a instrução para os pobres foi instituída apenas no plano mais elementar de formação. Ainda sim, a burguesia: “Reservava, todavia, *para os seus próprios filhos* outra forma de educação – *o ensino médio* - em que as ciências ocupavam um lugar discreto, em que o saber continuava livresco e bastante divorciado da vida real” (PONCE, 2010, p. 149, itálicos no original).

Temos a partir desse contexto histórico (século XVIII) o estabelecimento de uma educação propedêutica para os ricos e uma educação meramente profissional para os filhos dos pobres que ocupariam posteriormente “o chão das fábricas”. Era necessário dessa maneira, para a classe burguesa relegar para os seus herdeiros o saber clássico das Letras, da Filosofia, da História, Matemática, Arte dentre outros. A formação humanística representava a possibilidade de afirmação do *status quo* de uma classe que estabelecia o domínio político-econômico e agora intelectual, cultural.

Dessa forma, o plano de educação burguesa rompia com o domínio religioso no campo do ensino. Agora com a laicização do Estado, as escolas adquiriam uma dimensão de saber secular. No entanto, é notório que a conservação do conhecimento humanístico e erudito

era uma herança imediata da perspectiva de educação jesuítica. Essa perspectiva de ensino herdada dos jesuítas tem uma razão de ser, pois o plano “ideal pedagógico dos jesuítas é conhecido [...] buscar uma cultura aparatososa e brilhante, como própria de homens que devem dirigir muito de cima os negócios desta terra, e aos quais não interessa, portanto, as minúcias e as mesquinhas desse trabalho” (PONCE, 2010, p. 149). À burguesia interessava o controle sobre o trabalho alheio e, não a sua execução. Os filhos da burguesia tinham acesso ao conhecimento necessário e o poder econômico para controlar e “organizar a produção em larga escala” e, assim, “*o patrão, transformado em capitalista, foi se separando cada vez mais do trabalho material*” (PONCE, 2010, p. 150, *itálico no original*).

O desenvolvimento as forças de produção, o domínio das relações comerciais e sua conseqüente expansão pelo mundo, o incremento da técnica e o progresso científico fizeram da burguesia uma classe dominante que, baseada na exploração do trabalho alheio assegurou seu desenvolvimento econômico e seu projeto de poder político. Por conseguinte, a educação se tornou uma ferramenta imprescindível para a consolidação dessa dominação. O ensino relegado às classes inferiores era fundamentalmente elementar e o objetivo era formar força de trabalho para a produção de bens em crescimento. O acesso à instrução mais ampla de caráter humanista e erudito era um usufruto apenas das classes abastadas e privilégio daqueles que não trabalhavam e que tinham tempo para se dedicar ao deleite da leitura, cultivando assim, o “*ócio digno*”.

A Revolução Francesa de 1789 marca o limiar de uma nova época histórica, de consolidação do projeto burguês de sociedade. A burguesia, nesse sentido, foi a grande personagem da cena história moderna. Entretanto, o desenvolvimento social e econômico posterior fará surgir no cerne da sociedade burguesa, uma força social que ganhará visibilidade e protagonismo histórico, principalmente, com desenvolvimento posterior (essencialmente no século XIX) da grande indústria, o proletariado. Assim, temos que:

As armas que a burguesia usou para abater o feudalismo voltam-se agora contra ela mesma. Mas a burguesia não forjou apenas as armas que lhe darão a morte; também engendrou os homens que empunharão essas armas: os operários modernos, *os proletários* (MARX; ENGELS, 2012, p. 34, *itálico do original*).

A sociedade que se desenvolverá nos anos posteriores será marcada visceralmente, pelo conflito antagônico dessas duas classes, a burguesia e o proletariado. O antagonismo inconciliável desses dois segmentos sociais representará a luta entre exploradores e explorados, dominantes e dominados. A Revolução Industrial exigirá ainda

mais conhecimento e desenvolvimento científico e, nesse sentido, a educação será uma arena de disputa pela legitimação do poder de classe.

A proposta de uma educação, em sentido estrito, por parte da burguesia pautada nos pressupostos teóricos iluministas e os valores proclamados pela revolução de 1789 repercutirá decisivamente em todo o mundo ocidental e terá como função a reprodução de uma totalidade social fundada no trabalho explorado, forjando desse modo, uma perspectiva de conhecimento sistemático para legitimar a sociedade burguesa “[...] como a forma mais adequada de convivência social porque está baseada no que é considerado a verdadeira natureza humana” (TONET, 2013, p. 91). Com o desenvolvimento da sociedade industrial e a preponderância da propriedade privada as relações sociais sofrem uma profunda mudança, portanto a burguesia organizará um conhecimento e uma educação sistemática para justificar a nova ordem. Nossa pesquisa buscará evidenciar que o pensamento pós-moderno como produto da crise do capital atual, diferentemente, projeta teoricamente na educação em sentido estrito e no campo da história e do seu currículo, uma perspectiva teórica que se rebaixa ao cotidiano, uma vez que suas análises repousam em categorias que não se fundamentam na realidade efetiva, mas sim, numa subjetividade cognoscente autorreferenciada, caindo desse modo, nas teias do olhar e do paradigma do discurso como construto do real. A consequência inevitável disso é o relativismo das interpretações que esvaziam os conteúdos do ensino da história.

Continuando no nosso percurso histórico e evidenciando os desdobramentos da dicotomia educativa como reflexo da divisão da sociedade em classes antagônicas, podemos compreender, que com a consolidação da industrialização no século XIX, principalmente na Europa, marca definitivamente na história da humanidade o predomínio da produção de bens realizado pelas máquinas em relação ao trabalho fundamentalmente manual. Nesse percurso histórico também ocorreram desdobramentos profundos como resultado do surgimento da indústria moderna: a preponderância da cidade sobre o campo, o desenvolvimento de novas formas de organização do trabalho, a utilização da mão de obra assalariada e o controle do capital sobre o processo produtivo são aspectos caracterizadores da sociedade oriunda da Revolução Industrial.

Esse processo histórico pode ser mais bem caracterizado da seguinte perspectiva:

Na Idade Moderna, o modo de produzir os bens necessários para a vida da sociedade transformou-se profundamente. Após o prevaletimento da produção artesanal individual (ou de pequenos grupos de iguais), que se realizava nas oficinas associadas às respectivas corporações de artes e ofícios, passava-se a uma fase de iniciativa do mercador capitalista que, esquivando-se às corporações, destina a

matéria-prima e o processo produtivo a indivíduos dispersos e não associados, mas controlados por ele. O momento sucessivo é o da chamada cooperação simples, onde, sob novas relações de propriedade e concentrando numa só oficina os artesãos antes dispersos, o modo de trabalhar permanece essencialmente o mesmo. Em um momento posterior, da cooperação simples passa-se para a manufatura, com a qual se efetua uma primeira divisão do trabalho, ou melhor, de rotinas operativas, dentro de cada setor de produção e de cada estabelecimento, através do qual cada trabalhador realiza agora somente uma parte do processo produtivo completo da sua “arte”. Por último, devido à crescente intervenção da ciência como força produtiva, passa-se ao sistema de fábrica e da indústria baseada nas máquinas, em que a força produtiva não é mais dada pelo homem, mas pela água dos rios, primeiro, e pelo carvão mineral, em seguida; e a máquina realiza as operações do homem, já reduzido a um mero acessório da máquina (MANACORDA, 2010, p. 326-327, aspas no original).

A Revolução Industrial foi iniciada na Inglaterra motivada por um conjunto de fatores econômicos, sociais e históricos. Os capitais acumulados pelos ingleses nas atividades comerciais coloniais pelo mundo associados às descobertas científicas como a invenção do motor a vapor e elétrico, a locomotiva, o automóvel, o telégrafo dentre outros, ampliaram as possibilidades de produção de bens em larga escala e o desenvolvimento das comunicações foi fundamental para os contatos comerciais e a expansão do sistema fabril. Assim, o incremento da tecnologia possibilitou a ampliação da produtividade e os lucros decorrentes desse processo. No dizer de Marx e Engels:

Em apenas um século de sua dominação de classe, a burguesia criou forças de produção mais importantes e mais colossais que todas as gerações precedentes reunidas. O domínio das forças naturais, o maquinismo, as aplicações da química à indústria e à agricultura, a navegação a vapor, as ferrovias, o telégrafo, o desbravamento de continentes inteiros, a canalização de rios, o aparecimento súbito de populações – em que século anterior se poderia prever que tais forças produtivas cochilavam no seio do trabalho social? (MARX; ENGELS, 2012, p. 31-32).

A posse dos meios de produção por parte da burguesia e a venda da força de trabalho por parte do proletariado se revestirá concretamente num conflito entre duas classes sociais antagonicamente inconciliáveis. Esse conflito entre capital e trabalho produzirá concretamente um fosso social entre ricos e pobres e a burguesia, dessa maneira, como classe dominante, fará refletir seus interesses e projetos em todos os campos da vida social. A burguesia como a “classe que domina materialmente é também a que domina com a sua moral, a sua educação e as suas ideias” (PONCE, 2010, p. 171).

A questão crucial que se coloca nesse momento histórico é a instrução dos agora operários que, anteriormente à consolidação da industrialização, eram artesãos que dominavam todo o processo produtivo através de suas capacidades desenvolvidas pelo aprendizado nas oficinas. Nesse sentido, a industrialização irá estabelecer novas relações

sociais de produção e, por conseguinte, inúmeros grupos empresariais iram desenvolver novos mecanismos, necessários à dominação de classe. Torna-se evidente, que a burguesia em seu conjunto, enquanto classe detentora do poder político e econômico, tomará como responsabilidade sua o controle da instrução dos trabalhadores. Assim, Manacorda (2010) afirma que com a consolidação da industrialização o processo de aprendizado desenvolvido anteriormente pelos artesãos “chegou ao seu fim”. “O que estará no lugar dele?”

O autor responde enfaticamente da seguinte maneira:

Inicialmente nada: os trabalhadores perdem sua antiga instrução e na fábrica só adquirem ignorância. Em seguida, a evolução da “moderníssima ciência da tecnologia” leva a uma substituição cada vez mais rápida dos instrumentos e dos processos produtivos e, portanto, impõe-se o problema de que as massas operárias não se fossilizem nas operações repetitivas das máquinas obsoletas, mas que estejam disponíveis às mudanças tecnológicas, de modo que não se deva sempre recorrer a novos exércitos de trabalhadores mantidos de reserva: isto seria um grande desperdício de forças produtivas. Em vista disso, filantropos, utopistas e até os grandes industriais são obrigados, pela realidade, a se colocarem o problema da instrução das massas operárias para atender às novas necessidades da moderna produção de fábrica: em outros termos, o problema das relações instrução-trabalho ou da instrução técnico-profissional, que será o tema dominante da pedagogia moderna. Tentam-se, então, duas vias diferentes: ou reproduzir na fábrica os métodos “platônicos” da aprendizagem artesanal, a observação e a imitação, ou derramar no velho odre da escola desinteressada o vinho dos conhecimentos profissionais, criando várias escolas não só *sermocinales*, mas *reales*, isto é, de coisas, de ciências naturais: em suma, escolas científicas, técnicas e profissionais (MANACORDA, 2010, p. 328-329, itálico no original).

A realidade mais clarificada desse momento histórico da humanidade, expressa de forma concreta que a sociabilidade burguesa com todas as suas consequências para a humanidade engendrou, no campo da educação, uma separação sistemática, no que tange uma escola para os filhos dos ricos e uma escola para os filhos da classe trabalhadora. O alarmante desenvolvimento industrial requeria uma força de trabalho cada vez mais intensa e em grandes quantidades, verdadeiramente, nesse sentido, os antigos artesãos e camponeses não instruídos formalmente, iram ocupar as fileiras do chão das fábricas em proliferação e, para tanto, seria necessário o domínio mais elementar de operações rudimentares e repetitivas. Dessa maneira, a divisão social do trabalho refletirá também na divisão social de uma educação para a burguesia (humanista, clássica e propedêutica) e uma educação para a classe trabalhadora (técnica e profissional).

Os desdobramentos da *Revolução Industrial* repercutirão de forma decisiva nos destinos da humanidade. A sociedade que se desenvolverá a partir do século XIX e todo o século XX será marcada profundamente pela consolidação histórica do modo de produção

capitalista e suas relações sociais de produção correspondente. Dessa maneira, os fatos históricos mais significativos que irão perpassar o século XX resultaram dos conflitos entre as principais potenciais econômicas do mundo pelo domínio de mercados e expansão de toda a produção decorrente das necessidades da produção industrial em larga escala. Brevemente aqui destacados, tais fatos foram: a **1ª Guerra Mundial (1914-1918)**, como resultado do choque de imperialismos nos processos de colonização da África e da Ásia; a **Revolução Bolchevique de 1917 na Rússia** que marca a instauração efetiva do primeiro governo operário da história e que repercutirá expressivamente nos desdobramentos políticos posteriores com a presença histórica da ideologia socialista; O período do **Entre Guerras (1919-1938)** período marcado pelos desequilíbrios políticos, crise econômicas e sociais em vários países, em decorrência dessas instabilidades houve a radicalização política que fez brotar, em consequência, regimes autoritários como o **estalinismo** na Rússia, o **fascismo** na Itália e o **nazismo** na Alemanha.

Nesse interregno, explodiu uma das maiores crises da história do sistema capitalista, a **quebra da bolsa de valores de Nova Iorque em 1929**. Nos desdobramentos posteriores, eclodiu o maior conflito beligerante da história da humanidade: a **Segunda Guerra Mundial (1939-1945)**. Suas consequências são inomináveis no que tange a carnificina de seres humanos e destruição de cidades, principalmente o Japão com a detonação por parte dos Estados Unidos da bomba atômica em Hiroshima e Nagasaki. O período seguinte a este fato, marcará um período de relações tensas entre as potências mundiais, notadamente os dois blocos E.U.A (capitalista) e a U.R.S.S (socialista) no contexto histórico conhecido como **Guerra Fria**. O período pós-segunda guerra, representará um período de relativa estabilidade da economia capitalista com um impulso de crescimento na produção e consequente consumo em grande escala nos países ditos de “1º mundo” e um surto de industrialização nos países ditos de “3º mundo”, certamente um desenvolvimento tardio.

O historiador Eric Hobsbawm no seu livro *Era dos extremos*, compreende e designa esse período posterior à Segunda Guerra Mundial – 1950 até 1970 – como *os anos dourados*. Concretamente, “[...] a Era de Ouro foi a era do livre comércio, livres movimentos de capital e moedas estáveis que os planejadores da guerra tinham em mente” (HOBSBAWM, 1995, p. 270). De acordo com o historiador, nesse período de “euforia” a consolidação do “casamento entre liberalismo econômico e democracia social”, engendrou uma capacidade produtiva da economia em escala mundial, possibilitando uma divisão internacional do trabalho muito mais refinada. A modernização econômica fez crescer vertiginosamente a demanda comercial. A crença que marcou esse período histórico, segundo, Hobsbawm era a

equação: “Livre Mercado= Liberdade do Indivíduo”, o autor ainda cita o livro de Hayek publicado em 1944, *A estrada para a servidão* para exemplificar a difusão do ideário da necessidade imperiosa da liberdade de mercado como fundamento das relações sociais.

Os anos de 1960 e 1970 serão característicos do que István Mészáros (2011) chamará de *depressed continuum* que configurará os aspectos de uma crise estrutural do capital. Nesse sentido, no capítulo que se segue, exporemos os pressupostos basilares fundamentais do pensamento pós-moderno e sua relação com a crise estrutural e os seus rebatimentos no campo da educação. Para os intentos dessa pesquisa, buscaremos apontar os desdobramentos da relação do pensamento pós-moderno com a crise estrutural do capital atual e suas influências na elaboração do currículo de história, mais especificamente, pois entendemos que a perspectiva pós-moderna também expressa uma dicotomia educativa como reflexo da divisão da sociedade em classes antagônicas, no entanto, o pensamento pós-moderno, baseado em análises subjetivistas autorreferenciadas, nega a existência de uma essência ontológica da realidade em si, se rebaixando dessa forma ao cotidiano e, produzindo um conhecimento não sistemático acerca do real, pois busca pelo “olhar” relativizar o que realmente existente a partir do pluralismo metodológico do paradigma teórico/linguístico que interpreta o real como um construto discursivo. Nesse sentido, suas implicações no campo da teoria da história e seu correspondente currículo, representará um significativo esvaziamento de conteúdo sobre o sentido ontológico da realidade social, deixando assim, na invisibilidade, o conhecimento verdadeiro e os sujeitos historicamente determinados.

3 ALGUNS ELEMENTOS SOBRE A PÓS-MODERNIDADE E A CRISE ESTRUTURAL DO CAPITAL: *DEBATE E CONTEXTUALIZAÇÃO*

O capítulo tem como propósito principal desenvolver um debate introdutório sobre a polêmica da pós-modernidade, situando os autores e as questões centrais que evidenciam as determinações essenciais e as definições categoriais que se faz dessa corrente de pensamento num contexto histórico que compreendemos perpassado, por uma crise estrutural do capital (MÉSZÁROS, 2011). Para tanto, nos apoiaremos em autores como Harvey (2012); Eagleton (1998); Nietzsche (2006;2007); Anderson (1999); Lyotard (1998); Habermas (2000); Callinicos (1995); Woods (1999); Santos e Costa(2012); Santos (2012) e dentre outros que situam a questão da pós-modernidade e seus pressupostos teórico basilares.

Ao situar a pós-modernidade nas polêmicas do debate teórico, buscamos evidenciar o nosso propósito nesta investigação: compreender o pensamento pós-moderno e sua influência na educação e, no currículo de história, no contexto da crise estrutural do capital atual. Nossa hipótese é a de que o pensamento pós-moderno ao se fundamentar numa perspectiva dos teórico/linguística como paradigma de inteligibilidade dos fatos sociais e privilegiar análises baseadas numa subjetividade cognoscente e autorreferenciada, constroem categorias que não expressam ou traduzem fielmente a essência ontológica da realidade em si, o que acaba se constituindo como um pensamento não sistemático, rebaixado ao cotidiano.

A generalização metodológica do pensamento pós-moderno, pautado na pluralidade do “olhar” resultará num relativismo das interpretações o que resultará por sua vez, num verdadeiro esvaziamento do conteúdo histórico real e, assim, os próprios sujeitos da história, tornados invisíveis. A determinação histórica dos processos sociais perde toda a sua essência ontológica real. A história pós-moderna (mais precisamente a história cultural), com a justificativa teórica de que a realidade é um atributo da linguagem (autorreferenciada), implicará num esvaziamento do sentido histórico do processo real de vida dos homens como uma totalidade social articulada. No contexto da crise, o pensamento pós-moderno funcionará como um cimento ideológico do sistema do capital, que precisará de uma justificativa para legitimar sua “necessária sobrevivência”. A educação em sentido estrito cumprirá um papel decisivo nesse processo e, o campo da história, será um repositório de forças teóricas onde a perspectiva pós-moderna encontrará guarida.

3.1 SITUANDO A PÓS-MODERNIDADE: *ABRINDO A POLÊMICA*

Para encetar nossa reflexão, nos reportamos à Eagleton em *As ilusões do pós-modernismo* (1998), para justificar que do ponto de vista teórico, a pós-modernidade “[...] é uma linha de pensamento que questiona as noções clássicas de verdade, razão, identidade e objetividade, a ideia de progresso ou emancipação universal, os sistemas únicos, as grandes narrativas ou os fundamentos definitivos de explicação” (EAGLETON, 1998, p. 7). Eagleton, ainda diferencia as palavras *pós-modernismo* e *pós-modernidade*. Para o autor, a primeira se refere, de um modo geral, “a uma forma de cultura contemporânea”, enquanto que a segunda, refere-se a um contexto histórico específico.

O autor Jair Ferreira Dos Santos em sua obra *O que é pós-moderno* (2012) polemiza ao discutir essa questão das definições dos significados de pós-modernismo, pós-modernidade/pós-moderno, enfatizando primeiramente que o pós-modernismo é um “ecletismo”, que mistura várias tendências e estilos sob o mesmo rótulo. Destituído de unidade “[...]”; é aberto, plural e muda de aspecto se passamos da tecnociência para as artes plásticas, da sociedade para a filosofia”. Incompleto, com ausência de uma definição precisa. “Ambiente? Estilo? Modismo? Charme? Para dor dos corações dogmáticos, o pós-modernismo por enquanto flutua no indecível” (SANTOS, 2012, p. 19).

O teórico ainda assinala que historicamente, “o pós-modernismo foi gerado por volta 1955, para vir à luz lá pelos anos 1960”. Nesse contexto, inúmeras realizações provocaram impactos nas ciências, nas artes, nas tecnologias, no pensamento, no indivíduo, na sociedade como um todo e, “começaram a delinear um ambiente e condição inéditos para o homem”. Esses processos deixaram “perplexos” muitos “sociólogos americanos batizaram a época de pós-moderna [...]” (SANTOS, 2012, p. 20-21). Esse ambiente pós-moderno, segundo Santos, é marcado fortemente pela influência no cotidiano da tecnociência e seus produtos: “micros”, “vídeos”, “biotecnologia”, “medicina nuclear”. Nesse contexto os indivíduos seriam levados pela *publicidade* e os *mass media*, a “consumir num pique de liberação e personalização”.

Mas, no que tange a uma condição pós-moderna, “aí o buraco é mais embaixo. Condição quer dizer: como é que as pessoas sentem e representam para si mesmas o mundo onde vivem”, e nesse sentido, “condição pós-moderna é precisamente a dificuldade de sentir e representar o mundo onde se vive”, por isso, a “sensação é de irrealidade, com vazio e confusão. Só se fala em desencanto, desordem, descrença, deserto [...]” (SANTOS, 2012, p. 109).

Para os autores Derivaldo Santos e Frederico Costa (2012) numa síntese de leitura sobre os usos desses termos, baseados em Sérgio Paulo Rouanet *As razões do Iluminismo*

(1987), asseveram que foi “na esfera estética e nas manifestações artísticas como um todo que tal teoria tem sua expressão mais aguda” e que “na verdade, o termo pós-modernismo aparece pela primeira vez na literatura, quando, em 1934, Frederico Onis, em sua antologia poética hispano-americana, inaugura a expressão”. Nesse sentido, no campo das “artes plásticas, por sua vez, o termo surge nos anos 1950 e 1960, ecoado por Andy Warhol como seu maior porta voz”. Já entre os anos de 1960 e 1970, os teóricos que debatiam música, “baseados principalmente nos movimentos Punk e New Wave, passam a utilizar a expressão”. Por sua vez, “na arquitetura, a utilização da terminologia pós-modernidade para designar oposição à funcionalidade da modernidade é datada de 1945” (SANTOS; COSTA, 2012, p. 21).

Dito isso, todavia, compreendemos que para capturar as determinações essenciais da pós-modernidade em seu conjunto é, necessário percorrer a seara das polêmicas que envolvem essa corrente de pensamento, na tentativa de clarificar os seus fundamentos, pois, a ideia de que vivemos em uma época pós-moderna não é admitida de forma unânime. Refletir sobre esse tema exige interpretações conflitantes.

A definição de pós-modernidade suscita algumas ponderações problematizadoras como, por exemplo, verificar se ela representa uma ruptura histórica, uma mudança de paradigma epistemológico; se sua aparição coincide com o fim da modernidade ou se é uma continuação desta. Pensadores alinhados com a perspectiva pós-moderna afirmam que esta constitui uma nova condição existencial e cultural, baseada no niilismo e desencantamento com os valores da época moderna fundada nos metarrelatos, na objetividade da ciência e sua pretensão de verdade universal, na razão, no progresso e construção da própria história (MELLO, 1994).

Sergio Paulo Rouanet (1987, p. 230), nesse sentido, colabora com o debate afirmando que o contexto histórico atual é marcado pela existência de “uma consciência de ruptura”, pois, o fenômeno (a pós-modernidade) “merece ser levado a sério, por mais confusas que sejam suas manifestações.” No entanto, diz o autor: “Resta saber se a essa consciência corresponde uma ruptura real. Nem sempre existe coincidência entre ruptura e consciência de ruptura.” Para Rouanet, essa ruptura constitui um processo de desenvolvimento da própria modernidade, daí o termo neomoderno sugerido pelo autor para definir as mudanças do momento histórico atual ou a “nova modernidade”. Nesse sentido, Rouanet discorda da ideia de que vivemos numa época pós-moderna e propõe ainda um resgate crítico do projeto da modernidade, da herança do iluminismo e uma releitura crítica do conceito de razão.

Adentrando mais a fundo no terreno da pós-modernidade, podemos afirmar que ela está associada “à decadência das grandes ideias, valores e instituições ocidentais” tais como

“Deus, Ser, Razão, Sentido, Verdade, Totalidade, Ciência, Sujeito, Consciência [...]” da modernidade (SANTOS, 2012, p. 71). Nesse sentido, podemos sugerir que foi com Friedrich Nietzsche¹² que se iniciou a desconstrução dos valores e os princípios da modernidade ocidental, assim, sua crítica niilista baseada no irracionalismo será o pressuposto teórico que embasará a ofensiva pós-moderna e sua declaração da morte do homem, da história, do sujeito.

Na intercessão desse debate, o filósofo alemão Jürgen Habermas no livro *O discurso filosófico da modernidade* (2000, p. 121), assegura que Nietzsche foi o ponto de inflexão de entrada na pós-modernidade e, enfatiza que: “Nem Hegel nem seus discípulos diretos, à esquerda ou à direita, jamais questionaram as conquistas da modernidade, de onde os tempos modernos tiraram seu orgulho e consciência de si [...]”. Assim, foi com Nietzsche que a “crítica da modernidade renunciou, pela primeira vez, a reter seu conteúdo emancipador”. A centralidade da razão no sujeito é colocada frente a frente com “o absolutamente outro da razão” e, dessa maneira, “enquanto instância contrária à razão, Nietzsche invoca as experiências de autodesvelamento” remetidas “ao arcaico, de uma subjetividade descentrada” e liberada de todas as reduções “da cognição e da atividade com respeito a fins, de todos os imperativos da utilidade e da moral [...]” (HABERMAS, 2000, p. 137).

Habermas evidencia ainda que:

[...]. A ‘ruptura co o princípio da individuação’ torna-se a via para escapar da modernidade. No entanto essa ruptura, se deve ser algo mais que uma citação de Schopenhauer, só pode credenciada pela mais avançada arte da modernidade. Nietzsche pode ignorar essa contradição porque arranca o momento estético da razão, que se faz valer na especificidade do domínio radicalmente diferenciado da arte de vanguarda, do nexa com a razão teórica e a razão prática e empurra-o para o irracional transfigurado metafisicamente (HABERMAS, 2000, p. 137, aspas no original).

Dessa forma, segundo o autor, Nietzsche abre caminho para a pós-modernidade quando estabelece a crítica da razão moderna e, de um modo geral, a crítica do projeto da modernidade. Isso vai reverberar em muitos campos do pensamento humano.

¹² Nietzsche nasceu em Röcken, Prússia, no dia 15 de outubro do ano de 1844 e faleceu em 1900. Filho de uma família protestante recebeu educação religiosa rigorosa, mas já na juventude com “dezoito anos, [...] perdeu a fé no Deus de seus pais e passou o resto da vida procurando uma nova divindade; pensou tê-la encontrado no super-homem” (DURANT, 2000, p. 373). Aos 23 anos ingressou na vida militar, mas em seguida aos 25 anos recebe o título de Ph.D como filólogo e passa a lecionar a cadeira de filologia clássica na Universidade de Basileia. No início de 1872, publica o seu primeiro livro, o único completo: *A origem da tragédia a partir do espírito da música*. Dentre suas obras também se destacam: *Humano, Demasiado Humano* (1878-80); *Aurora* (1881); *A Gaia Ciência* (1882) e *Assim Falou Zarathustra* (1883). Ver: DURANT, Will. **Os pensadores**: a história da filosofia. São Paulo: Editora Nova Cultural, 2000, p. 371-410.

Jair Ferreira dos Santos (2012) destaca que Nietzsche foi recuperado na década de 1970 e continua em evidência no mundo acadêmico. Segundo este autor Nietzsche já era um pós-moderno no fim do século XIX e, teria tocado fundo em questões atuais como o “nihilismo, a desvalorização dos valores supremos, o desencanto com a vida”. Dessa maneira, Nietzsche ataca a razão, a ciência, e a forma como a sociedade moderna está organizada, por adestrarem o homem, eliminado seu poder de criação.

Partindo de uma reflexão mais profunda, Lukács no seu livro *El asalto a la razón* (1959) desenvolve uma crítica teórica que evidencia os fundamentos do irracionalismo e a contestação da razão moderna, demonstrando a relação direta desses fenômenos com o contexto histórico da Alemanha do período imperialista. Compreendemos e tomamos como uma interpretação fundamental, a importante crítica do filósofo húngaro, pois, ela expressa com precisão os condicionamentos históricos do irracionalismo e, apreende as suas determinações essenciais.

Para Lukács o debate sobre a crítica de Nietzsche à razão moderna se configurará como uma ofensiva irracionalista iniciada na Alemanha, terreno de expressão maior dessa “corrente dominante da filosofia burguesa reacionária”. Contexto este marcado pela “destruição da razão”. O irracionalismo se constituirá como um fenômeno internacional do período do imperialismo e, terá como principal referência, exatamente Nietzsche. Dessa forma, o ápice imperialista do irracionalismo revela de uma maneira muito pertinente o papel dirigente da Alemanha neste campo. Ao afirmar isso, diz Lukács, “nos referimos, naturalmente, a Nietzsche, que se convirtió en modelo y guía de la reacción filosófica irracionalista”, tanto no que diz respeito ao conteúdo e ao método, desde os Estados Unidos até a Rússia da época do czar, “habiendo llegado a adquirir una influencia con la que no puede compararse ni de lejos ningún outro ideólogo de la reacción” (LUKÁCS, 1959, p. 14).

O fenômeno do irracionalismo se destaca, sobretudo pela afirmação categórica da inexistência de um mundo objetivo exterior, ou que a realidade concreta só pode ser concebida à luz de múltiplas interpretações subjetivas operadas pelo sujeito cognoscente que não toma mais a materialidade do real em si como referencial de análise, pois sobre todo partindo de Nietzsche, temos acompanhado um processo em que o pessimismo irracionalista vai solapando e destruindo a certeza de que existe realmente um mundo exterior objetivo e de que só um conhecimento imparcial e consciencioso deste mundo pode nos oferecer uma fórmula para todos os problemas provocados pela desesperança.

Ressalta Lukács, nesse sentido, que:

El *conocimiento del mundo* va convirtiéndose aquí, cada vez más marcadamente, en una *interpretación del mundo* progresivamente arbitraria. Y esta tendencia filosófica viene a realzar, naturalmente, la actitud de esas capas sociales que todo lo esperan de la “superioridad”, pues no se trata, para ellas, tampoco en la vida real, del análisis frío y sereno de las concatenaciones objetivas, sino de una interpretación de decisiones, cuya motivación permanece por fuerza ignorada (LUKÁCS, 1959, p. 70, itálicos e aspas no original).

Lukács ainda afirma, que Nietzsche é o fundador do irracionalismo, pois, a produção intelectual do filósofo alemão ocupa um lugar especial na trajetória dessa corrente filosófica moderna que se deve, de certa forma, as circunstâncias históricas em que o próprio filósofo atuou e, em parte “a sus extraordinarias dotes personales”. As atividades intelectuais de Nietzsche, segundo Lukács, finalizam precisamente nas vésperas do período imperialista¹³ e: “[...]. Es decir que mientras, por un lado en la época bismarkiana, vive todas las perspectivas de las luchas futuras y es contemporáneo de la fundación del Imperio [...]” e também “[...] la inauguración del imperialismo abiertamente agresivo por por Guilherme II [...]”. Processos como a experiência da Comuna de Paris, o nascimento de um grande partido de massas do proletariado “pero, al mismo tiempo, y por otra parte, no llega ya a alcanzar, personalmente, el período imperialista [...]” (LUKÁCS, 1959, p. 253).

A expressão filosófica de Nietzsche vai se impondo cada vez com mais força na época do imperialismo, “sino, además, porque permite a aquél plantear los problemas culturales, éticos, etc., del imperialismo de un modo tan general, que puedes mantenerse constantemente como el filósofo guía de la burguesía reaccionaria”. Os talentos de Nietzsche eram bem específicos e: “[...]. No cabe duda de que este poseía un sentido muy sutil para anticiparse a los acontecimientos, una sensibilidad especial, en el campo de la problemática [...]” para perceber tudo aquilo que a intelectualidade parasitária necessitava na época do imperialismo, “lo que la agitaba e inquietaba, el tipo de soluciones que más podían satisfacerla [...]” (LUKÁCS, 1959, p. 254).

Nietzsche abarcou amplos campos da cultura e com seus aforismos engenhosos iluminou problemas candentes, enfatiza Lukács. O filósofo alemão entusiasmou espíritos descontentes incentivando a rebeldia em muitos círculos intelectuais, com atitudes “aparentemente hiperrrevolucionarios y fascinadores”. A época da influência da filosofia de

¹³ Lenin em sua obra *Imperialismo, estágio superior do capitalismo* (2012) afirma ser, o imperialismo, uma nova fase do desenvolvimento do sistema capitalista. Baseado na invariável dominação dos monopólios e do capital financeiro. O imperialismo surge como um corolário inevitável dos avanços do capitalismo que passa a ganhar uma projeção destacada a partir de 1870. Ressalta o autor: “Vimos que o imperialismo é, pela sua essência econômica, o capitalismo monopolista. Isto já determina o lugar do imperialismo na história, pois o monopólio, que nasce no solo da livre concorrência e precisamente a partir dela, é a transição do capitalismo para uma ordem econômica e social superior. Há que assinalar particularmente quatro principais tipos de monopólio, ou manifestações principais do capitalismo monopolista [...]” (LENIN, 2012, p. 165).

Nietzsche é substancialmente “quando el declive de la clase, la decadência, alcanza un grado tal”. A decadência ideológica da burguesia irá resplandecer nas ideias filosóficas do criado do “super-homem”. Assim, “este cambio se manifesta, ante todo, en un relativismo, un pesimismo, un nihilismo, etc., que parece complacerse consigo mismo [...]” (LUKÁCS, 1959, p. 255).

Nietzsche, como expressão maior do irracionalismo do contexto de decadência ideológica da burguesia, é destacado por Lukács nas seguintes linhas:

Pues bien, Nietzsche, como psicólogo de la cultura, estético y moralista, es talvez el más ingenioso y multifacético expoente de este estado de espíritu consciente de sí mismo, de la decadência. Pero su significación va todavía más allá, pues al mismo tiempo que reconoce la decadência como el fenómeno fundamental de la trayectoria burguesa de su tiempo, se propone señalar el camino para salir de ella [...]. Este camino, que Nietzsche traza, no se parta nunca de la decadência, profundamente entrelazada con la vida de los pensamientos y los sentimientos de esta capa social, pero el nuevo conocimiento introspectivo proyecta ahora sobre esta decadencia una luz: es precisamente en la decadencia donde alientan los auténticos gérmenes, preñados de futuro, de una verdadera y sustancial renovación de la humanidad (LUKÁCS, 1959, p. 255-256).

A crítica de Nietzsche baseada no niilismo irracionalista é uma tentativa contundente, de abalar os pilares da cultura ocidental. Seu alvo é o “Cristianismo (Fim), o conhecimento científico (Unidade) e a Razão filosófica e moral (Verdade)”. Desse modo, a pós-modernidade se constitui como “[...] o momento em que tais valores, ainda atentos e fortes durante a modernidade industrial, entram em decadência acelerada” (SANTOS, 2012, p. 75). Nietzsche, opera teoricamente assim, explicitando suas ideias em obras como *Assim Falou Zaratustra* (2007) onde afirma que o “homem é algo que deve ser superado”, apresentando com isso o seu “Super-homem”. “O Super-homem é o sentido da terra [...]. O que é de grande valor no homem é ele ser uma ponte e não um fim; o que se pode amar no homem é ele ser uma passagem e um ocaso” (NIETZSCHE, 2007, p. 25-27). A superação do homem decreta Nietzsche! Em outra obra de grande influência para a perspectiva pós-moderna: *Para além do bem e do mal* (2006), Nietzsche desenvolve sua tese da “vontade de potência”, das “relações das forças” e sua crítica da ideia de transcendência, de um mundo metafísico. Em sua percuciente análise crítica da modernidade com seu racionalismo e busca da objetividade dos fatos, afirma o filósofo alemão que não existem fatos e sim, interpretações. Esse subjetivismo na análise dos fenômenos sociais se constitui na teoria do conhecimento em Nietzsche conhecida como *perspectivismo*, ou seja, buscar os significados mais profundos da realidade pela pluralidade de olhares. No seu projeto de “transvaloração de

todos os valores”, o filósofo busca nas experiências com o pensar, colocar em xeque a ideia de verdade universal projetada pela modernidade.

Compreendemos dessa forma, que Nietzsche inaugura a crítica à modernidade decretando o fim do Homem, de Deus, da Ciência, das grandes Ideias. Sua rebeldia isolada é insana, petulante, eufórica, obsessiva, quer romper a todo instante os limites da própria existência, criando o novo, negando os valores e os princípios do projeto iluminista e sua noção de Progresso, História Universal, Verdade Científica Objetiva. Pulsa em seus escritos a emoção indignada, a paixão desmedida, a sanha em destruir a Razão, seu pessimismo niilista e seu pensamento irracionalista projeta um novo homem, ou melhor, um “além do homem”.

Com esse debate introdutório em tela já podemos indicar que, enquanto uma corrente de pensamento, a pós-modernidade é inaugurada por Nietzsche. Mas, ao mesmo tempo, sentimos a necessidade de indagarmos se por sobre as orientações nietzschianas pode-se afirmar que se vive numa época pós-moderna, que a modernidade não existe mais?

François Lyotard no livro *A condição pós-moderna* (1998), talvez o principal arauto da pós-modernidade, afirma que esse contexto (da pós-modernidade) se inaugura, precisamente, com a falência da metanarrativa da ciência moderna, a descrença com as concepções de mundo globalizantes e a coincidência com o surgimento de uma sociedade pós-industrial, pois,

[...], o projeto do sistema-sujeito é um fracasso, o da emancipação nada tem a ver com a ciência, está-se mergulhando no positivismo de tal ou qual conhecimento [...] as reduzidas tarefas da pesquisa tronaram-se tarefas fragmentárias que ninguém domina; e do seu lado, a filosofia especulativa ou humanista nada mais tem a fazer senão romper com as suas funções de legitimação (LYOTARD, 1998, p. 74).

O autor discute basicamente a crise de legitimidade do saber científico da modernidade, esta que estaria solapada pelos novos processos tecnológicos-informacionais que estão, por sua vez, engendrando uma nova vida social e cultural possibilitando aos indivíduos traçarem novos caminhos de realizações no curso das constantes transformações do momento histórico atual, sem a necessidade de uma concepção teleológica da história. O livro de Lyotard funda a discussão sobre a pós-modernidade, como uma mudança geral na condição da humanidade.

Para José Paulo Netto, o livro de Lyotard *A condição pós-moderna*, publicado originalmente em (1979), se tornou um marco fundacional para muitos intelectuais e “de praticamente todo o mundo ocidental”, pois segundo o autor,

[...], seguramente a partir do livrinho de Lyotard [...] o pensamento pós-moderno assume o primeiro plano na cultura do Ocidente capitalista, irrompe nos domínios

do saber, invade as manifestações estéticas, contagia as práticas políticas e, nas duas décadas seguintes, constituirá um campo teórico diferenciado e desencadeará a produção de uma bibliografia enorme, muito mais apologética do que crítica (NETTO, 2010, p. 256).

Liotard, embevecido com os pressupostos teóricos do estruturalismo que, se baseia no fundamentado das análises da Linguística e da Semiologia (Santos, 2012), irá afirmar que os sujeitos sociais mantêm seus laços sociabilidade mediados pela determinação dos *jogos de linguagem*. Sobre essa questão Harvey no seu livro *Condição pós-moderna* (2012, p. 51, aspas do original) argumenta que:

Liotard [...] toma a preocupação modernista com a linguagem e a leva a extremos de dispersão. Apesar de “o vínculo social ser linguístico”, argumenta, ele “não é tecido com um único fio”, mas por um “número indeterminado” de “jogos de linguagem”. Cada um de nós vive ‘na intersecção de muitos desses jogos de linguagem’, e não estabelecemos necessariamente “combinações linguísticas estáveis, e as propriedades daquelas que estabelecemos não são necessariamente comunicáveis”. Em consequência, “o próprio sujeitos social parece dissolver-se nessa determinação de jogos de linguagem”.

Dessa forma, a relação entre os indivíduos e o mundo é mediada pela dimensão da linguagem e os seus jogos retórico-discursivos de convencimento sobre os múltiplos significados da realidade, destituída de uma essência ontológica em si. Esta mesma realidade seria, portanto, um mero produto de interpretações subjetivistas, não ultrapassando a camada da aparência fenomênica dos processos da existência real. Esse novo contexto propalado por Lyotard, se pretende como uma ruptura com o projeto da modernidade.

A posição de Anthony Giddens (1991) é a de que ainda não vivemos num mundo pós-moderno, pois os aspectos que caracterizam o momento histórico atual evidenciam na verdade a emergência de um período que o autor compreende ser uma modernidade radicalizada. Em sua análise¹⁴ a noção de pós-modernidade, lê-se:

[...] não basta meramente inventar novos termos, como pós-modernidade e o resto. Ao invés disso, temos que olhar novamente para a natureza da própria modernidade a qual, por certas razões bem específicas, tem sido insuficientemente abrangida, até agora, pelas ciências sociais. Em vez de estarmos entrando num período de pós-modernidade, estamos alcançando um período em que as consequências da modernidade estão se tornando mais radicalizadas e universalizadas do que antes. Além da modernidade... podemos perceber os contornos de uma ordem nova e diferente, que é ‘pós-moderna’; mas isto é bem diferente do que é atualmente

14 Apesar de considerar que ainda não se vive em um mundo pós-moderno, Giddens (1998) considerou, ao escrever comentário na contra capa do livro *O mal estar da pós-modernidade*, de Zygmunt Bauman, que este sociólogo “tornou-se o teórico da pós-modernidade”. Giddens justifica seu elogio a Bauman ao escrever que ele “desenvolveu uma posição que agora todos têm de levar em conta, pois o pensador polonês apresenta excepcional brilho e originalidade”.

chamado por muitos de ‘pós-modernidade’ (GIDDENS, 1991, p. 13, aspas do original).

O autor deixa evidente em seu argumento que, podemos perceber a emergência de uma nova ordem que é pós-moderna e, assim, vislumbra que esta época ainda se constituirá. O autor vaticina um novo contexto histórico pós-moderno “inevitável”.

Perry Anderson no livro *As origens da pós-modernidade* (1999), desenvolve uma análise crítica sobre o surgimento da noção de pós-moderno, bem como os teóricos e intelectuais dos mais variados campos que forjaram o termo e, por que o seu sentido foi mudando ao longo do século XX. O autor sustenta que “[...]. A história da ideia de pós-moderno [...] começa bem antes do advento de qualquer coisa que pudesse prontamente ser identificada como uma forma do pós-moderno atual” pois compreendendo dessa forma “[...]. Nem a ordem da sua teorização corresponde à do seu aparecimento como fenômeno” porque “[...]. As origens da noção de pós-modernismo foram literárias e sua projeção à fama como estilo arquitetônico” (ANDERSON, 1999, p. 110). Mas, segundo o historiador britânico, antes mesmo de aparecerem romances ou construções arquitetônicas que aludiam às definições do padrão pós-moderno, quase que inteiramente todos os aspectos “afloraram na pintura”.

Perry Anderson no livro *As origens da pós-modernidade* (1999) compreende que o pós-modernismo é fruto de uma classe burguesa desclassificada; de uma lógica cultural de um capitalismo multinacional, seguido de um desenvolvimento tecnológico da comunicação midiática e a derrocada histórica global do projeto da esquerda. A “modernidade chega ao fim”, é nesse momento histórico que emerge o pós-modernismo. Como atesta o próprio autor: “[...] o pós-modernismo surgiu da combinação de uma ordem dominante desclassificada, uma tecnologia mediatizada e uma política sem nuances” (ANDERSON, 1999, P. 108). No entanto, “essas coordenadas” constituíam apenas dimensões de uma mudança mais ampla que ocorreu a partir dos anos de 1970. Perry Anderson, sobre o quadro geral desse contexto, salienta o seguinte:

O capitalismo como um todo entrou numa fase histórica, com o fim súbito do *boom* iniciado no pós-guerra. A causa subjacente do longo declínio, com seus índices de crescimento muito menores e a desigualdade maior, foi a intensificação da competição internacional, que forçou inexoravelmente a redução das margens de lucro e, portanto do investimento, numa economia global não mais divisível em espaços nacionais relativamente protegidos. Esse foi o duro significado do advento do capitalismo multinacional [...] (ANDERSON, 1999, p. 108-109, itálico no original).

E continua o autor considerando uma conjuntura na qual:

A reação do sistema à crise produziu o quadro dos anos 80: a derrota do movimento operário em áreas centrais, a transferência de unidades fabris para países periféricos de baixos salários, o deslocamento dos investimentos para os setores de serviços e comunicações, a ampliação dos gastos militares e o aumento vertiginoso do peso relativo da especulação financeira às custas da produção. Junto com esses ingredientes da recuperação da era Reagan vieram todos os elementos deteriorados da pós-modernidade: exibição desenfreada de *nouveau-ricisme*, política com produto eletrônico, consenso desgastado. Foi a euforia dessa conjuntura que gerou, com um meticuloso senso de oportunidade, a primeira iluminação real do pós-modernismo (ANDERSON, 1999, p. 109, itálico do original).

Essas foram as condições históricas concretas, segundo Anderson, em que se desenvolveu o pós-modernismo.

As reflexões de Perry Anderson sobre o surgimento do pós-modernismo como uma “dominante cultural” em sociedades capitalistas de riquezas incomensuráveis e com “índices bastante elevado de consumo” se coadunam com os argumentos de Fredric Jameson que entende ser o pós-modernismo a lógica cultural do capitalismo tardio.

De acordo com as reflexões de Fredric Jameson no seu livro *A virada cultural* (2006, p. 43), a emergência da pós-modernidade está diretamente ligada com o desenvolvimento de um novo momento do capitalismo tardio fundamentado no consumismo desmedido e na ausência de um sentido da história. Assegura o autor, dessa maneira, “que o surgimento do pós-modernismo está intimamente relacionado com o surgimento desse novo momento do capitalismo tardio de consumo ou capitalismo multinacional”. E prosseguindo:

[...]. Creio também que os seus aspectos formais expressam de muitos modos a lógica mais profunda desse sistema social particular. Entretanto, só serei capaz de demonstrar isso em relação a um único tema maior, a saber, o desaparecimento do sentido de história, o modo pelo qual todo o nosso sistema social contemporâneo começou, pouco a pouco, a perder a capacidade de reter o seu próprio passado, começou a viver em um presente perpétuo e em uma mudança perpétua, que obliteram as tradições do tipo preservado, de um modo ou de outro, por toda informação social anterior [...] (JAMESON, 2006, p. 43-44).

Compreende Jameson, dessa maneira, que o pensamento pós-moderno reforça a lógica do capitalismo tardio de consumo. E que este novo tempo, é profundamente marcado por dois aspectos decisivos: a transformação da realidade em imagens e a fragmentação do tempo em uma série de presentes perpétuos. Ambos os aspectos, para o teórico americano, constitui dimensões consoantes desse processo.

Fredric Jameson (2006, p. 47) inscreve a posição do pós-modernismo com suas principais características ponderando que: “O problema do pós-modernismo – como as suas características fundamentais devem ser descritas, ou ainda, se ele sequer existe, se o próprio conceito tem alguma utilidade ou se, ao contrário, é apenas uma mistificação [...]” é uma

questão ao mesmo tempo da esfera do estético e do político. Pois, as inúmeras “posições que podem ser logicamente tomadas diante dele sejam quais forem os termos nos quais elas se expressem [...]”, surgem sempre de certa forma, “articulando visões de história nas quais a avaliação do momento social em que vivemos hoje é o objeto de uma afirmação ou de um repúdio essencialmente políticos”. Nesse sentido, “[...], a própria premissa que permite o debate se torna um pressuposto inicial estratégico sobre o nosso sistema social” onde legitimar ou estabelecer alguma garantia de singularidade histórica “à cultura pós-moderna é também afirmar implicitamente uma diferença estrutural radical entre o que é por vezes chamado de sociedade de consumo e os momentos anteriores do capitalismo a partir dos quais ela surgiu”.

Em linhas gerais, a tese central de Jameson de que o pós-modernismo constitui a lógica cultural do capitalismo tardio, foi decididamente influenciada pelo livro de Ernest Mandel *O capitalismo tardio* (1985), que de uma perspectiva marxista “teorizou sobre o terceiro estágio do capitalismo”. Pois, foi exatamente isso que tornou possível os próprios pensamentos do autor acerca do pós-modernismo, “que devem, a partir de então, ser entendidos como uma tentativa de teorizar sobre a lógica específica da produção cultural nesse terceiro estágio”, e não como uma “crítica cultural” desmaterializada ou como uma identificação e determinação “do espírito do tempo” (JAMESON, 2006, p. 68). As mudanças que circunscreviam à esfera da produção cultural seriam amplas e abarcariam muitas dimensões da existência humana.

David Harvey, sobre essas mudanças, (2012) destaca que desde 1972 mais ou menos, vem ocorrendo “uma mudança abissal” nas práticas culturais, políticas e econômicas e, que essa “mudança abissal” está diretamente relacionada com a emergência de novas maneiras de se compreender as noções de tempo e espaço¹⁵. Nesse sentido, o geógrafo sustenta no seu livro *Condição pós-moderna* que há um certo tipo de relação necessária entre a “ascensão de formas culturais pós-modernas” e a emergência de “modos mais flexíveis de acumulação do capital”. Para Harvey, uma compreensão mais apropriada e aprofundada da natureza do pós-modernismo requer “não tanto como um conjunto de ideias quanto como uma condição histórica [...]” (HARVEY, 2012, p. 9).

¹⁵ Segundo Lukács nos *Prolegômenos para uma ontologia do ser social* (2010, p. 137-198) a historicidade constitui a característica essencial de todo ser e que a própria história é um processo irreversível, que por sua vez constitui “a forma de movimento, a essência de todo ser”. E nesse sentido, “o ser consiste de inter-relações infinitas de complexos processuais, de constituição interna heterogênea, que tanto no detalhe quanto nas totalidades - relativas - produzem processos concretos irreversíveis [...]”.

Entendendo a pós-modernidade como uma condição histórica, Harvey busca demonstrar que existe possibilidade de se escrever a “geografia histórica da experiência do tempo e do espaço” na vida em sociedade, bem como o processo de transformação pelo qual ambos têm passado, tendo como referência essencial as “condições sociais e materiais”. Nesse sentido, assevera o autor:

A crise de supracumulação iniciada no final dos anos [19]60, e que chegou ao auge em 1973, gerou exatamente esse resultado. A experiência do tempo e do espaço se transformou, a confiança na associação entre juízos científicos e morais ruiu, a estética triunfou sobre a ética¹⁶ como foco primário de preocupação intelectual e social, as imagens dominaram as narrativas, a efemeridade e a fragmentação assumiram precedência sobre verdades eternas e sobre a política unificada e as explicações deixaram o âmbito dos fundamentos materiais e político-econômicos e passaram para a consideração de práticas políticas e culturais autônomas (HARVEY, 2012, p. 293).

David Harvey, referindo-se ao contexto histórico da eleição presidencial nos Estados Unidos em 1980, em que a imagem de Ronald Reagan foi construída num processo político mediatizado e que seu programa econômico ganhou destacada projeção como uma fórmula para recuperar a economia frágil do país, considera este o momento, em que o pós-modernismo surgiu, como uma “condição histórico-geográfica” específica. Porque o pós-modernismo surgiu então, “em meio a este clima de economia vodu”, em que processos de “construção e exibição de imagens políticas” ganharam destacada evidência midiática e, também se formou uma nova classe social. “A existência de algum vínculo entre essa eclosão pós-moderna, a construção de imagem de Ronald Reagan” delimitado pela tentativa de se “desconstruir instituições tradicionais do poder da classe trabalhadora”, como os sindicatos e os partidos políticos de esquerda e, “o mascaramento dos efeitos sociais da política econômica de privilégios deveria ser bastante evidente” (HARVEY, 2012, p. 301). Todas essas especificidades marcam a emergência do pós-modernismo como resultado de um processo histórico de mudanças no padrão de acumulação do capital que se reflete em novas práticas estéticas, culturais e políticas, produzindo de forma significativa, “a partir do fluxo da experiência humana”, novas maneiras de se compreender o tempo e o espaço.

A perspectiva crítica de Alex Callinicos no livro *Contra o pós-modernismo* (1995) aponta para uma compreensão do pós-modernismo como um reflexo das expectativas

16 Para Lukács na sua obra *Estética I* (1982) não constitui uma fissura ontológica entre estética e ética. Ambas são provas da imanência humana. Somente a rigidez metafísica pode concebê-las. A tomada de posição do artista já aponta para sua opção ética, tenha ou não o artista consciência disso.

políticas frustradas da geração do movimento revolucionário de 1968. O pós-modernismo para o autor não seria um fenômeno cultural ou intelectual significativo de uma determinada etapa do capitalismo atual, mas sim uma evidência sintomática dessa decepção quanto às expectativas políticas de 68. Callinicos desenvolve uma crítica contundente aos postulados teóricos do pós-estruturalismo que têm em Derrida, Foucault e outros a principal expressão de uma irracionalidade idealista.

Analisando a partir de um plano abrangente, Callinicos relaciona o pós-modernismo à convergência de três tendências culturais distintas: 1) certo cambio nas artes como “respetto as duas décadas anteriores – em concreto, a reaccion contra do International Style em arquitetura asociouse con nomes como Robert Venturi e James Sterling [...]”; 2) A filosofia que fundamentava conceitualmente os temas expressados pelos artistas contemporâneos, que tinha como principais expoentes um grupo de filósofos que se destacaram na década de 1970 “coa etiqueta de ‘postestruturalismo’” eram eles: Guilles Deleuze, Jaques Derrida e Michel Foucault. “[...]. A pesares dos seus moitos desacordos, eles tres sinalaron o carácter plural, fragmentario e heteroxéneo da realidade, negaron ao pensamento humano a capacidade de chegar a calquera relato obxectivo desa realidade [...]”, nesse sentido, reduzirão o portador deste pensamento, o sujeito, “[...], a unha incoherente mestura de impulsos e desexos sub- e transindividuais” e 3) a passagem de uma economia industrial para a sociedade do conhecimento, essa versão das transformações supostamente sofridas pelas sociedades ocidentais foi preconizada por sociólogos como Daniel Bell e Alain Touraine, pois, de acordo com esses teóricos “[...] o mundo desenvolvido estaba a experimentar a transición dunha economía baseada na producción industrial em masa a unha na que a investigación teórica sistemática é o motor do crecemento [...]” e que teria enormes implicações sociais, políticas e culturais (CALLINICOS, 1995, p. 18-19).

Aqui ainda podemos apontar a questão da sociedade do conhecimento e seus rebatimentos no campo da educação. Na chamada sociedade “pós-industrial”, que ganhou configuração significativa após o aparecimento das fábricas automáticas, onde o processo de produção parecia preterir o trabalho manual, surgiu uma grande discussão acerca do fim do trabalho humano manual como produtor de riquezas, em face, da emergência da “sociedade informática” de Adam schaff ou do “conhecimento”, onde o trabalho intelectual seria o responsável pela produção social do conteúdo material da riqueza.

Sérgio Lessa (2008, p. 25) afirma que essa concepção constitui (no que Lukács chamou) “o falso socialmente necessário”, ou seja, quando em dada conjuntura social e histórica “há a necessidade de ideias rigorosamente falsas para justificar uma dada formação

social”. Lessa ainda destaca que a ideia de que o trabalho intelectual e não o trabalho manual produz riqueza é bastante antiga, que perpassou na Grécia, em Roma, na Idade Média, na Idade Moderna até chegar aos nossos dias.

E foi a partir do final dos anos de 1980 que:

[...], a ideia de que a automatização – o que não deve ser confundido com automação – iria acabar com o trabalho manual se demonstrou empiricamente falsa. É nesse contexto que entra em cena o toyotismo, a produção flexível, a introdução dos computadores na linha de montagem, os robôs. Se a fábrica “automática” não acabou com o trabalho manual, afirma-se agora que a fábrica “informatizada” o faria. A “automação”, com a entrada dos computadores e dos robôs, faria o que o fordismo não foi capaz de realizar. A fábrica automática do fordismo não cumpriu a promessa de acabar com o trabalho manual, mas a fábrica informatizada do toyotismo faria este milagre (LESSA, 2008, p. 37, aspas no original).

Não foram poucos os que passaram a preconizar que os robôs iriam suplantar os trabalhadores manuais e, que conseqüentemente, a classe operária estaria fada a desaparecer. Desse modo, o trabalho manual não seria mais o responsável pela produção da riqueza material, mas agora sim, o trabalho intelectual. É nesse contexto que emerge “a versão *up to date* da ‘sociedade da informação’. Nela, diferente do passado, seria o conhecimento e não o trabalho manual que produziria a riqueza” (LESSA, 2008, p. 37, itálico no original).

O autor é enfático ao asseverar que a concepção de uma sociedade da informação ou do conhecimento, que segundo a qual, é o conhecimento o responsável pela produção da riqueza material da sociedade é “rigorosamente falsa”, pois ela não mais é do que a justificação ideológica forjada pela classe dominante para legitimar suas necessidades objetivas e camuflar a terrificante exploração que se efetiva sobre o proletariado.

É nesse cenário que tais ideias percorrem o campo da educação. Se o pensamento pós-moderno corrobora com suas teorias com o sistema capitalista em crise, uma vez que esta corrente de pensamento não propõe uma transformação radical do sistema, mas, outrossim, sua legitimação, pois os influxos de seus pressupostos teóricos constituem uma operação fundamental de negação da essência da realidade em si, ou seja, rejeita a ideia de que exista uma verdade objetiva do real (neste caso a verdade objetiva seria a exploração brutal dos trabalhadores em tempos de crise estrutural do capital e os mecanismo da lógica da produção capitalista). Nesse sentido, a educação se constitui numa ferramenta de inserção do indivíduo no mercado de trabalho, um elemento fundamental de adaptação à ordem existente, nestes tempos de mudanças constantes e presença vital dos processos tecnológicos na vida das pessoas.

Estes desdobramentos no campo da educação, de um modo geral, expressam-se pelas ideias de formação para a cidadania e o exercício pleno dos direitos e deveres nos limites da ordem do capital; a formação para o mercado de trabalho com a proliferação de cursos voltados para as áreas da tecnologia (no caso das escolas profissionalizantes com a formação para o incremento da força de trabalho juvenil para atender as necessidades mercadológicas). Nesse sentido, atesta Deribaldo Santos que:

[...]. Nessa direção, a articulação das políticas de governo em prol da expansão do espaço da universidade será minado por investimentos não públicos configurada em uma mercadorização, iniciada pela perda da autonomia das universidades públicas. Nesse processo, inevitavelmente destaca-se o papel atribuído ao Estado, pois coube a este a função de administrar a crise por que passa o capitalismo contemporâneo, crise esta, que por sua vez, exige *novo* papel do ensino superior na chamada *aldeia global*. Cenário esse que se torna destacadamente agudo para os países que orbitam na periferia do capitalismo avançado (SANTOS, 2012, p. 92, itálicos no original).

É precisamente nesse contexto, que as privatizações necessárias para a expansão do ensino superior não universitário, como afirma Santos (2012), ocorrerá de forma significativa. O Estado, tipicamente neoliberal, se desresponsabiliza pelos investimentos públicos, notadamente na área da educação, passando para a iniciativa privada o papel de gerenciadora da educação, no caso do Brasil, não obstante os mecanismos do PROUNI, SISU, ENEM que tem a função de possibilitar o acesso de estudantes ao ensino universitário, mas com isso isentando os donos de faculdades privadas de obrigações fiscais com o próprio Estado e assim, o governo não se obriga mais a ter que investir na melhoria das condições de funcionamento e expansão das Universidades Públicas do país. Assim, no interior desse “quadro de crise crônica por que passa o capital contemporâneo, os países periféricos são chamados a alinhar propostas que de forma cada vez mais decisiva, procurem espaços onde o capital possa resistir a tendência” de sua queda acentuada da taxa de lucro (SANTOS, 2012, p. 98). O campo da educação dessa forma torna-se um espaço amplamente ambicionado pelo capital em crise, para consubstanciar sua “autorreprodução expansiva”.

Os “tempos novos”, tão glorificados pelos pós-modernos se constitui na presença decisiva, na vida cotidiana, da substituição da antiga economia baseada no padrão fordista de produção em massa para uma “pós-fordista” mais flexível e fundamentada na tecnologia da informação e da robótica¹⁷. Para o autor, as características da transição da época nova tão

¹⁷ Daniel Romero no seu livro *Marx e a técnica* (2005, p. 22-23) destaca que: “[...]. É o caráter fatalista dessa concepção que leva ao limite o fetichismo da tecnologia no capitalismo, fetichismo esse que se caracteriza pela crença de que a forma pela qual se estabelece a organização da produção e a gestão da força de trabalho é resultado de uma necessidade tecnológica que não comporta alternativa”. E continua o autor: “[...], além do seu componente ideológico e de seu caráter fetichista, a tecnologia também se transforma em um mito moderno, pois

propalada no mundo ocidental foram anunciadas, por exemplo, pela revista britânica *Marxism Today*¹⁸, que expressou bem a fusão do pós-modernismo e do pós-marxismo: “[...]. A produción en masa, o consumidor, a grande cidade, o estado como grande irmán, a proliferación de urbanizacións e o estado-nación están á baixa [...]” e que de forma significativamente evidente “[...]: a flexibilidade, a diversidade, a diferenciación, a mobilidade, a comunicación, a descentralización e a internacionalización em ascenso” e a consequência inevitável é que “[...]. Neste proceso, as nossas identidades, o noso sentido do ‘eu’, as nosas subxectividades estánse a transformar. Atopámos na transición a unha era nova” (CALLINICOS apud revista *Marxism today*, introducción a um problema particular verbo de ‘Tempos Novos’, outubro, 1988, aspas no original).

Desse modo, assevera com convicção o autor que:

Este é pois o terreno definido na discusión do postmodernismo – um mundo transformado socialmente que tanto a arte Post-moderna como a filosofia postestruturalista refliten, pero no que tamén participan e que require um novo tipo de política. Bem, eu rexeito todo isto. No penso que vivamos em ‘Tempos Novos’, nin nunha ‘era postindustrial e postmoderna’ fundamentalmente diferente do modo de produción capitalista imperante nos dos últimos séculos. Eu nego as teses principais do postestruturalismo, que coído son falsas na súa esencia. Moito dubido eu que a arte Postmodernista represente unha ruptura cualitativa co Modernismo de princípios de século. Ademais, moito do que se leva escrito em apoio da idea de que vivemos nunha época postmoderna parécese intelectualmente de pouco calibre, a cotio superficial, a miúdo ignorante e ás veces incoherente (CALLINICOS, 1995, p. 22, aspas no original).

A ideia de que poderíamos estar vivendo em “tempos novos” não é consentida por Callinicos. O autor rejeita, contundentemente, as teses do pós-modernismo e, dentre as principais que lhe interessam no livro é, a ideia de que realmente possa existir uma distinção deveras constituída entre modernismo e pós-modernismo como duas épocas separadas na história da arte e, como afirma o próprio historiador: “[...]. Se, como eu manteño, no se pode [...]” existir tal separação. Assim, Alex Callinicos problematiza a tese do surgimento de uma

tanto atualiza a ideia de destino quanto funciona como explicação da gênese de uma nova sociedade. Basta lembrar que, na sociologia do trabalho, quando se invoca o debate sobre a transição – quer seja para uma sociedade pós-industrial, quer para uma sociedade pós-capitalista – é conferida à tecnologia um papel de destaque, substituindo ela própria o papel da luta entre as classes sociais.” Também nesse sentido, Deribaldo Santos no seu livro *Graduação tecnológica no Brasil* (2012, p. 63-64) assinala com precisão crítica que: “[...]. A alarmante mazela social que a conjuntura atual do capitalismo degusta não é motivada pelas máquinas construídas pelo trabalho do ser social, a tecnologia não tem como carregar em si um aspecto moral de ser boa ou de ser má. Exclusivamente, o emprego que se faz delas é essencialmente onde devemos procurar o cerne da questão, sobretudo, na aplicação das possibilidades que o maquinário coloca a serviço do capital: garantir o acúmulo do lucro para uma privilegiada parcela da população mundial [...]. a atualidade do capitalismo contemporâneo em crise profunda, amálgama sedutoras propostas capazes de levar o homem inteiro e inclusive grande parte da intelectualidade a acreditar que os extraordinários engenhos robotizados que a junção da mecatrônica e da telemática possibilita para a cibernética, que hoje encham de deslumbramento os olhos dos habitantes do mundo tido como globalizado, não é apenas e tão somente o resultado da acumulação histórica do trabalho humano.”

¹⁸ Segundo Callinicos a revista foi, durante os anos 80, o mais forte opositor do “clasismo” na esquerda britânica.

época pós-moderna levantando questões como: de onde surge este prolífero discurso sobre a pós-modernidade? E por que na década anterior uma grande parte da inteligência ocidental chegou a se convencer de que tanto o sistema socioeconômico como as práticas culturais estão sofrendo uma ruptura fundamental com o passado recente?

O livro segundo o autor tenta responder estas perguntas e rejeitar os argumentos favoráveis à ideia de tal ruptura, pois se espelhando na tradição da crítica do materialismo histórico e, notadamente Marx, busca dar continuidade “nunha clave manor” da crítica que este desenvolveu à religião, “[...], onde trata el Cristianismo en particular, no como un conxunto de falsas crenzas tal como fixera a Ilustración, se nón como a expresión distorsionada das necesidades reais negadas pela sociedade de classes [...]” e enfatiza destacadamente que do mesmo modo, busca não simplesmente demonstrar a inadequação intelectual do pós-modernismo, compreendida como a afirmação, justificada tendo por base a arte pós-moderna, a filosofia pós-estruturalista e a teoria da sociedade pós-industrial “[...] de que estamos a entrar nunha época postmoderna senón tamén situala nun contexto histórico. O postmodernismo, entón, é visto máis ben como un síntoma” de uma frustração política (CALLINICOS, p. 23-24).

No intercurso desse debate acerca das determinações essenciais do pós-modernismo, Ellen Meiksins Wood (1999, p. 9-10, aspas no original) situa sua reflexão enfatizando que: “[...]. Embora reconheça diversas influências – de filósofos antigos, como Nietzsche, a pensadores mais recentes, como Lacan, Lyotard, Foucault e Derrida –, o pós-modernismo atual descende, acima de tudo, da geração de 1960 e dos seus estudantes.” Esse pós-modernismo, afirmar a autora, “[...], é produto de uma consciência formada na chamada idade áurea do capitalismo, por mais que se possa insistir na nova forma do capitalismo (“pós-fordista”, “desorganizada”, “flexível”) da década de 1990”.

Wood também destaca que alguns pós-modernistas, verdadeiramente, parecem “mal ter notado o fim do grande surto de prosperidade”, pois estariam demasiadamente absortos nas conquistas do sistema capitalista e nas “alegrias do consumismo”. Até os mais sensíveis “às realidades correntes” têm suas origens intelectuais arraigadas naquele período áureo, “com uma crença no triunfo do capitalismo que precedeu em muito a queda do comunismo”. Dessa forma, embora os representantes mais significativos da direita tenham “proclamado o *fim da história* ou o triunfo final do capitalismo”, muitos intelectuais da esquerda ainda reiteram que uma época chegou ao fim, “que estamos vivendo em uma época *pós-moderna*, que o *projeto do iluminismo* está morto, que todas, que todas as antigas verdade

e ideologias” não têm mais relevância, que os velhos pressupostos da racionalidade não “não mais se aplicam” (WOOD, 1999, p. 10, *itálicos nosso*).

O diagnóstico da teórica americana aponta para uma análise histórica da pós-modernidade, onde situa a emergência dessa “época histórica” mais ou menos em fins do anos de 1960 e inícios de 1970. E assim, ressalta:

[...] se para os intelectuais pós-modernistas de hoje a “pós-modernidade” representa, de fato, uma época histórica, parece, desta vez, que o autêntico divisor de águas ocorreu em algum momento em fins da década de 1960 e princípios da de 1970. Ainda assim, embora muito tenha acontecido entre os marcos de época mais antigos e os mais recentes, o que chama a atenção no diagnóstico corrente da pós-modernidade é que ele tem muito em comum com as declarações mais antigas de morte, tanto nas versões radicais quanto reacionárias. O notável, em outras palavras, é a continuidade, ou pelo menos a repetição, dessa história de descontinuidade. Se chegamos a outro final histórico, o que acabou, aparentemente, não foi tanto uma outra época, diferente, mas a mesma, outra vez (WOOD, 1999, p. 10, *aspas no original*).

Podemos depreender dessa assertiva, que para a autora o pós-modernismo não é exatamente uma nova época histórica e, discorda das conclusões históricas a que chegaram David Harvey e Fredric Jameson ao fazerem referência à pós-modernidade como “uma situação histórica”, uma “fase do capitalismo contemporâneo”, uma “forma social e cultural” com raízes históricas e “fundamentos materiais”, submetida “à mudança e à ação política”, mas, afirma Ellen Wood (1999, p. 11) que “[...]. O pós-modernismo, no entanto, é algo diferente [...]”.

Delimitando os principais temas abordados e seus pressupostos epistemológicos, os “pós-modernistas interessam-se por linguagem, cultura e discurso”, o que significa para alguns deles, endossar, “de forma bem literal”, que os sujeitos humanos constituídos em suas relações sociais, são determinados pela linguagem, “e nada mais, ou, no mínimo, que a linguagem é tudo o que podemos do mundo” e, fora isso nada é possível acessar qualquer outra realidade. Para os pós-modernistas, a sociedade e a cultura são organizados segundo o padrão linguístico que determina as regras da sociabilidade humana. Dessa maneira, o discurso constitui o referencial fundamental de compreensão do mundo. Essas questões, aqui colocadas, representam a perspectiva de construção social do conhecimento que, por sua vez, remete a uma concepção de produção do conhecimento científico.

A suposição epistemológica, marcadamente pós-moderna, considera que “o conhecimento humano é limitado por línguas, culturas e interesses particulares” e que a ciência não deve aspirar conhecer a realidade constituída em si mesma. Sendo assim, “[...]. Se o padrão da *verdade* científica reside não no mundo natural em si, mas nas normas

particulares de comunidades específicas, então as leis da natureza talvez nada mais sejam que aquilo que uma dada comunidade diz que elas são em um dado momento” (WOOD, 1999, p. 12).

Mesmo não sendo todos os intelectuais pós-modernistas que afirmem conscientemente essa forma de relativismo, tal postura teórica parece ser “uma consequência inevitável de seus pressupostos epistemológicos”. No entanto, como vai dizer Elle Wood:

[...], no mínimo, o pós-modernismo implica uma rejeição categórica do conhecimento *totalizante* e de valores *universalistas* – incluindo as concepções ocidentais de *racionalidade*, de idéias gerais de igualdade (sejam elas liberais ou socialistas) e a concepção marxista de emancipação humana geral. Ao invés disso, os pós-modernistas enfatizam a *diferença*: identidades particulares, tais como sexo, raça, etnia, sexualidade; suas opressões e lutas distintas, particulares e variadas; e *conhecimentos* particulares, incluindo mesmo ciências específicas de alguns grupos étnicos (WOOD, 1999, p. 12, itálicos nosso).

Essas determinações essenciais do pós-modernismo implicam, segundo a teórica, “em rejeitar” as preocupações e interpretações econômicas “tradicionais de conhecimento da esquerda”, notadamente a economia política e, como um todo, “repudiar” todas as metanarrativas universais, “tais como as idéias ocidentais de progresso, incluindo as teorias marxistas de história”. E dentre todos os elementos do pós-modernismo aqui evidenciados “o fio principal que perpassa todos esses princípios pós-modernos” é o notório destaque à “natureza fragmentada do mundo e do conhecimento humano”. Portanto, “[...]. As implicações políticas de tudo isso são bem claras: o *self* humano é tão fluido e fragmentado (o “sujeito descentrado”) e nossas identidades, tão variáveis, incertas e frágeis” que não há mais espaço para a solidariedade de classe e luta coletiva fundamentada em “uma ‘identidade social’ comum”, inspirada em ideias comuns (WOOD, 1999, p. 13).

O pós-modernismo ao fundamentar seus postulados teóricos na perspectiva da fragmentação para analisar a realidade, que também é fragmentária e, que só um conhecimento fragmentário pode acessá-la, soa para Ellen Meikinsis Wood (1999, p. 19, itálicos no original) como uma sentença descabida, pois, “[...]. A realidade social do capitalismo é *totalizante* em formas e graus sem precedentes. Sua lógica de transformação de tudo em mercadoria, de acumulação, maximização do lucro e competição satura toda a ordem social”. Por isso mesmo, um entendimento profundo e fundamentado desse “[...] sistema *totalizante* requer exatamente o tipo de *conhecimento totalizante* que o marxismo oferece e os pós-modernistas rejeitam”.

Tecendo uma argumentação nesse mesmo sentido, Bryan D. Palmer ressalta que uma boa parte dos teóricos contemporâneos rejeita a metanarrativa marxista. O autor constata que a “metanarrativa marxista é rejeitada, ironicamente, no exato momento histórico em que se torna absolutamente necessária [...]”, pois, constituindo sua pertinência na “interpretação da história em termos de *classe*”, como um processo sucessório de “estruturas e instrumentos identificáveis”, nutrida por aspirações de interesses materiais, tão essencial “para a interpretação da evolução do passado para o presente”, principalmente, “no contexto de vida contemporânea, em que a humanidade está cada vez mais conectada nas dimensões globais da exploração e da opressão” (PALMER, 1999, p. 76).

Ainda sobre esse ponto Jonh Bellamy Foster observa que tal rejeição das narrativas globais, que é uma característica elementar do pós-modernismo, “faz parte de um ceticismo epistemológico mais profundo” que diretamente “satura essa forma de pensamento” e, se referindo à “versão simpatizante” de um teórico cultural (Dick Hebdige), destaca que, nas palavras deste: “[...], ‘o pós-modernismo como discurso (ou melhor, um composto de discurso) assemelha-se muito ao paradigma de língua de Saussure, no sentido de ser um sistema sem termos positivos’” (FOSTER, 1999, p. 197).¹⁹ Nesse sentido, o “significado de pós-modernismo, portanto, é sabidamente difícil de precisar, só podendo ser definido” a partir de “sua dependência de três negações fundamentais: 1) *contra a totalização*; 2) *contra a teleologia*; e 3) *contra o utopismo*” (Idem).

Suzana Magalhães (2003) endossa a afirmação da crise das metanarrativas no Ocidente, destacando que “com a derribada da confiança nas possibilidades da ciência, a metanarrativa ocidental passa a ser contestada” o que irá repercutir decisivamente no “campo da cultura e das relações sociais [...]”. É precisamente nesse momento que se inaugura a pós-modernidade, “com a queda da metanarrativa fundamentada na ciência” (MAGALHÃES, 2003, p. 209-210).

E a autora continua endossando que:

[...] a pós-modernidade destituiu a legitimidade do discurso científico, que não será mais considerado como saber lúcido, apto a descobrir as determinações mais recônditas do real, mas apenas de forjar inúmeras virtualidades de ordem empírica [...] (MAGALHÃES, 2003, p. 210).

O pensamento pós-moderno ao deslegitimar as metanarrativas fundamentadas na ciência e na razão modernas, preconiza com certeza insofismável a emergência de um novo

¹⁹ Bellamy Foster no seu artigo cita: HEBDIGE, Dick. **Hiding in the Light**. Nova York: Routledge, 1998, p. 185-99.

paradigma de inteligibilidade dos fatos sociais, porque “[...]. A metanarrativa se dispersa, agora, na forma dos múltiplos jogos de linguagem irreduzíveis entre si, com distintos nexos pragmáticos, sem a pretensão da univocidade e da estabilidade” (Ibid). A sociedade dessa maneira seria constituída pelo processo operativo dos jogos de linguagem, concepção esta que se vincula diretamente aos postulados de François Lyotard.

Sendo assim, constata a teórica:

[...], a ênfase dos jogos de linguagem como dimensão constitutiva da sociedade contemporânea termina por favorecer duas posturas cruciais na Pós-modernidade: a defesa da performatividade e o discurso das diferenças. Com efeito, a performatividade se impõe como um neo pragmatismo, tendo aos resultados (a técnica, por exemplo), e não à veracidade, enquanto o discurso das diferenças, defendido por Lyotard, por exemplo, aposta na sustentação do heteróclito de natureza ética, epistêmica e estética. O denominador comum seria, portanto, o relativismo, de intensa repercussão na esfera das instituições e relações sociais, mas, outrossim, na teorização acerca do estatuto da ciência, engendrando-se, no discurso epistemológico, um processo que Boaventura de Sousa Santos [...] chama de desdogmatização da ciência, como condição precípua da cultura pós-moderna (MAGALHÃES, 2003, p. 211-212).

Essa postura intelectual de rejeição da ciência moderna, da razão e a afirmação da ideia de crise dos paradigmas, dentre as várias características que situam a pós-modernidade, se constituem, como os aspectos mais evidentes desse novo contexto histórico. Frederico Costa, sobre esse ambiente de discussão, clarifica com precisão crítica que:

[...] a razão é expulsa de todas as esferas da vida social. Nem na academia o chamado ‘templo do saber’, a razão encontra guarida. Principalmente, na área das chamadas ciências humanas. É aí que, após uma suposta crise de paradigmas, houve a proliferação de todo tipo de ‘pós’ e de novidades, muitas vezes sem nenhuma coerência interna ou qualquer lastro em uma práxis transformadora do real, indicando que o combate à razão e o culto ao efêmero passaram a ser moedas correntes no ‘pensamento universitário’ (2004, p. 66-67, aspas no original).

A constatação do autor evidencia essa característica marcante no pensamento pós-moderno que, é a deslegitimação da razão universal, como pressuposto de entendimento da totalidade das relações sociais no processo da evolução das sociedades ao longo da história, pautada no postulado da verdade objetiva e, na noção de continuidade histórica tecida pelo fio condutor das temporalidades passado, presente e futuro.

Destarte, se existe uma “deslegitimação da universidade como instituição” que sustenta as metanarrativas “é porque essas também sofrem um processo de deslegitimação”. Pois, a universidade no âmbito da cultura pós-moderna, “tanto perde sua função de legitimação especulativa quanto sua função de legitimação emancipatória das Luzes” (MARINHO, 2009, p. 230). Ainda segundo Cristiane Marinho, na “sociedade pós-moderna a

deslegitimação das metanarrativas filia o saber ao poder”, pois, o principal “objetivo do saber universitário não é mais a *Bildung*, formação do espírito, mas a lógica do desempenho em vista a maximização do lucro. A universidade pós-moderna é regida pelo critério do desempenho e não mais pela verdade do espírito [...]” (Idem, p. 251, itálico no original).

Com efeito, o pensamento pós-moderno influi nas posturas teóricas e políticas formuladas pelos intelectuais afinados com essa corrente de pensamento. Nesse sentido, nos remetemos mais uma vez a Frederico Costa que assevera o seguinte:

A coisificação das relações sociais sob a forma de imagens, o dilaceramento do indivíduo entre uma objetividade funcional inumana e uma subjetividade ensimesmada impotente, o fosso crescente entre o público formal e o privado sem sentido, a submissão à indústria cultural e ao consumismo, os limites impostos pela alienação a uma compreensão ontológica do real, o fetichismo da linguagem, a fragmentação imposta pelo mercado compõem os adornos do intelectual ‘pós-moderno’ (2004, p. 77-78).

No seio dessas questões, Sérgio Lessa, discutindo a relação entre história e trabalho, assinala que na passagem do século XX para o século XXI, a história parece querer nos convencer de que tudo é efêmero e passageiro e que nada permanece, a não ser a imutável realidade do mercado. Por outro lado, esse autor indica que essa mesma história nos faz acreditar no oposto de tais sentenças: “Como se esse nosso período histórico, com sua permanente fluidez, tivesse uma única função: convencer-nos da insuperabilidade do mercado” (LESSA, 2005. p, 70).

O argumento de Lessa (2005. p, 70) evidencia que na realidade do mundo capitalista no qual vivemos, a “mercadoria assume, na ideologia cotidiana, o estatuto ontológico da transcendentalidade: como substrato último e imutável, seria o suporte de toda e qualquer existência concebível”. Parece que nada existe fora do mercado e que todas as transformações no mundo são operadas em função deste. Essa é a ilusão e a concepção frouxa e irracional de mundo que permeia o contexto histórico dito pós- moderno, pois segundo Lessa (2005, p. 72):

É por isso que, do ponto de vista da reprodução dos indivíduos e dos complexos ideológicos mais diretamente associados, o mundo em profunda transformação em que vivemos termina sendo o fundamento material para a ideologia em tudo conservadora. E, a partir de tal concepção de mundo, aceita-se acriticamente a irracionalidade de uma sociabilidade na qual as relações sociais se reduzem à relação entre mercadorias.

A partir dessa reflexão, compreendemos que as transformações em curso do momento histórico atual, evidenciam, significativamente, as características de uma sociedade

fundada em um processo de relações humanas entre coisas. Isto é, na dita pós-modernidade, todos os aspectos da vida são mercantilizados, desse modo, as relações sociais são radicalmente mediadas e medidas por mercadorias. De um modo geral, a crise do capitalismo atual atingiu em cheio o ser humano em seu processo de produção das condições sociais de existência, submetendo este ao domínio do fetichismo generalizado da sociedade da mercadoria e, por conseguinte, da alienação e negação da realidade. O contexto histórico da pós-modernidade se constitui, assim, como um momento de crise generalizada; instabilidades econômicas, pessimismo político, submissão às coisas, individualismo exacerbado, derrocada dos valores humanos, subjetivismo nas análises do real, paradigma do discurso e determinismo linguístico são as expressões mais contundentes de um contexto de crise estrutural do capital do qual o pensamento pós-moderno é depositário. Este será o debate do próximo subtópico.

3.2 A CRISE ESTRUTURAL DO CAPITAL: APROXIMAÇÕES PRELIMINARES

O objetivo principal deste subtópico é explorar as determinações essenciais, do que aqui compreendemos como ser um contexto histórico de crise estrutural do capital. Nesse sentido, sugerimos como fundamento de análise crítica e tese de pesquisa, a relação da teoria pós-moderna com essa crise.

Sustentamos para começo de debate, com base em pesquisa de Santos e Costa (2012), que no terreno do contexto de crise estrutural do capital, estaria fertilizada a condição propícia para que o triângulo *globalização, neoliberalismo e pós-modernidade* surgissem como os paradigmas de um ressignificado *novo* tempo. Segundo a pesquisa acima citada, encoberta sob o pretexto da 3ª Revolução Industrial, os desdobramentos essenciais da crise forjaram modificações importantes na esfera produtiva, o que motivou a “se adaptar às novas regras do processo de acumulação do capital. No interior da indústria, tais modificações reverberam questionando o aspecto vigente da formação dos trabalhadores” (Santos e Costa 2012, p. 12).

Portanto, a contemporaneidade está marcada, fundamentalmente, por uma crise sistêmica sem precedentes na história humana. Contudo, apesar das flagrantes brutalidades vividas pelos trabalhadores em seu cotidiano, ideologias legitimadoras da ordem vigente tentam dissimular o momento de instabilidade geral, elaborando teorias que reforçam a perspectiva de construção de falsas noções sobre a realidade objetiva assentada no capitalismo em crise.

O pensamento pós-moderno ao lado da chamada globalização e do neoliberalismo, ainda conforme Santos e Costa (2012), arvoram-se como os três vértices do triângulo que sustenta a atual fase do capitalismo. Para essa análise, a parcela reservada à teoria pós-moderna, seria a de “garantir, pela via *teórico-acadêmica*, a crença de que o máximo que os chamados excluídos (as minorias) podem fazer é organizar-se em suas particularidades – étnica, racial, de gênero, entre outras²⁰. Nesse sentido, com o mundo universitário invadido pela (des)razão, os cursos de formação de professores tomam como verdade única o sofisma fato de que a humanidade experimenta *novos* tempos de realizações extraordinárias em todos os campos de atividades humanas, fruto do avanço tecnológico que fomenta novas descobertas em áreas do saber científico e, por conseguinte, engendra novas formas de organizar o modo de produção material gerando, desse modo, uma riqueza nunca vista antes na face da terra.

A perspectiva pós-moderna, todavia, só não deixa claro que esse mundo do “pós” é marcado, profundamente, pela emergência de novos mecanismos e estruturas de dominação política, ideológica, cultural e social que aprofunda ainda mais a distância entre o mundo dividido em duas distintas classes: os favorecidos e os despossuídos.

Hobsbawm (1995) refletindo criticamente sobre *As décadas de crise*, afirma que os vinte anos que sucederam 1973 foi marcado decisivamente pelas perdas de referências de um mundo que deságua na instabilidade e crise. Hobsbawm ainda enfatiza que “as décadas de crise” não se constituíram numa “Grande depressão”, no sentido da crise de 1930. A “Era de ouro” havia acabado em 1973-1975 bem parecido a uma “depressão cíclica bastante clássica”, o que gerou significativamente uma redução na produção industrial nas “economias de mercado desenvolvidas” em 10% em um ano e o comércio internacional em 13%.

No entanto, o crescimento econômico nos países capitalistas desenvolvidos teve continuidade, mas, num ritmo menor do que o da “Era de Ouro”. O estímulo ao comércio internacional dos produtos das indústrias, o principal fator de crescimento mundial, não cessou, e nos anos de 1980 (os anos de *boom*) foram comparáveis em certa medida ao acelerado ritmo do crescimento da época de ouro. Mas essa situação não se apresentava com iguais proporções em regiões como a África, Ásia ocidental e América Latina, que tiveram

20 Os autores reconhecem “como legítimos os movimentos sociais que lutam em defesa das ditas minorias e procuram avançar em conquistas pela via da política pública”. Eles citam Nesse ponto, citam James Petras para indicar “não haver por parte dos intelectuais revolucionários desdém 'aos movimentos sociais étnicos e de classe, tais como a Conferência das Nacionalidades Indígenas do Equador (Conaie), os cocaleiros na Bolívia, os zapatistas no México e os movimentos rurais de classe como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) no Brasil' [...]. O que não se pode defender, todavia, concluem Santos e Costa (2012, p. 25): “é o desvinculamento desses movimentos da questão maior: a luta de classe”.

uma acentuada perda do PIB per capita. “A maioria das pessoas na verdade se tornou mais pobre na década de 1980, e a produção caiu durante a maior parte dos anos da década nas duas primeiras dessas regiões e por alguns anos na última” (HOBSBAWM, 1995, p. 395).

Esse cenário contraditório aponta para a questão dos problemas que haviam dominado grande parte da crítica ao capitalismo anterior à guerra, e que a “era de Ouro” em grande parte eliminara durante uma geração. A pobreza, o desemprego em larga escala, miséria e instabilidade resurgem depois de 1973, expressa Hobsbawm. O crescimento econômico foi, novamente, interrompido por várias “depressões sérias”, bem diferentes das recessões de menor graduação, em 1974-1975 e no final da década de 1980. O historiador britânico ainda revela alguns dados estatísticos acerca desse quadro econômico-social, tais como: 1) o aumento do desemprego na Europa Ocidental que subiu de uma média de 1,5% na década de 1960 para 4,2% na de 1970. No auge, do que o historiador chama de *boom*, no final da década de 1980, o desemprego na Comunidade Européia estava numa média 9,2% e em 1993 11%.

Dessa maneira, Hobsbawm destaca que:

Quanto à pobreza e miséria, na década de 1980 muitos dos países mais ricos e desenvolvidos se viram outra vez acostumando-se com a visão diária de mendigos nas ruas, e mesmo com o espetáculo mais chocante de desabrigados protegendo-se em vãos de portas e caixas de papelão, quando não eram recolhidos pela polícia. Em qualquer noite de 1993 em Nova York, 23 mil homens e mulheres dormiam na rua ou em abrigos públicos, uma pequena parte dos 3% da população da cidade que não tinha tido, num ou noutro momento dos últimos cinco anos, um teto sobre a cabeça [...]. No Reino Unido (1989), 400 mil pessoas foram oficialmente classificadas como “sem teto” [...]. Quem, na década de 1950, ou mesmo no início da de 1970, teria esperado isso? (HOBSBAWM, 1995, p. 396).

O diagnóstico do historiador é claro: o reaparecimento de miseráveis sem terem onde morar era resultado de um impressionante e evidente crescimento da desigualdade social e econômica. A “Era de Ouro” passara, todavia, os problemas enfrentados nas décadas de 1970 e 1980 no contexto da economia mundial fora um corolário direto daquela era. A revolução tecnológica, a globalização transformou significativamente o sistema de produção capitalista, “em uma extensão surpreendente e com consequências impressionantes.”

As consequências concretas desse processo foram sentidas principalmente no trabalho e desemprego. A tônica do novo contexto de crise do capitalismo pode ser percebida pela “tendência geral da industrialização” que provocou a substituição da “capacidade humana pela capacidade das máquinas, o trabalho humano por forças mecânicas, jogando com isso pessoas para fora dos empregos [...]” Contudo, o “crescente desemprego dessas décadas não foi simplesmente cíclico, mas estrutural” (HOBSBAWM, 1995, p. 402-403).

Sobre o debate desse contexto e desse processo, István Mészáros (2011) propõe uma reflexão mais radical e profunda, capturando as determinações essenciais do que ele chama de *crise estrutural do capital*²¹. Afirma o filósofo marxista que hoje estamos vivendo “numa época de crise histórica sem precedentes”. A sociedade capitalista passa por sua crise mais profunda da história. O modo produção capitalista atingiu os seus limites absolutos²² e, para reestruturar a sua produtividade se define “por meio do imperativo de sua implacável autoexpansão alienada” como *produtividade destrutiva*. Tudo que o capital encontra pelo caminho destrói sem cerimônia, diz Mészáros.

Assim assinala o autor:

Todo sistema de reprodução sociometabólica tem seus limites intrínsecos ou absolutos, que não podem ser transcendidos sem que o modo de controle prevalecente mude para um modo qualitativamente diferente. Quando esses limites são alcançados no desenvolvimento histórico, é forçoso transformar os parâmetros estruturais da ordem estabelecida – em outras palavras, as “premissas” são objetivas de sua prática – que normalmente circunscrevem a margem global de ajuste das práticas reprodutivas viáveis sob as circunstâncias existentes (MÉSZÁROS, 2011, p. 216, aspas do original).

Nesse sentido, o sistema sociometabólico do capital não tem limites para sua expansão destrutiva e incontrolável, com sua produtividade voltada para a “autorreprodução ampliada”, ao contrário do que ocorria nos modos de organização social anteriores, onde de certa forma, buscava-se a satisfação das necessidades sociais, pois, nessas sociedades “a organização e a divisão do trabalho tinham que ser diferentes [...]” porque “o valor de uso e a necessidade exerciam funções reguladoras decisivas” (MÉSZÁROS, 2011, p. 606).

²¹Entendemos *A crise do capital* como categoria explicativa da fase atual do capitalismo, no dizer de Deribaldo Santos e Frederico Costa (2102). É interpretação imanente da essência histórica da crise em sua processualidade contraditória.

²²Mészáros ainda destaca que esses limites absolutos são especificamente típicos apenas para o sistema do capital, devido às determinações mais penetrantes de seu modo de controle sociometabólico. E salienta a necessária reflexão de que: “[...], é preciso fazer a ressalva de que não devemos imaginar que o incansável impulso do capital de transcender seus limites deter-se-á de repente com a percepção racional de que agora o sistema atingiu seus limites absolutos. Ao contrário, o mais provável é que se tente tudo para lidar com as contradições que se intensificam, procurando ampliar a margem de manobra do sistema do capital em seus próprios limites estruturais [...]. Diante do fato de que a mais problemática das contradições gerais do sistema do capital é a existente entre a impossibilidade de impor restrições internas a seus constituintes econômicos e a necessidade atualmente inevitável de introduzir grandes restrições, qualquer esperança de encontrar uma saída desse círculo vicioso, nas circunstâncias marcadas pela ativação dos limites absolutos do capital, deve ser investida na dimensão política do sistema [...]. Igualmente, não pode haver dúvida de que o sucesso ou não desta ação corretiva (ajustada aos limites estruturais do sistema global do capital), apesar de seu caráter evidentemente autoritário e de sua destrutividade, vai depender da capacidade ou incapacidade da classe trabalhadora de rearticular o movimento socialista como empreendimento verdadeiramente internacional” (MÉSZÁROS, 2011, p. 220).

Em sua forma primária, anterior ao capitalismo efetivamente constituído, a produção era orientada para o uso. Mészáros (2011, p. 607) cita o exemplo das guildas, onde o capital mercantil objetivamente conflitava com “os princípios constitutivos e as práticas produtivas” destas. Salieta o autor que “[...]. Sob tais circunstâncias históricas prevaletentes, as guildas tinham que se defender contra as tendências subversivas do capital mercantil em expansão, e a razão pela qual foram bem-sucedidas” por um significativo período de tempo numa luta defensiva “foi sua orientação para a produção de valores de uso.”

O capitalismo, segundo o filósofo marxista, constitui uma das possibilidades de efetivação do capital, uma de suas tendências históricas. Desse modo, na interpretação de Santos e Costa (2012, p. 26): “[...]. O capitalismo passou, em sua evolução histórica, a tratar o trabalho vivo como mera mercadoria, desumanizando-a. Nessas condições, portanto, o capital transforma-se em um sistema de controle do metabolismo social”, menosprezando e transformando as necessidades humanas em meros objetos de troca.

Mészáros avançando na questão aponta para a lógica totalizante do capital, que não permite qualquer possibilidade de comprometimento de sua reprodução, por isso, torna-se impossível para o capital preterir qualquer elemento de controle social, o que torna as relações sociais mais tensas e pressionadas. O capital, em hipótese alguma, pode afrouxar seu domínio sobre o conjunto da sociedade, desse modo, o Estado passa a interferir na dinâmica da sociedade desenvolvendo políticas públicas de controle e diminuição dos gastos com investimentos em áreas prioritárias como saúde e educação.

Portanto, o Estado, no que tange a essa contradição fundamental, têm o papel “da maior importância, pois é ele quem oferece a garantia fundamental de que a recalcitrância e a rebeldia potenciais não escapem ao controle [...]” (MÉSZÁROS, 2011, p. 126). Assim, os problemas sociais se avolumam e, as soluções sugeridas são cada vez mais infrutíferas. A crise se apresenta em sua essência como cada vez mais estrutural.

De acordo com Santos e Costa (2012) a consequência concreta desse processo é claramente percebida através da evidente concentração de renda, do aumento do desemprego em massa, do vertiginoso aumento da violência, etc., são indicadores que exigem dos gerenciadores do capital políticas públicas orientadas, de forma efetiva, a aplacar as péssimas condições de vida a que as pessoas nestas situações estão submetidas. Todos esses problemas são resultados da lógica do sistema sociometabólico do capital e, nenhum projeto alternativo a esse estado de coisas, se apresenta tendo como tarefa principal, desapertar os mecanismos de controle da sociedade, não obstante, inúmeros projetos se colocarem como pretensos redentores da humanidade.

Em seu avanço indeclinável, a lógica do capital que tende a tornar tudo uma mercadoria, desumaniza o próprio trabalho vivo, que só pode funcionar “como uma forma produtiva” e “biologicamente se sustentar como um organismo” se submetendo à estrutura de comando do capital e se subordinando “às exigências materiais e organizacionais” das relações de troca predominantes. Nesse sentido, diz Mészáros que o trabalho vivo ao se tornar uma “carça do tempo” torna-se possível organizar as jornadas de trabalho resultantes, por sua vez reificáveis, “tanto horizontal como verticalmente”, sendo esse processo determinado pelas exigências de autorreprodução do ampliada do capital.

Desse modo assinala Mészáros que:

É exatamente este processo de redução quantificadora e reificação do trabalho vivo que traz a difusão e a dominação *universal* da estrutura da mercadoria; bem entendido, uma vez que as condições de sua universalidade sejam historicamente satisfeitas. Quanto à última questão, a estrutura de mercadoria capitalista se torna *universalizável* – no sentido de que absolutamente tudo pode ser subsumido à ela – precisamente porque, sob as novas circunstâncias, o trabalho vivo mercantilizado pode ser utilizado e controlado com grande flexibilidade e dinamismo. Este controle é exercido tanto horizontal como verticalmente, tal como os imperativos estruturais emergentes da divisão do trabalho capitalista o prescrevem (sob seus múltiplos aspectos funcionais e sociais/hierárquicos) (MÉSZÁROS, 2011, p. 622, itálicos do original).

Para Mészáros é exatamente a dimensão vertical que está diretamente relacionada à “estrutura de comando do capital”, sem precedentes na história, cuja principal função é resguardar os interesses essenciais do sistema do capital. Esses interesses se constituem em assegurar o processo de expansão contínua da mais-valia com base na máxima “exploração praticável da totalidade do trabalho”.

Tudo isso resulta, na concretização do “propósito global” e da “força motivadora do sistema capitalista” que “não pode conceber a produção de valores de uso orientada-para-necessidade, mas apenas a bem sucedida *valorização/realização* e a constante *expansão* da massa de riqueza material acumulada” (MÉSZÁROS, 2011, p. 625, itálicos do original).

A crise estrutural do capital hoje apresenta uma “novidade histórica” e que se manifesta em quatro pontos principais. A partir da lente de Santos e Costa (2012), destacamos como: 1-) seu caráter é universal, não se restringindo a uma única esfera do setor particular da produção; 2-) seu alcance é indiscutivelmente global, não se limitando a uma determinada região ou alguns países do mundo; 3-) sua escala de tempo é extensa, constante, em vez de limitada e cíclica com ocorrerem em crises anteriores e 4-) em contraposição com as explosões e os colapsos mais retumbantes do passado, seus processos podem ser considerados como rastejantes.

Complementando essas referências sobre as determinações essenciais da crise estrutural do capital, sugerimos também a leitura de Ricardo Antunes (2003) que interpretando o texto de Mézáros aponta os aspectos caracterizadores da crise atual tais como: *a queda acentuada das taxas de lucro; colapso do paradigma de acumulação taylorista-fordista de produção; aumento excessivo da esfera da especulação financeira; crescimento significativo da concentração de capitais; crise do Estado de bem-estar social e dos seus referentes de funcionamento e a expansão acentuada das privatizações* (ANTUNES, 2003). Esta síntese evidencia a dimensão da crise estrutural do capital, mostrando em linhas gerais, o conjunto de fatores sob os quais essa crise perpassa a sociedade hoje.

Podemos compreender, de um modo geral, que o sistema sociometabólico do capital em sua fase de crise atual, apresenta aspectos que evidenciam claramente que seu objetivo principal é a busca incontrolável pelo lucro a todo custo, num processo que é marcado fortemente por uma lógica destrutiva. Esta é a tendência que expressa a característica essencial do capitalismo contemporâneo. De acordo com Mézáros, uma das principais estratégias de recomposição do ciclo reprodutivo do capital, está baseada na tendência decrescente do valor de uso das mercadorias, ou seja, a redução da vida útil dos produtos. Este segundo o autor, constitui um dos pilares fundamentais pelo qual o sistema do capital, vem conseguindo atingir um incomparável crescimento ao longo do tempo histórico.

Cabe ressaltar então que:

Nesse sentido, o que é verdadeiramente vantajoso para a expansão do capital não é um incremento na taxa (ou no grau) com que uma mercadoria – por exemplo, uma camisa – é utilizada e sim, pelo contrário, o decréscimo de suas horas de uso diário. Enquanto tal decréscimo for acompanhado por uma expansão adequada do poder aquisitivo da sociedade, cria-se a demanda por outra camisa. Ou seja, em termos mais gerais, se a taxa de *utilização* de um determinado tipo de mercadoria pudesse ser *diminuída* de, digamos, 100% para 1%, mantida constante a demanda por seu uso, a multiplicação potencial do valor de troca seria correspondentemente centuplicada (isto é, assumiria a estonteante figura de 10.000%). De fato, essa tendência de reduzir a taxa de utilização real tem sido precisamente um dos principais meios pelos quais o capital conseguiu atingir seu crescimento verdadeiramente incomensurável no curso do desenvolvimento histórico (MÉSZÁROS, 2011, p. 661, *itálicos do original*).

Fica claro dessa forma, que o capitalismo contemporâneo estabeleceu uma separação profunda entre a produção voltada para o atendimento das necessidades sociais e as necessidades de sua autorreprodução expansionista. O corolário desse processo é uma sociedade arraigada em uma competição desenfreada e aviltante, na precarização do trabalho e das relações humano-sociais, da destruição da natureza e do absurdo estranhamento entre

as pessoas, resultando nas mais abomináveis formas de violência: miséria, fome, desemprego crônico, morticínios, destruição da natureza etc.

A necessidade de perpetuação da sociedade de mercado e sua lógica desumana em nome da lucratividade expansionista põe em cheque a própria sociabilidade humana, não obstante o funcionamento de um sistema voltado para a destruição.

Com base no exposto, podemos compreender, de modo geral, que a crise do capitalismo atual atingiu, em cheio, o ser humano em seu processo de produção das condições sociais de existência, submetendo este ao domínio do fetichismo generalizado da sociedade da mercadoria e, por conseguinte, da alienação da realidade. O contexto histórico da pós-modernidade se constitui, assim, como um momento de crise generalizada; instabilidades econômicas, decadência política, submissão às coisas, individualismo exacerbado, derrocada dos valores humanos. A humanidade vive um período de decadência e de ausência de horizontes de expectativas. Desse modo, um fosso abissal entre a realidade objetiva e os valores éticos se aprofunda cada vez mais, se constituindo numa tendência geral de degradação da vida humana. O filósofo marxista Ivo Tonet (2007, p. 52) aponta em suas ponderações os aspectos característicos desse período de decadência:

Mas, não é apenas no âmbito da produção e do acesso à riqueza material que se verifica essa decadência. É na degradação do conjunto da vida humana, na crescente mercantilização de todos os aspectos da realidade social; na transformação das pessoas em meros objetos, e mais ainda, descartáveis; no individualismo exacerbado; no apequenamento da vida cotidiana, reduzida a uma luta inglória pela sobrevivência; no rebaixamento do horizonte da humanidade que leva a aceitar, com bovina resignação, a exploração do homem pelo homem sob a forma capitalista, como patamar mais elevado da realização humana.

Nas trilhas dessas reflexões, afirmamos que a relação entre pensamento pós-moderno e crise estrutural do capital se constitui numa determinante reciprocidade. Primeiro porque o pensamento pós-moderno ao não fazer ou se omitir deliberadamente de desenvolver, uma crítica radical e profunda ao capitalismo hoje em crise com todas as suas consequências nefastas para a humanidade, no nosso entender, então, esta corrente de pensamento corrobora com o sistema, ou melhor, dizendo, constitui o aporte teórico do sistema em crise.

E mais do que isso, o pensamento pós-moderno ao negar a própria essência ontológica do real por meio de suas proposituras teóricas, desconsidera a possibilidade de apreensão da verdade objetiva da realidade. Tomando como norte referencial para a análise dessa questão, nos valem das afirmações teóricas do professor José Paulo Netto no posfácio do livro de Carlos Nelson Coutinho *O estruturalismo e a miséria da razão* (2010), quando

destaca que no campo teórico pós-moderno não existe uma teoria nem a teoria pós-moderna, mas teorias pós-modernas que apresentam, em suas consideráveis diferenças “um denominador comum”.

Os traços pertinentes dessas teorias pós-modernas seriam: 1-) a *aceitação da imediatividade* no qual se apresentam os fenômenos culturais e sociais como expressão do seu modo de ser; nesse sentido, a distinção tão fundamental entre *aparência* e *essência* é inteiramente suprimida e, sobretudo com a dissolução específica “das modalidades de conhecimento”, o exemplo pode ser percebido a partir da suplantação da diferença específica entre a ciência a arte: a história enquanto uma disciplina científica poderia ser confundida como um gênero literário narrativo.

2-) a negação ou *recusa da categoria da totalidade*; essa recusa se daria em um duplo aspecto: no sentido filosófico, a recusa de deve “à negação de sua efetividade” e no plano teórico, a “recusa de seu valor heurístico”; e 3-) a *semiologização da realidade social*, ou seja, a realidade social estaria reduzida às dimensões simbólicas, às dimensões subjetivistas da “pura discursividade”, a ideia de que “tudo é discurso”; o predomínio do signo “e/ou à instauração abusiva de hiper-realidades”.

Compreendemos dessa forma, que o pensamento pós-moderno ao produzir um discurso interpretativo sobre a realidade se rebaixa ao cotidiano alienado, uma vez que suas proposições teóricas não tomam a realidade existente em si, ou a essência do real como referente fundamental para as análises, mas, a própria representação simbólica autorreferenciada de suas apropriações teóricas subjetivistas. Assim, o rigor da análise é preterida, uma vez que o predomínio das interpretações subjetivistas caem num idealismo, redundando num relativismo perigoso de que tudo é uma questão interpretação, a questão é o olhar. Sendo isso, o pensamento pós-moderno é não-sistemático, pois não leva em conta uma metodologia rigorosa de apreensão dos fatos em sua essência ontológica, a coisa em si, resultando assim, num “ecletismo metodológico”.

Assinala dessa forma José Paulo Netto:

Também entre as diversas formulações do pensamento pós-moderno, há duas constantes generalizadas. A primeira refere-se à entronização do *ecletismo* como cânon metodológico: posto que “o conhecimento pós-moderno (...) é relativamente imetódico [...] constitui-se a partir de uma pluralidade metodológica” – o que abre a via à glorificação da “transgressão metodológica”. A segunda relaciona-se ao *relativismo* (que é algo inteiramente diverso da consciência do caráter relativo de todo conhecimento): a completa dissolução da ideia clássica de *verdade*, que os pós-modernos levam ao limite, seja ao converter a ciência num *jogo de linguagem*, seja ao pensar o conhecimento como *artefactualidade discursiva* – uma tal dissolução acarreta sumariamente a supressão de qualquer estatuto que não o lógico-teórico

para a verificação/avaliação do significado dos enunciados científicos (NETTO, 2010, p. 262, itálicos e aspas do original).

Até aqui, já foram destacadas inúmeras variantes do pensamento pós-moderno, mas, cabe ainda enfatizar para deixar ampla a compreensão das determinações essenciais dessa corrente teórica, a seguinte questão: “[...] um dos traços que melhor caracteriza a ambiência cultural pós-moderna reside numa concepção clara e grosseiramente *idealista* do mundo social” (NETTO, 2010, p. 262, itálico do original).

A redução teórica nessa “caída idealista” se apresenta, principalmente, na “entificação da razão moderna” pelos pós-modernos, no preciso sentido em que estes creditam à razão moderna a responsabilidades pelas “falácias” que se embutiram das “promessas” da modernidade, como por exemplo o controle aperfeiçoado da natureza e a “interação humana emancipada”. Desse modo, para os pós-modernos, “na imanência da razão moderna” o aspecto instrumental estaria inequivocamente voltado para a dominação da dimensão emancipatória. As conquistas da razão moderna são vistas, assim, pelos pós-modernos como constituintes das realidades da “sociedade urbano-industrial” bem como “com a sua coorte de sequelas deletérias”, destaca José Paulo Netto.

Entendemos dessa maneira, que o discurso pós-moderno imputa às conquistas da modernidade, a partir do projeto da razão emancipadora, a responsabilidade pelas desastrosas consequências das duas grandes guerras mundiais do século XX, o holocausto perpetrado pelos nazistas, a emergência do fascismo e a ditadura burocrática estalinista. Para os pós-modernos, essas realidades histórico-sociais nefastas, foram resultado das conseqüências da razão instrumental moderna.

Sobre isso, não é de se ficar estupefato “[...], pois, que o discurso pós-moderno, tão virulento contra a *ciência moderna, ocidental, capitalista e sexista* – em cuja base está a razão moderna -, se revele inofensivo em face do capitalismo contemporâneo” (NETTO, 2010, p. 263, itálicos do original). O domínio do capital na vida social contemporânea se apoia claramente em “práticas políticas minimalistas”, na defesa extrema do “multiculturalismo” e do “direito à diferença”, tais práticas, de um modo geral, envolvem “os novos movimentos sociais” e suas reivindicações particulares e localizadas, destituídas, obviamente, do caráter da luta de classes.

O pensamento pós-moderno, dessa maneira, apresenta também uma ignorância confessa. Desconhece, inequivocamente, a “economia política do capitalismo contemporâneo ou não”. O que se conclui é que, o pensamento pós-moderno incorpora mais ou menos de forma mecânica noções da economia vulgar, com suas avaliações “epidérmicas e

superficiais”. Isso pode ser comprovado diante do resgate de preconizações ideológicas sobre a “sociedade pós-industrial”, “sociedade de consumo” e, mais recentemente, o pretense “fim da sociedade do trabalho” e a emergência da “sociedade do conhecimento”.

A sociedade contemporânea, perpassada inteiramente pela lógica destrutiva do capital em crise, espelha diretamente em muitas dimensões sociais, os pressupostos do modismo do pensamento pós-moderno. Exemplo disso é “[...]. A especialização estreita e idiotizante, a reclusão no interior dos muros das instituições acadêmicas, os contatos quase sempre limitados aos seus pares”, o que resulta, de certo modo, no sentido de contribuir, de forma significativa, “para que as novas gerações dos *intelectuais específicos* identifiquem as *suas* representações com a realidade ou, mais exatamente, tratem as *suas* representações como a realidade [...]” (NETTO, 2010, p. 264, itálicos do original).

Tal procedimento, inusitadamente, era chamado pela “velha tradição de pesquisa social norte-americana”, como “reificação”. Contudo, enfatiza Paulo Netto que:

Neste caso, a *reificação* deve vir mesmo entre aspas, porque o processo real de reificação, operante com uma intensividade e uma extensividade inéditas na sociedade tardo-capitalista, precisamente a expressada na sua imediaticidade pelo pensamento pós-moderno – tal processo, só radicalmente deslindável a partir da crítica da economia política, escapa ao “olhar” pós-moderno que [...], “suspeita da distinção entre aparência e essência”. Orientando por esta “suspeição”, este “olhar” mantém-se no que um sábio do século 19 designava como *a aparência enganadora das coisas* (NETTO, 2010, p. 265, aspas e itálicos do original).

O pensamento pós-moderno constitui um espelho das características mais marcantes da sociedade, que hoje entendemos, é perpassada por uma crise estrutural do capital. Esta corrente de pensamento expressa em seus postulados teóricos, os aspectos fenomênicos desta forma de sociabilidade, constituída em sua essência (que é negada em sua objetividade concreta e real) pela ideia da fragmentação, do insulamento da vida social, o predomínio da sensação do efêmero das relações sociais nos grandes centros urbanos, o individualismo exacerbado e egoísta do modo ser dos indivíduos na sociedade burguesa, a alienação da vida cotidiana, fortemente marcada pela espetacularização dos acontecimentos sociais, divulgados por uma rede midiática de informações, manipuladas pelos gestores do capital em crise, associados em grandes empresas interligadas pelos interesses políticos em comum, constituindo assim, um monopólio integrado na perpetuação do poder.

É no curso desse contexto que o pensamento pós-moderno se notabiliza e, vai criando seus tentáculos nos mais variados campos da vida humana. É nesse preciso aspecto que o pensamento pós-moderno funciona como uma *ideologia* da sociabilidade, que Paulo Netto chama de tardo-burguesa:

Espelho da sociedade taro-burguesa, o pensamento pós-moderno põe-se justamente como uma *ideologia* – não uma mentira, mas uma falsa consciência: *falsa*, na exata escala em que não pode reconhecer a sua própria historicidade (ou seja, o seu condicionalismo histórico-social); mas igualmente *consciência*, na precisa medida em que fornece um certo tipo de *conhecimento* que permite aos homens e mulheres moverem-se na sua vida cotidiana. E é nesta condição de falsa consciência que ela opera seja como orientador de comportamentos, seja como indicador de problemas, tensões e contradições [...] (NETTO, 2010, p. 266, itálicos do original).

Comungamos das ideias do professor José Paulo Netto, exatamente porque também compreendemos, que o pensamento pós-moderno tem a função de influir nos comportamentos e na vida social das pessoas. Nesse sentido, evidenciamos nossa tese de que o pensamento pós-moderno constitui, como já ressaltamos anteriormente embasados nos postulados de Santos e Costa (2012), o esteio teórico do capital em seu momento histórico atual de crise estrutural. Especificamente aqui, as influências do pensamento pós-moderno serão evidenciadas em sua presença, principalmente no que tange suas categorias da análise, no campo da educação e do currículo de história, em particular.

A partir dessas reflexões, compreendemos que “o traço geral do pensamento pós-moderno, em todas as suas diferenciadas expressões, consiste na completa recusa de uma verdadeira ontologia social [...]” (NETTO, 2010, p. 268). Só baseado numa perspectiva teórico-ontológica é, que se pode apreender as determinações essenciais do radicalismo anti-ontológico do pensamento pós-moderno, que nega que a realidade concreta tenha uma essência objetiva.

Com essas reflexões em tela, torna-se necessário pensar a relação entre pensamento pós-moderno, educação e construção de uma concepção de história no contexto histórico atual e, quais as categorias de análise norteiam a elaboração do currículo de história, tema do próximo capítulo.

4 PENSAMENTO PÓS-MODERNO, EDUCAÇÃO, HISTÓRIA E CURRÍCULO.

4.1 PÓS-MODERNIDADE E EDUCAÇÃO

Para iniciar o debate e situar nosso problema na esfera da educação, vamos perguntar a alguns autores alinhados à perspectiva pós-moderna a seguinte questão: de que maneira a pós-modernidade tem influenciado no papel social da escola e da educação de um modo geral?

Segundo Ernani Lampert (2007), a escola, inserida no contexto da “aldeia global”, que de um lado gera exclusão e do outro, prosperidade, teve uma importância vital na vida das pessoas e era, praticamente, a única ferramenta que transmitia conhecimento, difundia a cultura e possibilitava a ascensão social. No entanto, afirma o autor que a escola no final do século XX passou por profundas transformações, pois: “Os câmbios gestados pelo mercado a partir dos anos [19]80, especificamente em função da ciência/tecnologia²³, afetaram o papel social da escola.” Dessa forma, conclui Lampert que na pós-modernidade há uma exigência de “um novo perfil de profissional, ou seja, com visão ampliada, capacidade de liderança, de trabalhar coletivamente, que seja criativo, flexível e atualizado permanentemente para atender as exigências do mundo capitalista” (LAMPERT, 2007, p. 19).

Tadeu da Silva (1993), por exemplo, enfatiza que no contexto da pós-modernidade a educação deve ser pensada em termos de “alteridade” e “diferença”, onde a teoria educacional crítica é articulada pelo viés da cultura, do descentramento do sujeito, da subjetividade fragmentada, “contraditória, como resultado de múltiplas determinações”, nesse sentido, o pós-modernismo pode servir para a renovação da educação, ampliando seus horizontes de possibilidades na tentativa de construir uma sociabilidade afinada com as transformações tecnocientíficas em curso, adaptando o cidadão às determinações sociais da ordem vigente.

No curso dessa reflexão, Tadeu da Silva ressalta alguns elementos fundamentais que definem, significativamente, as preocupações da teoria educacional crítica pós-moderna, em oposição “a pedagogia crítica moderna” que sempre esteve vinculada à ideia de transformar “a consciência das pessoas”, para conscientizá-las e, assim, aponta o autor:

[...]. Com a noção de sujeito descentrado, naturalmente não existe mais sentido nessa transformação. Não cabe mais “conscientizar”, porque “conscientizador” (=educador?) e “conscientizando” (=educando?) são ambos produtos das múltiplas determinações de suas múltiplas posições de sujeito e, portanto, não existe nenhum estado privilegiado de consciência ao qual o “conscientizador” pudesse conduzir o “conscientizado” (SILVA, 1993, p. 131, aspas e parênteses no original).

Notadamente, no âmbito da educação, as implicações das teorizações pós-modernas ganham relevância, segundo o autor, principalmente por colocar em cena a noção

23 Santos (2013) debate a confusão conceitual praticada pela epistemologia burguesa que confere à técnica e à tecnologia papéis contrapostos e contraditórios. Se por um lado apresentam essas categorias como salvadoras maiores da humanidade, por outro, atribuem-lhes a culpa pelos maiores problemas existentes na contemporaneidade. O autor traça seus argumentos embasado na esteira aberta por Álvaro Vieira Pinto, onde este filósofo, por sua vez, baseado em algumas das principais teses marxianas, descortina o essencial sentido da técnica e da tecnologia para a sociedade.

de sujeito descentrado ou como prioridade de referências no mundo social, a legitimidade das diferentes subjetividades, a importância do outro, do diferente. Nessa perspectiva, portanto, “[...]. Faz mais sentido falar num confronto de diferentes subjetividades, o que concederia uma importância maior à construção de espaços públicos de discussão e debate [...]”, pois isso representaria a possibilidade dessas diferentes subjetividades se defrontarem (SILVA, 1993, p. 131).

Assim, outro elemento importante que desponta no debate é o “conceito de diferença”. Esse conceito afasta as análises pós-modernas das modernas, o que possibilita a emergência de uma análise crítica que questiona as tradicionais “oposições binárias” ou as dicotomias categoriais. Nesse sentido, salienta o autor que de outra perspectiva, temos “[...], a rejeição de caracterizações dicotômicas, de oposições binárias, como o par libertação/repressão, que supõe a auto-identidade do sujeito, implicam a rejeição de um projeto educacional voltado a deixar florescer essa essência ou desenvolvê-la” (SILVA, 1993, p. 131).

A consequência dessa reflexão desemboca numa ênfase que privilegia os discursos sobre a legitimação do “Outro”, este, que não pode ser “julgado”, “explicado”, “descrito” à luz de uma “perspectiva privilegiada”, “superior”, universalmente pretensiosa, mas, como alguém que deve ser levado em conta num mesmo nível de legitimidade. Essa ênfase na “diferença” revela que a diversidade de identidades culturais e as alteridades são processos que existem no mundo social de forma não hegemônica, pautadas em desníveis sociais de poder.

Desse modo, a significação do “Outro” e a emergência das “diferenças culturais”, no plano do debate sobre a educação, é prefigurada como resultado de um ponto de vista teórico inspirado numa posição contrária aos pressupostos da modernidade e, claramente, apoiada na perspectiva pós-moderna privilegia, como ponto de referência a diversidade cultural, a pluralidade das identidades sociais e a heterogeneidade dos discursos dos sujeitos descentrados, fragmentados.

E dessa forma, ressalta Tadeu da Silva:

Um tema no qual a crítica pós-moderna vem efetivamente contribuir para um aumento de nossa compreensão talvez seja seu questionamento da noção “moderna” de sujeito, consciência e subjetividade. A noção de uma consciência e de uma subjetividade centradas, que esteve sempre implícita na teorização educacional crítica tinha, de certa forma, conduzido a um impasse teórico e político, entre outras razões porque supunha uma posição privilegiada, um sujeito que, de forma transparente, pudesse ver através da ideologia em que estavam envolvidos os outros

seres humanos. Ele supunha uma consciência falsa e uma consciência lúcida. Era uma teoria completamente inadequada [...] (SILVA, 1993, p. 135, aspas no original).

Compreendemos, de uma maneira geral, que o autor propõe uma análise crítica da educação expressamente sedimentada no ideário de um pensamento ancorado nos aspectos culturais das diferenças e suas assimetrias no contexto do jogo das relações de poder. A ênfase, no plano teórico, do necessário entendimento cultural “das diferenças inevitáveis” e assimétricas entre os mais variados grupos sociais só faz sentido, segundo o autor, nos seguintes termos:

A ênfase cultural na diferença pode ser útil para uma teorização educacional crítica enquanto aponta para uma análise cultural que deixe de tomar a cultura de certos grupos como ponto de referência, mas pode também constituir uma regressão conservadora quando faz com que o pensamento crítico em educação deixe de prestar atenção às assimetrias sociais, uma preocupação que está precisamente no centro de seu projeto analítico e político (SILVA, 1993, p. 137).

Endossando essa perspectiva e enfatizando as implicações da reflexão pós-modernas na área da educação, Henry Giroux (1993) aponta que a “crítica pós-moderna” tem importância, exatamente, porque contesta os pressupostos da metanarrativa moderna e suas consequências para a dinâmica da escolarização no mundo contemporâneo. O argumento do autor, dessa forma, configura a importância da crítica pós-moderna porque esta, “[...], promete desterritorializar e redesenhar as fronteiras políticas, sociais e culturais do modernismo, insistindo ao mesmo tempo numa política da diferença racial, étnica e de gênero [...]” (GIROUX, 1993, p. 42).

Para Giroux, a cultura ocidental dominante e sua noção de conhecimento universal já não correspondem aos imperativos do mundo atual, tais como: os processos tecnológicos, a difusão dos mecanismos eletrônicos de informação, a sociedade pós-industrial, o alargamento da produção do conhecimento científico e o dinamismo das mudanças de fronteiras no que tange “vida e arte”, “alta cultura e cultura popular”, “imagem e realidade”. Em sua reflexão, o autor faz referência à importância do pós-modernismo na constituição de uma crítica cultural que forneça os elementos fundamentais para uma teoria crítica da educação que seja pertinente às exigências do momento histórico atual. É, notadamente, nesse ponto que Giroux estabelece sua compreensão do que seria uma definição correta do pós-modernismo em sua atualização das questões que caracterizam a humanidade hoje.

Assim, afirma o autor que:

O pós-modernismo em seu sentido mais amplo refere-se tanto a uma posição intelectual (uma forma de crítica cultural) quanto a um conjunto emergente de

condições sócias, culturais e econômicas que caracterizam a era do capitalismo e do industrialismo global. No primeiro caso, o pós-modernismo representa uma forma de crítica cultural que apresenta um questionamento radical da lógica das fundações que se tornaram a pedra fundamental do modernismo. No segundo caso, o pós-modernismo refere-se a uma mudança cada vez mais radical nas relações de produção, na natureza do estado-nação, no desenvolvimento das novas tecnologias que redefiniram os campos das telecomunicações e do processamento de informação e nas forças presentes no processo de globalização e interdependência crescentes das esferas econômicas, políticas e culturais (GIROUX, 1993, p. 46).

Torna-se evidente, pelo enunciado acima, que o pós-modernismo prefigura tanto uma crítica cultural, uma posição teórica, quanto uma condição social e histórica, caracterizada por significativas mudanças “estruturais globais” radicais na forma como se produz o conhecimento e as condições materiais de vida. De um modo geral, essa é tônica reflexiva do autor.

Com efeito, a prevalência cada vez mais poderosa e complexa dos mecanismos eletrônicos de comunicação de massa “na constituição de identidades individuais”, de “linguagens culturais” e de “formações sociais”, concorre para que os vários discursos do pós-modernismo, como assegura Giroux, forneçam uma “nova e poderosa linguagem” que nos possibilite entender a estrutura essencial oscilante da “dominação” e da “resistência” nas sociedades do capitalismo tardio. Sobre isso, atesta o autor:

Isto é particularmente verdadeiro em relação à sua compreensão de como as condições para a produção de conhecimento mudaram nas duas últimas décadas, com respeito às tecnologias de produção eletrônicas e de processamento de informação, aos tipos de conhecimento produzido e ao impacto que têm tido tanto no âmbito da vida cotidiana quanto no âmbito global (GIROUX, 1993, p. 55).

O pós-modernismo, ao incorporar no seu discurso as transformações na esfera cultural, estabelece um fundamento de crítica e um questionamento da “relevância” dos discursos tradicionais, com notoriedade o marxismo. Levantando assim, um questionamento ideológico sobre o sentido das fronteiras acadêmicas que organizam a estruturação “dos cânones e das formações de conhecimento”.

No campo da educação, o discurso pós-moderno oferece novos instrumentos teóricos de reflexão, com os quais pode aventar-se a possibilidade de se repensar novos contextos, amplos e mais definidos onde se desenvolvem as relações de poder entre os diversos grupos sociais com suas pluralidades de expressões e reivindicações. Por isso, “[...]. O pós-modernismo também oferece aos educadores uma variedade de discursos que permitem questionar a dependência do modernismo em relação a teorias totalizantes baseadas num desejo de certezas e de absolutos” (GIROUX, 1993, p. 64).

A perspectiva pós-moderna pode oferecer, ainda para os educadores, um “discurso capaz de incorporar” a relevância do contingente, do que é específico e do que é histórico, tais como os aspectos nodais de uma “pedagogia libertadora e fortalecedora”. A contribuição significativa que o pós-modernismo, (ou como entendemos também que é para o autor) o discurso pós-moderno, pode trazer para a educação como uma ferramenta de política cultural é, decisivamente, colaborar para consolidação do “projeto de uma democracia radical” que inclua os indivíduos e grupos excluídos em face de sua classe, idade, gênero e origem étnica.

Nesse sentido, para Henry Giroux, o que está em discussão é o reconhecimento de que o pós-modernismo fornece aos educadores uma perspectiva mais ampla e complexa para se pensar com clarividência a relação entre cultura, poder e conhecimento. Desse modo, o objetivo da educação é criar as possibilidades concretas de alargamento dos direitos sociais e liberdades individuais numa democracia radicalizada. As preocupações pós-modernas estão diretamente relacionadas às condições de possibilidade de estabelecimento de “condições materiais e ideológicas que permitam formas múltiplas, específicas e heterogêneas de vida”.

Dessa maneira, é de extrema importância, para os educadores, a preocupação pós-moderna com os sujeitos “lúcidos”, constituídos em sua diversidade, contingência e pluralidade cultural. Pois isso se aponta para o “objetivo de se educar os estudantes”, para o exercício de “um tipo de cidadania que não faça uma separação entre direitos abstratos e domínio do cotidiano e não defina a comunidade como prática legitimadora e unificadora de uma narrativa histórica e cultural unidimensional” (GIROUX, 1993, p. 65).

Portanto, a rejeição do pressuposto da razão universal como fundamento para refletir as questões da humanidade, a afirmação de que todas “as narrativas são parciais” e seu “apelo para que se realize uma leitura crítica de todos os textos científicos, culturais e sociais” como produtos históricos e políticos, “fornecem as bases pedagógicas para radicalizar as possibilidades emancipatórias do ensino e da aprendizagem como parte de uma luta mais ampla pela vida pública democrática e pela cidadania crítica” (GIROUX, 1993, p. 65).

O imperativo de uma visão crítica pós-moderna da educação coloca em cena a fundamental necessidade de se pensar o mundo atual em suas múltiplas determinações: culturais, sociais, políticas e econômicas, numa inserção cada vez maior, num contexto de diversidade e pluralidade de identidades sociais onde os sujeitos fragmentados, descentrados são impelidos, inequivocamente, a se adaptarem aos condicionamentos históricos dos processos tecnológicos da informação, do avanço científico e dos desdobramentos da sociedade pós-industrial.

Com efeito, a perspectiva de formação dos professores, no contexto do mundo atual, ganha fortes significados políticos e sociais, no que se refere à adaptação dos professores aos desdobramentos da realidade histórica em curso, que de determinada maneira sofre com as injunções dos aspectos desse novo tempo marcado profundamente pela consolidação do avanço tecnológico, notadamente, as tecnologias da informação que produzem novos significados sociais para as relações humanas. Nesse sentido, o professor tem que estar sintonizado e submetido às exigências da sociedade vigente, principalmente em relação à questão da qualificação profissional para atender os imperativos da economia mundializada e uma educação voltada para a cidadania, sem as pretensões de uma mudança radical das estruturas sociais. Em nosso país, no que tange a questão da educação e da formação dos professores, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica e Superior fundamentam sua proposta afirmando que:

A democratização do acesso e a melhoria da qualidade da educação básica vêm acontecendo num contexto marcado pela redemocratização do país e por profundas mudanças educacionais da sociedade brasileira. O avanço e a disseminação das tecnologias da informação e da comunicação estão impactando as formas de convivência social, da organização do trabalho e do exercício da cidadania. A internacionalização da economia confronta o Brasil com a necessidade indispensável de dispor de profissionais qualificados. Quanto mais o Brasil consolida as instituições políticas democráticas, fortalece os direitos da cidadania e participa da economia mundializada, mais se amplia o reconhecimento da importância da educação para a promoção do desenvolvimento sustentável e para a superação das desigualdades sociais (DCNFP, 2001, p. 4).

Podemos depreender dessa discussão, que no contexto histórico atual, marcado pela crise estrutural do capital, a educação tem o papel de reforçar as estruturas vigentes e, o professor, de difundir visões de mundo calcadas na lógica da sociedade mercantil e todas as suas demandas. Esse processo educacional tem implicações políticas decisivas na experiência social das pessoas, haja vista que uma educação que visa reproduzir as concepções de mundo dominantes, na prática, reforça e consolida a sociedade atual com todas as suas mazelas. Desse modo, a formação do professor tem um papel decisivo na conservação dos valores, normas e expectativas desta sociedade cindida entre ricos e pobres.

Na esteira dessas reflexões, Pedro Goergen (2005) afirma que os desafios colocados pelo mundo atual, requerem a formulação de outra racionalidade, que dialogue abertamente com as alteridades, solidifique as solidariedades e proporcione aos indivíduos novos valores, principalmente, uma nova ética que redimensione um novo projeto educativo. O novo milênio abre novos horizontes de esperança e preocupações com o futuro da

humanidade, fazendo surgir a necessidade incontestável de se superar as velhas dicotomias modernas.

É, pois, nesse sentido que o autor destaca as novas perspectivas para a educação. Na oportunidade do delineamento de seus argumentos, Goergen compreende que a pós-modernidade se constitui num paradigma de interpretação da realidade baseada na interação dos jogos de linguagem e, nessa condição, constitui uma forma específica de pensamento “pela qual se define uma nova situação cultural”, nesse aspecto, o autor se embasa principalmente em Lyotard.

A ênfase de Goergen na crítica dos pressupostos da modernidade sugere que a perspectiva de produção do conhecimento no mundo contemporâneo deve estar ancorada em fundamentos novos que superem a ideia moderna de saber. A esse respeito, destaca o autor que:

[...]. A crítica pós-moderna detecta a crise dos fundamentos comuns do conhecimento; detecta a desestabilização da confiança na possibilidade de encontrar um desenho universalmente válido do conhecimento sobre o qual haja consenso acerca do saber que deva ser ministrado como legítimo e de como isto deve ser feito; parece, efetivamente, encontrar respaldo no quadro de crise epistêmica, ética e social que vive o homem contemporâneo. O que se questiona, em termos concretos, é a validade de um modelo educativo intimamente ligado a um projeto cultural unitário, fundado numa racionalidade transcendente à realidade histórica (GOERGEN, 2005, p. 69).

Podemos depreender a partir desse enunciado, que há hoje uma crise de legitimidade no campo da epistemologia, da ética e de outros setores da “cultura convencional” e, como aponta o autor, que esse cenário projeta uma análise “para a importante questão da reconceitualização da configuração específica do saber que é o saber escolar, como parte de uma reengenharia da instituição educativa” (GOERGEN, 2005, p. 70).

Essa é uma das questões mais pertinentes que se colocam hoje, para uma reflexão mais profunda no campo da teoria da educação. Nesse preciso sentido, afirma-se:

O que hoje se exige é a flexibilização estrutural, a abertura de canais de informação e comunicação pluridimensionais, e a individualidade e a criatividade como elementos essenciais de adaptação. Argumenta-se que isto representa uma valorização do trabalho, da qualidade e da excelência contra a ordem e o planejamento. Isto teria como reflexo, também no campo educativo, a valorização da flexibilidade, da responsabilidade, da confiança, contra a personalidade burocrática [...] (GOERGEN, 2005, p. 74).

Com isso, temos um cenário histórico de prevalência de grandes transformações na seara da ciência, da política, da economia e, por conseguinte, no conjunto da sociedade, na qual “vivemos, é certo, novos tempos, seja no campo da ciência (produção), da ética ou da estética”. A sociedade como um todo se modifica. Portanto, as metanarrativas modernas são

rejeitadas, junto com as tradições epistemológicas, a centralidade do sujeito e a história “como processo unidirecional” em progresso permanente. É nesse sentido “que o pensamento pós-moderno [...], reflete uma realidade em transformação que precisa ser assumida criticamente pela teoria educacional e refletida na perspectiva de seu significado, presente e futuro”, no contexto da prática pedagógica (GOERGEN, 2005, p. 76).

As transformações operadas, pelas quais passa o mundo hoje, alteraram significativamente a subjetividade humana, bem como as relações sociais, o modo de sentir, de pensar e perceber os processos da vida. Isso pressupõe, “em termos educativos”, que “as novas gerações devem ser familiarizadas com as tradições ético-morais para, num processo racional/discursivo, internalizarem aqueles princípios que resultarem desse processo como convenientes para a comunidade e para os indivíduos [...]” (GOERGEN, 2005, p. 80).

Refletindo criticamente sobre as questões até aqui destacadas, Ghiraldelli, por sua vez, afirma que no século XIX e no século XX, ocorreram três grandes revoluções no campo da teoria educacional, marcadas, fundamentalmente, pela influência dos pressupostos da modernidade. Esse autor ressalta que hoje a teoria educacional passa por uma quarta revolução, marcadamente, envolvida pelos valores da época pós-moderna. Nesse sentido, o processo de ensino-aprendizagem, segundo a postura *pós-moderna*, dar-se “pela apresentação direta de problemas e situações problemáticas, ou mesmas curiosas e difíceis - questões culturais, éticas, étnicas, de convivência entre gêneros, mentalidades e modelos políticos diferentes” - (GHIRALDELLI, 2000, p. 35). Desse modo, essa nova postura do educador na época pós-moderna é o que expressa, diretamente, as exigências do processo educacional contemporâneo.

Intercalando esse debate, destacamos uma vez mais as ideias de Cristiane Marinho (2009), segundo as quais, a autora compreende que o pensamento pós-moderno e sua influência sobre o processo educacional expressam o movimento e os interesses do capital contemporâneo na sua crise estrutural, dessa forma, a teórica toma como exemplo o ensino universitário para afirmar que:

A discussão em torno da universidade pós-moderna implica um novo estatuto de ciência: a pesquisa é regida pelo critério de desempenho e não mais pela busca da verdade; a linguagem científica é agora pragmática, ou seja, autofundante de axiomas que têm por metalingua a lógica, onde a verdade é consensual e definida pelos cientistas, a partir do conhecimento que eles têm dos axiomas estabelecidos, mas modificáveis. Portanto, a verdade é algo formal e construído (MARINHO, 2009, p. 231).

Compreendemos dessa maneira que a perspectiva pós-moderna, que legitima o capitalismo atual em crise, acaba influenciando significativamente no âmbito da educação, notadamente aqui, no contexto da universidade. Dessa maneira, a formação de professores, influenciada diretamente pelo ideário intelectual que passou a habitar o mundo acadêmico nas últimas décadas, sofre os fortes efeitos de acreditar e, por conseguinte, reproduzir em seus currículos, livros didáticos e sala de aula, os descaminhos do pensamento pós-moderno.

Falar em educação em termos de pós-modernidade, implica discutir o entrelaçamento entre a esfera da cultura e suas relações com a problemática do conhecimento, assim pensa Elisabete Pereira (2000), ao destacar as questões trazidas pela pós-modernidade como, por exemplo, a ideia de que a racionalidade como fator de explicação única do mundo não se sustenta mais e, que seus fundamentos devem resultar num necessário debate no mundo hoje.

Para a autora a principal questão “é entender o pós-modernismo como um componente do estágio atual da história e investigar suas manifestações para as questões culturais, dentre elas a educação e a universidade” (PEREIRA, 2000, p. 171). Dessa forma, tal exigência pode produzir na consciência dos educadores e no papel da educação a importante tarefa de trabalhar a “formação dos indivíduos para um mundo em mudança”.

A consequência de tudo isso é que as transformações tecnológicas, artísticas, científicas estão produzindo um mundo cada vez mais complexo no qual os indivíduos devem estabelecer suas próprias metas, sem o amparo dos referenciais filosóficos tradicionais. No mundo de referências pós-modernas, da informatização da comunicação social, do avanço científico, a educação tem o papel de reproduzir novos valores que correspondam aos ditames do capitalismo global.

Torna-se evidente que num mundo marcado pela descrença nas metanarrativas, na crise da racionalidade, a universidade, a escola, a educação de um modo geral, produtora de conhecimento, deve se submeter a uma reflexão crítica sobre sua função nos domínios intelectuais e culturais. A educação, numa perspectiva fundada pelos pressupostos modernos como o sujeito racional, universal, autodeterminado, deve perder espaço para uma pós-modernidade que engendra novos elementos de reflexão, tais como o sujeito descentrado, construído pelo processo da linguagem, pelo discurso, já que a justificativa mais plausível para isso é o fato de que a pós-modernidade traz para os educadores a consideração indubitável de que se deve “trabalhar na formação dos indivíduos” para se viver e adaptar-se “em uma sociedade global” em constante processo de transformação.

O conjunto dos aspectos que caracterizam o mundo atual se articula numa nova realidade social, “que se constitui em si, num novo momento epistemológico” em que se enfrenta o pensamento contemporâneo. Dessa forma:

A crítica da pós-modernidade é importante para os educadores por levantar questionamentos sobre a forma como os aspectos hegemônicos do modernismo têm afetado a sistematização do conhecimento trabalhado nas instituições educacionais (PEREIRA, 2000, p. 175).

É nesse contexto, segundo a autora, que a pós-modernidade tem um papel fundamental no que tange a constituição de um novo modelo educacional, seja para a escola ou para universidade. A pós-modernidade, como condição da esfera cultural, tem a função elementar de elucidar “as condições cambiantes do conhecimento na era da cultura eletrônica”, das engenharias cibernéticas computacionais, que redefinem, de forma determinante, “as relações entre poder e cultura”, “representação e dominação”, entre “linguagem e subjetividade”.

É nesse preciso sentido que:

Os desafios educacionais da pós-modernidade estão em preparar indivíduos para a transitoriedade de todos os aspectos da vida, trazendo a necessidade da atualização constante e da emancipação como sujeitos históricos. Pós-modernidade, nessa ótica, significa, para a educação, o desafio de compreender a atualidade de uma sociedade cada vez mais informacional e globalizada e perscrutar as direções futuras, dialogando com uma realidade cada vez mais carregada de símbolos [...]. Cabe à educação a função de posicionar os indivíduos como sujeitos diante dela, submetendo a ciência e a tecnologia às determinações objetivadas do ser humano (PEREIRA, 2000, p. 178).

É notório que, nas linhas acima, a perspectiva pós-moderna ganha destaque nas análises sobre a função da educação no atual contexto histórico, fortemente marcado pela prevalência da tecnologia informacional globalizada e os influxos teóricos da negação dos pressupostos da modernidade no âmbito da problemática do conhecimento. Os desdobramentos dessas ideias são de tal monta para se pensar o processo educacional hoje, que de uma perspectiva geral, a proposta pós-moderna é clara: formar os indivíduos para se adaptarem a um mundo cada vez mais condicionado pelo impulso tecnológico em constante e intenso avanço. O que constitui assimilar novas formas de relações sociais e expectativas quanto aos valores no campo da moral, da política, da ciência e, notadamente, de um novo paradigma de produção do conhecimento.

Diante das reflexões aqui tecidas, desenvolveremos agora uma breve, mas não menos substancial análise crítica das questões atinentes ao currículo para compreendermos as

implicações do pensamento pós-moderno nesse terreno e, em particular, o currículo de história. Nosso objetivo precípua é aclarar o debate acerca do papel do currículo na orientação da reprodução do conhecimento e, por conseguinte, da sociedade.

4.2 BREVE DEBATE SOBRE A FUNDAMENTAÇÃO DO CURRÍCULO

Pensar o currículo implica, necessariamente, pensar nos processos formativos e seus pressupostos teóricos definidores. Ponderamos que o currículo constitui uma configuração epistemológica, política, social, cultural e ideológica fundamental, de norteamento da prática educativa, em que se estabelece a articulação necessária entre o processo educativo desenvolvido nas instituições de ensino formal (escolas e universidades) com o conjunto da sociedade historicamente situada.

Num esforço de caracterização da faceta polissêmica do currículo, podemos apontar, inicialmente, que “o currículo se configura como produto das relações e das dinâmicas interativas, vivendo e instituindo poderes” e, neste movimento, acaba por perpetrar uma “ética” e uma “política”, ao consubstanciar “opções epistemológicas, pedagógicas, ao orientar-se por determinados valores”. Todas essas realidades culminam na formulação do currículo como “o principal artefato de concepção e atualização das formações e seus interesses socioeducacionais” (MACEDO, 2009, p. 25).

Tal concepção está relacionada aos fatores ou subsídios mais pertinentes de configuração do currículo, como o conhecimento e os valores orientados para uma formação educacional específica. Todavia, o currículo não é só um “documento onde se expressa e se organiza a formação”, a estruturação das disciplinas, os métodos e atividades relativas às matérias ou áreas do saber. Sobretudo, o currículo implica numa prática educativa dinâmica, se destacando “como um complexo cultural” articulado por “relações ideologicamente organizadas e orientadas”.

A cerca disso, Macedo (2009) considera que o currículo se configura como “prática potente de significação” realçada pelo seu caráter “generativo”, “inventivo”. Todas as atividades educativas são articuladas, assim, em cenários socioeducacionais ampliados e translucidados por ações políticas e culturais singulares.

E dessa forma:

[...], necessário se faz tomar a cultura e o currículo como relações de poder. Mais precisamente: é necessário entender que as relações de poder configuram os processos de significação, e é aqui que o currículo tem um papel político de extremo

compromisso com outra ética com uma outra política que não seja a do alijamento, tampouco do corporativismo disciplinar (MACEDO, 2009, p. 28).

O que se entende de forma enfática é que, para o autor, são nas lutas pela prevalência da assimilação da noção de “significado” no campo do currículo e, não apenas no terreno epistemológico-formativo, que as relações de poder devem ganhar relevância. Dessa maneira, a “luta por significado é luta por recursos de poder”, um tipo de poder que, “da nossa perspectiva, levando em conta a compreensão do que seja o campo do currículo [...]” exige dos educadores a capacidade de saber lidar com a compreensão do conceito de poder que passa a se constituir como um “compromisso sociopedagógico ineliminável da formação e dos formadores de educadores” (MACEDO, 2009, p. 28).

O currículo sintetiza ideias, projetos sociais, posições políticas, opções ideológicas, expressões culturais. Assim, a principal questão que se destaca, com evidência, é: qual conteúdo ensinar? Isso constitui um pressuposto elementar das teorias do currículo, que é concebido pelas várias perspectivas teóricas que o elaboram e estabelecem suas diretrizes político-pedagógicas. Essa é a proposição de análise de Tadeu da Silva (2007), quando enfatiza que o currículo é um “documento de identidade”, um “discurso” forjado a partir das relações entre significação, identidade e poder.

É nesse sentido, que o autor destaca como preocupação central, para a compreensão de qualquer teoria do currículo, a questão de saber “qual conhecimento deve ser ensinado”, “o quê” deve ser ensinado, entendendo que “[...]. O currículo é sempre o resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente, o currículo” (SILVA, 2007, p. 15).

Nessa perspectiva, as teorias que formulam o currículo, tendo estabelecido as decisões de quais conhecimentos devem ser selecionados, procuram dar razão do por que determinados conhecimento e não outros devem ser selecionados. As teorias do currículo buscam deduzir o tipo de conhecimento considerando relevante e qual o tipo de ser humano ideal e desejável para um determinado tipo de sociedade. Ao estabelecer modelos de ser humano “corresponderá”, também, “um tipo de conhecimento, um tipo de currículo”.

Por isso, assevera Tadeu da Silva:

No fundo das teorias do currículo está, pois, uma questão de “identidade” ou de “subjetividade”. Se quisermos recorrer à etimologia da palavra “currículo”, que vem do latim *curriculum*, “pista de corrida”, podemos dizer que no curso dessa “corrida” que é o currículo acabamos por nos tornar o que somos. Nas discussões cotidianas, quando pensamos em currículo pensamos apenas em conhecimento, esquecendo-nos de que o conhecimento que constitui o currículo está inextricavelmente, centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos:

na nossa identidade, na nossa subjetividade. Talvez possamos dizer que, além de uma questão de conhecimento, o currículo é também uma questão de identidade [...] (SILVA, 2007, p. 16, itálico e aspas no original).

Com efeito, o currículo constitui um campo aberto de possibilidades para se pensar o tipo de sociedade que se quer construir ou conservar. É precisamente nesse sentido, que as teorias que fundamentam o currículo ganham evidência. Pois, o currículo é a expressão de um tipo de conhecimento que se constitui a partir de uma perspectiva teórica e política determinada, inegavelmente ligada àquilo que nos torna o que somos, aqui segundo o autor, a noção de identidade.

Tadeu da Silva parte do ponto de análise que destaca as perspectivas teóricas tradicionais, as teorias críticas e as teorias pós-críticas como as principais correntes de formulação do currículo.

O autor, nesse sentido, afirma que a partir do que essas correntes teóricas do currículo enunciam, por meio de seus conceitos, organizam-se e estruturam-se “nossa forma de ver a realidade”. Assim, uma teoria pode ser definida a partir dos conceitos que ela utiliza para conceber a realidade. Tadeu da Silva (2007, p. 21) destaca que essas diferentes teorias sobre o currículo estão identificadas “com a emergência do campo do currículo como um campo profissional, especializado, de estudos e pesquisas sobre o currículo [...]”, diretamente ligado “a processos tais como a formação de um corpo de especialistas sobre o currículo, a formação de disciplinas e departamentos universitários sobre currículo”, bem como “a institucionalização de setores especializados sobre a burocracia educacional do estado [...]”.

Fica evidenciado dessa maneira, que ao longo do processo histórico de constituição do currículo como um campo de estudos e pesquisas, desenvolveram-se teorias que enfatizam o processo de ensino-aprendizagem com ênfase em pressupostos conceituais que correspondem a perspectivas de análise bem específicas, como por exemplo, *As teorias tradicionais*, que fundamentaram o processo de organização curricular focando nos pressupostos do ensino; da aprendizagem; o processo avaliativo, metodológico e didático; a organização; o planejamento, a eficiência e os objetivos como elementos centrais do processo educativo. Essas teorias tradicionais do currículo estão associadas à institucionalização da educação de massas que proporcionaram o surgimento do campo de estudos especializados sobre o currículo, nos Estados Unidos, no início do século XX.

Entre essas condições e nesse contexto, portanto, estão:

[...] a formação de uma burocracia estatal encarregada dos negócios ligados à educação; o estabelecimento da educação um objeto próprio do estudo científico; a

extensão da educação escolarizadas em níveis cada vez mais altos a segmentos cada vez maiores da população; as preocupações com a manutenção de uma identidade nacional, como resultado das sucessivas ondas de imigração; o processo de crescente industrialização e urbanização (SILVA, 2007, p. 22).

O processo de industrialização e urbanização crescentes nos Estado Unidos do início do século XX marca, portanto, o prelúdio do processo de constituição do campo de estudos do currículo como uma questão fundamental para a consolidação de um processo educativo que atenda às demandas de uma sociedade que se desenvolve à medida que diferentes forças políticas, culturais e, principalmente, econômicas “procuravam moldar os objetivos e as formas da educação de massas”, de acordo com suas diferentes posições e interesses específicos.

É nesse preciso sentido, por exemplo, que as teorias tradicionais do currículo preconizavam que o sistema educacional deveria corresponder à eficiência do processo de produção fabril. Onde a escola transportaria para o seu âmbito de funcionamento didático-pedagógico “o modelo de organização” baseado nos “princípios da administração científica proposta por” Frederick Taylor.

Já as *Teorias críticas* do currículo enfatizam aspectos como a ideologia; a reprodução cultural e social; a questão do poder; classe social; capitalismo; relações sociais de produção; conscientização; emancipação e libertação, currículo oculto e resistência. Essa perspectiva teórica do currículo surge na década 1960 e, configura os grandes processos políticos, sociais e culturais de transformação que começa na Europa e se dissipa pelo mundo:

Os movimentos de independência das antigas colônias europeias; os protestos estudantis na França, e em vários outros países; a continuação do movimento dos direitos civis nos Estados Unidos; os protestos contra a guerra do Vietnã; os movimentos de contracultura; o movimento feminista; a liberação sexual; as lutas contra a ditadura militar no Brasil: são apenas alguns dos importantes movimentos sociais e culturais que caracterizaram os anos 60. Não por coincidência foi também nessa década que surgiram livros, ensaios, teorias que colocavam em xeque o pensamento e a estrutura educacional tradicionais (SILVA, 2007, p. 29).

Nos Estados Unidos, destaca-se o “movimento de reconceptualização do currículo”, enquanto na Inglaterra são reivindicadas mudanças a partir da chamada “nova sociologia da educação”, um movimento identificado com o pensamento do sociólogo inglês Michel Young. É nesse contexto, que no Brasil temos o importante papel desenvolvido pelo educador Paulo Freire, enquanto na França se destacaram os escritos essenciais de Althusser, Bourdieu e Passeron, Baudelot e Establet. Tal contexto histórico propiciou um movimento de contestação e renovação da teoria educacional que iria desestabilizar a teoria educacional tradicional e propor uma nova reflexão e fundamentação do currículo.

O fundamento dos questionamentos das teorias críticas em relação às teorias tradicionais, no que tange a abordagem e a elaboração curricular, apresenta-se da seguinte forma:

Ao tomar o *status quo* como referência desejável, as teorias tradicionais se concentravam, pois, nas formas de organização e elaboração do currículo. Os modelos tradicionais de currículo restringiam-se à atividade técnica de *como fazer* o currículo. As teorias críticas sobre o currículo, em contraste, começam por colocar em questão precisamente os pressupostos dos presentes arranjos sociais e educacionais [...]. As teorias tradicionais eram teorias de aceitação, ajuste e adaptação. As teorias críticas são teorias de desconfiança, questionamento e transformação radical. Para as teorias críticas o importante não é desenvolver técnicas de *como fazer* o currículo, mas desenvolver conceitos que nos permitam compreender o que o currículo *faz* (SILVA, 2007, p. 30, itálicos no original).

As “teorias críticas” do currículo focalizam as questões relacionadas à ideologia e o poder como processos que engendram novas diretrizes no processo pedagógico de ensino-aprendizagem, o que possibilita entender a educação de uma nova perspectiva. Mas, o deslocamento do debate sobre a teorização do currículo ganha novos contornos, com a emergência das “teorias pós-críticas”.

Nesse sentido, a ênfase das *Teorias pós-críticas* no campo educacional, sobretudo do currículo, remete às questões relacionadas à identidade; alteridade, diferença; subjetividade; significação; discurso; saber-poder; representação; cultura; gênero; raça; etnia; sexualidade e multiculturalismo, como componentes conceituais de um novo momento histórico que, certamente, reverberam no campo da educação. Os influxos teóricos da chamada “virada linguística”, que têm seus fundamentos no estruturalismo e, como mecanismo de interpretação da realidade, a “análise do discurso”, projetam para o campo do currículo uma reflexão que problematiza as redes e relações de poder microlocalizadas que perpassam todas as instituições que compõem a estrutura social, definidas por Foucault como formas capilares de poder, ou “microfísica do poder”.

A perspectiva teórica pós-crítica compreende que todas as relações sociais de gênero, étnicas, a sexualidade são perpassadas pela dinâmica das relações de poder que “nos fornece um mapa muito mais completo e complexo das relações sociais de dominação do que aquelas que as teorias críticas, com sua ênfase quase exclusiva na classe social, nos tinham anteriormente fornecido” (SILVA, 2007, p. 156).

As teorias pós-críticas que, especificamente, são desenvolvidas pelos pressupostos pós-estruturalistas e pós-modernistas no questionamento “às pretensões das grandes narrativas” da modernidade e seu sujeito autônomo, refutam as teorias críticas, na medida em que desloca para o centro de suas reflexões a subjetividade, o sujeito descentrado,

fragmentado, disperso, volúvel no seu meio social. O que, sobremaneira, influi numa nova concepção de educação e currículo.

Tais pressupostos teóricos são fundamentais para se compreender o “cenário pós-crítico” onde se inserem os sujeitos e suas diferentes práticas sociais e culturais. Todavia, Tadeu da Silva ressalta:

Ao questionar alguns dos pressupostos da teoria crítica do currículo, a teoria pós-crítica introduz um claro elemento de tensão no centro mesmo da teorização crítica. Sendo “pós”, ela não é, entretanto, simplesmente superação. Na teoria do currículo, assim como ocorre na teoria social mais geral, a teoria pós-crítica deve se combinar com a teoria crítica para nos ajudar a compreender os processos pelos quais, através de relações de poder e controle, nos tornamos aquilo que somos. Ambas nos ensinaram, de diferentes formas, que o currículo é uma questão de saber, identidade e poder (SILVA, 2007, p. 147, aspas no original).

O autor, certamente, não nega a importância das contribuições teóricas da corrente crítica, mas insiste que é necessário modificar aquilo que “elas nos ensinaram”. Nesse sentido, um das principais contribuições das teorias pós-críticas para o campo do currículo, segundo Tadeu da Silva (2007, p. 148) é “que o currículo não pode ser compreendido sem uma análise das relações de poder nas quais ele está envolvido”.

O poder, que para o autor, na linha de pensamento de Foucault, não está num único centro, no caso o Estado, mas descentrado, dissipado por toda a rede social, implica na necessidade de uma nova abordagem da dinâmica social, na qual a escola está inextricavelmente ligada.

Portanto, as teorias pós-críticas continuam ressaltando o papel formativo do currículo. Discordando das teorias críticas que afirmam a existência de uma consciência centrada, unitária, coerente. As teorias pós-críticas, rejeitam, a própria noção de consciência, “com suas conotações racionalistas e cartesianas”. As teorias pós-críticas postulam que o conhecimento corporificado no currículo, “longe de serem o outro do poder” são por isso mesmo, “campos de luta em torno da verdade”, ou verdades.

O currículo se apresenta desta forma como um campo de disputa, onde as identidades são forjadas no embate das relações de poder. O currículo é “lugar”, “espaço”, “território”, como diz o próprio autor: “currículo é texto, discurso, documento”, ou melhor, “documento de identidade”.

Partindo da perspectiva do currículo enquanto uma categoria de análise, Marci Batistão (2009, p. 46) enfatiza que no atual cenário educacional, o currículo expressa, necessariamente, “por sua própria natureza”, o ponto nodal “das práticas pedagógicas que se materializam [...] enquanto processo de mediação das políticas educacionais”. O currículo

nesse sentido é entendido como a materialização de processos mais amplos e diversificadamente intrincados. Torna-se necessário, assim, pensar o currículo a partir de uma perspectiva que supere “o nível da aparência” e que coloque os sujeitos sociais na trama complexa das relações onde se articula uma determinada totalidade social.

O currículo, enquanto uma mediação das políticas educacionais implementadas, deve ser compreendido como um processo de formação humana para a consecução, por parte dos indivíduos inseridos nos processos educacionais, da realização de suas necessidades elementares.

Nessa linha, enfatiza a autora:

Partimos da premissa básica de que o desenvolvimento pelo do ser humano se dá a partir da perspectiva da *omnilateralidade*²⁴ para a sua formação. Isso significa dizer que compreendemos a formação humana a partir das múltiplas viabilidades dos saberes acumulados historicamente e que também são incorporados e reelaborados pelo indivíduo enquanto elemento para a reflexão crítica de e em seu tempo, permitindo-o acessar os códigos da sociedade em que está inserido e ainda o possibilitando reeleccionar esses conhecimentos às suas necessidades básicas (BATISTÃO, 2009, p.46, itálico no original).

Com efeito, tal afirmação denota que o ser humano precisa ser entendido a partir de sua práxis histórico-concreta. A partir desse entendimento fundamental é que se pode apreender a significação mais concreta de que o indivíduo situado possui “raízes espaço-temporais”, ou seja, está “inserido num contexto histórico socioeconômico-cultural e político, resultante das atividades coletivas que urgem da práxis objetiva [...] e que os determinam em processo” (BATISTÃO, 2009, p. 47).

Depreende-se da leitura acima que, para a autora, o ser humano ao se constituir como um ser histórico tem o propósito de responder por sua existência e, ao acumular “toda a ação histórica coletiva” do qual ele também é sujeito, assimila as determinações de seu contexto “aliançado com suas perspectivas de sua superação”.

Dessa maneira, a compreensão plena de que a sociedade é produto da ação objetiva dos indivíduos (mediada pelo trabalho), em suas determinações históricas, implica no fundamental entendimento de que o processo educativo, norteado pelo currículo, deve possibilitar o concreto desenvolvimento das potencialidades dos seres humanos em seus aspectos individual e coletivo.

Sobre tal ideia, ressalta Batistão:

²⁴ Marci Batistão (2009, p. 50, itálico no original) se baseando em outros autores afirma que “o conceito de *omnilateralidade* se fundamenta pela apropriação dos ‘*campos essenciais da realidade humana e natural e de todas as dimensões existenciais do ser humano*’”.

Desenvolver uma educação *omnilateral/omnidimensional* implica considerar o ser humano em suas condições objetivas e em sua totalidade. Esta concepção de educação, a nosso entender, é fundamental para o desenvolvimento humano, uma vez que implica pensar em um currículo que de fato concorra para a ressignificação do desenvolvimento individual e coletivo dos seres humanos. É relevante ainda destacar que consideramos importante um currículo comum enquanto elemento norteador das práticas pedagógicas e articulador do processo educacional (BATISTÃO, 2009, p. 51, itálicos do original).

Diante do explicitado, podemos compreender que os elementos constitutivos fundamentais do currículo visam uma formação humana, enquanto pressuposto básico para o desenvolvimento pleno dos seres humanos. O objetivo principal desse processo é construir um currículo afinado com as necessidades básicas dos indivíduos, juntamente com uma educação e sociedade amplamente democratizadas.

Para Andrea Platt (2009), é necessário que as práticas curriculares hodiernas sejam ressignificadas, no sentido de possibilitar uma formação crítica dos indivíduos, para que estes tomem consciência de seu papel como “sujeitos de sua história”. O sentido da ressignificação das práticas curriculares proposta pela autora é prefigurada da seguinte forma:

[...], ao investigar as relações educacionais a partir da sua objetividade material e suas perspectivas ideais, nos arriscamos a localizar o liame para a ressignificação dessa difícil equação, ainda que largamente discutida (e ainda não superada), e que se apresenta a partir de vários polos de interesses, como por exemplo: a formação dos sujeitos para o mercado de trabalho e a condição do emprego que “não existe” pelo fenômeno do ‘desemprego estrutural’; a formação humana voltada para os códigos da modernidade (flexível; volátil; descartável; individualista, porém ‘tolerante o suficiente’ para se tornar “plural”, etc.) em detrimento da formação plena que foi determinante para o desenvolvimento humano até a presente complexidade (PLATT, 2009, p. 30, aspas no original).

O que verdadeiramente se apresenta para a autora como proposta curricular é a busca de uma formação humana a partir da perspectiva *omnilateral* “e que se dará, repetimos, a partir daquilo que nos é tão particular enquanto espécie: ‘a produção da humanidade em cada indivíduo’” (PLATT, 2009, p. 30).

Nessa reflexão, Adreana Platt busca subsídio teórico em Demerval Saviani, no livro *Pedagogia Histórico-Crítica* (1991) e, nesse sentido, reitera que o currículo deve incorporar o processo histórico para a “realização da vida às gerações seguintes”, favorecido pela transmissão e assimilação dos conhecimentos, como um elemento revolucionário e especial da espécie humana, o que efetivamente, possibilita o desenvolvimento do ser humano através de uma intrincada dinâmica relacional mediada pelo trabalho. Dessa forma, os conhecimentos de formação da humanidade apreendidos no processo educativo se concretizam na práxis “que integra as relações entre os sujeitos e entre estes e a natureza,

proporcionando o sentido que de fato é o ‘conhecer’[...]. A que se deve prestar atenção é que a vida objetiva, material, produz a vida subjetiva, imaterial. Este será o pressuposto determinante par a formação humana plena” (PLATT, 2009, p. 32).

Seguindo nas trilhas desse debate, Adriana Santos (2009) afirma que os novos desafios colocados na cena educacional, no que tange o currículo e a formação dos professores, requerem uma nova “leitura do mundo e da condição humana” para que se tenha uma nova compreensão da dinâmica social, cultural, política e econômica da sociedade contemporânea.

Sendo assim, destaca a autora:

[...] o currículo é um dos locais privilegiados onde se entrecruzam saber e poder, representação e domínio, discurso e regulação. É, também, no currículo que se condensam relações de poder que são cruciais para o processo de formação de subjetividades sociais. Em suma, currículo, poder e identidades sociais estão mutuamente implicados. O currículo corporifica relações sociais (SANTOS, 2009, p. 115).

Conforme está explicitado acima, depreendemos que o entrecruzamento entre ideologia, cultura e poder configuram os elementos determinantes no processo educacional. Pois, o “encontro entre ideologia e cultura se dá em meio a relações de poder na sociedade [...]” o que resulta plausível conceber o currículo como “um terreno propício para a transformação - ou manutenção – das relações de poder e, portanto, nas mudanças sociais” (SANTOS, 2009, p. 116).

Nesse sentido, sugere a autora que devemos considerar ainda o currículo como uma realidade histórica, cultural e socialmente determinada, que se expressa em processos didáticos, administrativos e onde são articuladas sua prática e teorização. O currículo constitui a dimensão principal do projeto pedagógico, uma vez que contribui e oportuniza o processo de ensino e aprendizagem.

O processo de elaboração do currículo, portanto, é social. Concorrem para sua constituição fatores múltiplos tais como: lógicos, epistemológicos, intelectuais, as determinações sociais, as relações de poder, interesses e conflitos culturais ligados às questões de classe, raça e etnia. Compreende-se assim que

[...] o currículo não é um elemento neutro de transmissão do conhecimento social. Ele está imbricado em relações de poder e é expressão do equilíbrio de interesses e forças que atuam no sistema educativo em um dado momento, tendo em seu conteúdo e formas, a opção historicamente configurada de um determinado meio cultural, social, político e econômico (SANTOS, 2009, p. 117).

As reflexões aqui traçadas sobre os elementos constitutivos do currículo apontam para questões muito pertinentes. E constatar que o currículo é produto da sociedade tem um significado relevante para o seu entendimento.

Esse breve percurso nas trilhas do debate teórico sobre os fundamentos do currículo nos conduzirá agora a uma reflexão crítica mais detida acerca do currículo, numa perspectiva centrada nos elementos conceituais do pensamento pós-moderno.

4.3 O CURRÍCULO NUMA PERSPECTIVA PÓS-MODERNA

As posições teóricas pós-modernas se utilizam de argumentos que, de um modo geral, se sustentam na contraposição aos pressupostos fundacionais da modernidade. Nesse sentido, ganha destaque a rejeição às metanarrativas; a deslegitimação de uma razão universal; a descrença num sujeito histórico universal de consciência unitária e centrada e a ideia da emancipação; a negação da perspectiva da totalidade do real e a afirmação da impossibilidade de se apreender a essência ontológica da realidade objetiva em si.

O pensamento pós-moderno norteia-se, assim, pela preocupação com a centralidade da linguagem, da subjetividade discursiva e o enaltecimento da diferença e o multiculturalismo para responder aos imperativos do momento histórico atual, caracterizado pela emergência da noção de um presente efêmero, volátil, (de mudança social acelerada) que intenciona destituir a dimensão do passado (como negação da historicidade da realidade objetiva e da relação dialética entre as temporalidades). Sendo assim, toda essa expressão teórico-ideológica influi, concomitantemente, aos passos alargados do avanço científico, da tecnologia informacional e da dinâmica exploratória do capital, na vida cotidiana em todos os seus aspectos.

A incorporação dos pressupostos pós-modernos na elaboração e organização do currículo, ganha significativa projeção no cenário educativo hoje, marcado pelo progresso científico e o avanço vertiginoso das tecnologias da informação, a despeito da crise estrutural do capital que os pós-modernos não enfatizam em seus argumentos. Aliás, “[...]. Rejeitando a idéia de progresso, o pós-modernismo abandona todo o sentido de continuidade e memória histórica, enquanto desenvolve uma incrível capacidade de pilhar a história e absorver tudo o que nela classifica como” característica do presente (MORAES, 2000, p. 211).

O pensamento pós-moderno, ao negar a historicidade dos processos reais da realidade objetiva, obscurece o entendimento plausível da verdadeira história do sistema capitalista e produz, como consequência, a nefasta noção de um presentismo perene, ou seja,

ao romper o “fio condutor” ontológico de constituição das temporalidades, passado, presente e futuro, o pensamento pós-moderno legitima uma falsa ideia de que não temos passado e que o futuro já é. Dessa forma, o tratamento peculiar dado pelo pensamento pós-moderno, no sentido do apagamento da memória histórica, constitui um artifício ideológico eficiente para justificar a lógica desumana de funcionamento da estrutura socioeconômica do capitalismo e apresentá-la como último estágio do desenvolvimento histórico da humanidade.

É nesse sentido, que o pensamento pós-moderno configura as transformações sistêmicas do próprio capitalismo no momento histórico atual. “O capitalismo tardio, ou capitalismo multinacional, sociedade do espetáculo ou da imagem, capitalismo da mídia, ou sociedade pós-industrial [...]”, de um modo geral, estas designações representam as características da emergência de novas formas de organização das instituições empresariais ao nível de multinacionais e transnacionais, que apontam “para além do estágio monopolista, mas acima de tudo”, expressam “a visão de um sistema capitalista mundial fundamentalmente distinto do antigo imperialismo [...]; a nova divisão internacional do trabalho; a nova dinâmica das transações bancárias internacionais [...]” (MORAES, 2000, p. 213), nos fazem refletir sobre as exigências de novas formas de relacionamentos sociais agora influenciados pelos computadores, pela automação dos processos produtivos e da hegemonização da globalização.

Portanto:

Passamos por uma nova era quando a produção da cultura tornou-se integrada à produção de mercadorias em geral: a frenética urgência de produzir bens com aparência cada vez mais nova. As lutas antes travadas na arena exclusiva da produção industrial se espalharam para a produção cultural, o que envolve uma mudança de hábitos e atitudes de consumo até mesmo nas definições estéticas [...] (MORAES, 2000, p. 213).

É sintomático nos argumentos da autora, que a nova fase histórica, que vive a humanidade, é caracterizada pela prevalência da “indústria cultural”, que generaliza a produção dos bens culturais, tornando-os homogeneizados com a finalidade do consumo massificado²⁵. A produção da cultura, como um objeto mercadorizado, representa a possibilidade concreta de o capitalismo manter seus mercados de consumo, o que

²⁵ Adorno e Horkheimer (1985), especificamente sobre essa questão, assinalam que: “Os interessados inclinam-se a dar uma explicação tecnológica da indústria cultural. O fato de que milhões de pessoas participam dessa indústria imporia métodos de reprodução que, por sua vez, tornam inevitável a disseminação de bens padronizados para a satisfação de necessidades iguais. [...] Sua ideologia é o negócio. A verdade em tudo isso é que o poder da indústria cultural provém de sua identificação com a necessidade produzida [...]” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, pp. 100-113).

significativamente, o impulsiona a “produzir desejos” e “estimular sensibilidades individuais”.

A padronização da cultura, a informatização dos meios de comunicação, o capitalismo pós-industrial, o progresso científico, a interatividade midiática, a ruptura com os pressupostos da modernidade, a sociedade do conhecimento, são razões suficientemente importantes que abrem novos horizontes de expectativas no mundo atual marcado decisivamente por transformações estruturais. Todas essas questões colocam em evidência a necessidade de se pensar um currículo que esteja antenado com as mudanças do novo tempo.

Dessa forma, indaga Silva E. Moraes (2000):

Se o pós-moderno deve ser visto como a produção de pessoas pós-modernas, capazes de funcionar em um mundo socioeconômico muito peculiar, que espécie de currículo deveremos ter na escola para enfrentar o desafio? De quais características da modernidade, e do currículo moderno, deveremos livrar-nos a fim de fazer com que a escola consiga se alinhar aos novos tempos? [...] (MORAES, 2000, p. 215).

De acordo com a própria autora, os pressupostos que fundamentam a perspectiva do currículo pós-moderno estão ancorados na liberdade organizacional; a restauração interna que possibilita o desenvolvimento das capacidades dos alunos de organizar, construir e estruturar; o ensino-aprendizado como um processo interativo, onde a educação é vista como um paradigma em que confluem várias preocupações “para fazer da escola algo mais prático, mais ecológico, mas ecopolítico”.

O currículo não pode aspirar nenhuma perspectiva de mundo representada de forma unificada, muito menos representá-la como uma totalidade articulada e determinada por múltiplas diferenciações, pois em vez disso “temos uma realidade fragmentada, em perpétua mudança”.

As questões pertinentes ao currículo ganham relevância com o pensamento pós-moderno, na medida em que incorporam as dimensões da interdisciplinaridade, transversalidade, e a pluralidade cultural articuladas numa relação cooperativa. As duas primeiras dimensões já vem há algum tempo “sendo operacionalizadas”, no sentido de ampliar a participação do aluno no processo de ensino-aprendizagem, como um sujeito ativo e crítico capaz de assumir posições diante dos problemas do mundo. No que tange aos temas transversais, por exemplo, assinala a autora: “[...], o currículo assume o papel de instância para o desenvolvimento do universalismo normativo, procurando equilibrar a tensão entre as conflitantes correntes da nação, cultura e etnicidade e globalização” (MORAES, 2000, p. 223).

Já no que toca a questão da “pluralidade cultural” ou também o “multiculturalismo”, o currículo pós-moderno deve preconizar a importância da inclusão dos segmentos culturais minoritários da sociedade, tal fato remete à fundamental mudança paradigmática no campo da educação e a acerca da produção do tipo de conhecimento a ser desenvolvido.

Sobre isso, destaca Moraes (2000) que:

As questões do conhecimento num currículo multicultural são importantes porque, em parte, determinam a maneira como entendemo-nos a nós mesmos, os outros, a nação e o mundo. O conhecimento desenvolvido pelo currículo contribui para a formação da identidade, capacidade, atitude e ação tanto individual quanto coletivamente: valores e interesses são mantidos ou modificados por uma ou outra seleção e distribuição do conhecimento no currículo (MORAES, 2000, p. 225).

A seleção de conteúdos do currículo deve, de forma bastante significativa, expressar as características das mudanças do contexto histórico em que ele está inserido e dele faz parte. Pois, “[...]. As representações da história e cultura de uma sociedade mudam com o tempo, porque refletem valores contemporâneos e interesses especiais” (MORAES, 2000, p. 225). Assim, a perspectiva do currículo pós-moderno concorre para legitimar as principais mudanças que ocorrem na sociedade, tomando como ponto central de norteamento ideopolítico o entendimento de que o conteúdo curricular deve veicular, expressar as necessidades da ordem vigente, seus interesses e exigências.

Para William Doll Jr. (1997), a perspectiva pós-moderna significa coisas diferentes para pessoas que pensam de forma diferente. Suas manifestações epistemológicas devem desembocar na assimilação de demandas do novo momento histórico e que, portanto, há uma urgência de superar o paradigma da época moderna. Doll Jr assevera que a visão de mundo moderna era um sistema fechado, em que os processos de causa e efeito determinavam a operacionalidade dos intercâmbios no mecanismo do universo.

Dessa forma, acerca do tema ora em discussão, expressa o autor:

O modernismo, como um movimento intelectual universal, deixou de ser útil, e no entanto ainda existe como *uma*, se não *a* força, na prática do currículo. Nós estamos num novo estágio de desenvolvimento intelectual, político e social. Chegou a hora de fazer mais além de reformar nossos métodos e práticas. Chegou a hora de questionar as suposições modernistas nas quais estes métodos e práticas se baseiam e de desenvolver uma nova perspectiva que simultaneamente rejeite, transforme e preserve o que existe (DOLL JR, 1997, p. 27, itálicos no original).

A constituição do currículo a partir de uma perspectiva pós-moderna é colocada, por Doll Jr, como uma profunda modificação de paradigmas que introduz novas ideias na

cosmologia, epistemologia e metafísica. O autor se vale de uma mescla heterogênea de movimentos teóricos contemporâneos como a hermenêutica e a fenomenologia, por exemplo, para desenvolver sua linha de pensamento e definir conscientemente “o currículo não em termos de conteúdos ou materiais [...], mas em termos de processo [...] um processo de desenvolvimento, diálogo, investigação, transformação” (DOLL JR, 1997, p. 29).

As transformações preconizadas por William Doll jr, as interpretações multifacetadas e a configuração alternativa, constituíram-se à base da elaboração dos significados das relações sociais. O paradigma pós-moderno comporta como característica principal a “continuidade em aberto”, ou seja, sua “riqueza decorrerá de seu caráter aberto e experimental” e isso, seguramente, configura a importância de se orientar o processo de ensino e o currículo fundamentados numa base epistemológica construtivista e experiencial.

Essa perspectiva evidencia que: “O pós-modernismo propõe uma visão social, pessoal e intelectual bem diferente”, pois sua perspectiva “intelectual baseia-se não na certeza positivista e sim na dúvida pragmática”, a dúvida que não se fundamenta em temas metanarrativos, “mas na experiência humana e na história local” (DOLL JR, 1997, p. 77).

O objetivo, segundo Doll Jr, é encorajar o educando a perder as certezas tradicionalmente instituídas pela escola. Tomar como ponto de partida as reflexões estruturadas num processo de comunicação dialógica para produzir “uma visão social diferente”, operacionalizável nas decisões relativas ao processo de ensino e à política externa, pois essa diretriz legitima o reconhecimento dos direitos das pessoas e põe em destaque a pluralidade de visões de mundo, a multiplicidade de posicionamentos políticos, ideológicos e intelectuais.

Nesse sentido, outra importante questão colocada pelo autor, nessa linha de pensamento, é a ideia de que o diálogo com o texto constitui o meio pelo qual o sujeito se situa no mundo: “[...]. Compreender o nosso tempo, lugar e cultura é essencial para termos uma conversa ou um diálogo com o texto. Todos os seres existem no tempo; nós existimos, o autor existe. O significado não é extraído do texto [...]”, pois ele é produto de nosso diálogo com o texto (DOLL JR, 1997, p. 151).

Grande parte das produções teóricas pós-modernas assinalam uma verdadeira mudança rumo a um conjunto de situações e condições sociais que estão redefinindo as coordenadas sociais, culturais e geopolíticas do mundo e, concomitantemente, à emergência de novas formas de crítica cultural. Na esteira dessa ideia, constata Moreira (1997):

Analisam-se as questões de significado, identidade e política sob novo prisma; acentua-se o caráter socialmente construído da linguagem; passa-se a interpretar os objetos culturais como textos. Dentre tais objetos inclui-se o currículo, passível de ser concebido e interpretado como um todo significativo, como um *texto*, como um instrumento privilegiado de construção de identidades e subjetividades (MOREIRA, 1997, p. 15, *itálico no original*).

Fica evidente, pelo enunciado do autor, que o currículo numa perspectiva pós-moderna envolve elementos desenvolvidos a partir das representações “codificadas de forma complexa nos documentos”, tendo como pedra angular os interesses, as disputas e acordos, decodificados no contexto das escolas, pelos os indivíduos nela inseridos. Dessa forma, a perspectiva pós-moderna compreende o currículo como um campo de batalhas, de lutas e confrontos “em torno de símbolos e significados”²⁶.

As múltiplas perspectivas que determinam o currículo pós-moderno, ressalta Doll Jr (1997, p. 77), tem como finalidade mais relevante buscar “uma integração eclética, mais local, do sujeito/objeto, mente/corpo, currículo/pessoa, professor/aluno, nós/outros. Essa integração, contudo, é um processo vivo; ela é negociada, não pré-ordenada[...]”. Assim, a responsabilidade social pelo futuro é nossa (o problema está no sujeito que deve ser consciente de si e não na objetividade do sistema capitalista, subentende-se):

“[...] Nós somos responsáveis por nosso futuro e pelo futuro dos outros. Neste sentido, adotar uma visão aberta provavelmente nos trará uma perspectiva e cosmologia ecológicas [...]. Nós só podemos perceber a nós mesmos em termos de outros, a realidade somente em termos de imaginações [...]” (DOLL JR, 1997, pp. 77-78).

O currículo pós-moderno, na reflexão do teórico, comporta “uma epistemologia da experiência do mundo”, centrada na interação do sujeito conhecedor e o mundo conhecido. A relação sujeito/objeto no processo do conhecimento é fundamentada, neste caso, no “discurso interativo entre os dois”, uma verdadeira interação discursiva, na qual o mundo ganha significação a partir da atribuição de signos linguísticos operados pelo sujeito cognoscente. A consciência, a intuição inventiva do sujeito determina a realidade.

²⁶ Confluem para esse debate as ideias do pós-estruturalismo: um movimento na filosofia que começou na década de 1960, (tal corrente filosófica influencia diretamente o pensamento pós-moderno) tendo como principais precursores Derrida, Lyotard, Deleuze, Foucault e Kristeva. Num resumo mais sintomático sobre o assunto, assinala James William (2012): “*O pós-estruturalismo é um conjunto de experimentos acerca de textos, ideias e conceitos que mostram como os limites do conhecimento podem ser atravessados e revertidos em relações subversivas*. O leque de áreas para essas aplicações é muito grande. Vai dos longos estudos de Foucault, passando pelas desconstruções de textos em Derrida, aos estudos de Kristeva sobre obras de arte e linguística, aos estudos de estruturas e sensações em Lyotard, à criação de novos conceitos filosóficos em Deleuze” (WILLIAM, 2012, p. 42, *itálico no original*). E ainda destaca o autor que juntos esses pensadores “revelam o pós-estruturalismo como uma total ruptura de nosso senso seguro de significado e referência na linguagem, de nosso entendimento, de nosso senso de história e do papel dela no presente e de nosso entendimento da linguagem como algo livre do trabalho do inconsciente” (WILLIAM, 2012, p. 16).

Importa também, nesse sentido, a narrativa como elemento de interposição do sujeito cognoscente (que nomeia o mundo) e a realidade concreta. Portanto, significativamente, diz Doll Jr:

Esta busca é narracional, não lógica, pois a narrativa é mais natural e menos formal. Embora a análise lógica “prove” que uma ideia ou conceito está certo ou errado, a narrativa negocia passagens entre aquilo que compreendemos e o que não compreendemos, mas pelo qual somos atraídos. Em resumo, a narrativa – situada como está na fronteira “entre o real e o imaginário” [...] – é um veículo essencial para ajudar as pessoas a crescer, expandir seus horizontes ou zonas, e entrar num contato significativo com o não-canônico” (DOLL JR, 1997, p. 145, aspas no original).

É por meio das experiências, que podemos fazer escolhas racionais, enquanto a reflexão sobre o que fazemos constitui o fundamento da nossa existência. Essas experiências que são analisadas pelas “lentes da cultura, linguagem e tendências pessoais”, assevera o autor, desempenha um papel de extrema relevância no desenvolvimento da capacidade cognitiva dos indivíduos.

O teórico William Doll jr compartilha e lança mão, principalmente, da visão hermenêutica, para construir o conceito de currículo, pois o autor quer legitimar, de forma inequívoca, a noção de que o currículo (pós-moderno) não configura “apenas um veículo para transmitir conhecimento, mas é um veículo para criar a nós mesmos e à nossa cultura” (DOLL JR, 1997, p. 147).

Partiremos, agora, para uma reflexão aproximativa, atinente à relação entre pensamento pós-moderno, teoria da história e seu currículo. Nosso objetivo é apreender as determinações teóricas constitutivas do pensamento pós-moderno que influem na elaboração do currículo de história e suas implicações para a compreensão da realidade.

4.4 OS REBATIMENTOS DA PÓS-MODERNIDADE NO CURRÍCULO DA HISTÓRIA

As influências do pensamento pós-moderno na construção de uma concepção de história podem ser percebidas, principalmente, pelas produções da chamada “Nova História”²⁷, notadamente, a corrente historiográfica francesa da chamada “terceira geração”, que, de um modo geral, não coloca mais o homem na cena principal dos processos sociais do passado. A renúncia das análises críticas de sínteses globais em favor dos fragmentos do saber

²⁷ Muito embora, como afirma Ciro Flamarion Cardoso: “[...] não no sentido em que esta última expressão [Nova História] se aplicava, por exemplo – bem mais legitimamente, aliás - , aos *Annales* nas décadas que vão de Marc Bloch e Lucien Febvre e Fernand Braudel” (CARDOSO, 2005, p. 85, itálico no original).

e o abandono da relação dialética entre passado, presente e futuro, marcam as especificidades dessa corrente historiográfica. François Dosse (2003) indaga se a geração de historiadores da renomada “Nova História” é realmente herdeira do movimento dos *Annales*²⁸, pois teriam traído seus pais fundadores Marc Bloch e Lucien Febvre, ao renunciarem à perspectiva da síntese totalizante, abordagem básica do projeto de Bloch e Febvre, em favor de uma história fragmentada, com ênfase nos aspectos atomizados da realidade, daí uma “história em migalhas.”

José Carlos Reis (2006, p. 54), nessa linha de análise, afirma que os historiadores afinados com a perspectiva pós-moderna “perderam a ambição de uma história global e pensam em termos de descontinuidades e estruturas, de rupturas e fragmentação, em pleno processo de globalização”. É nessa compreensão que os aspectos da cultura, do discurso e da alteridade entre os grupos sociais, ganham projeção nas análises dos estudos históricos hoje. Podermos captar, assim, que a perspectiva do currículo de história apresentada nos Parâmetros Curriculares Nacionais deve guiar-se na ideia de que, por exemplo:

O reconhecimento de que muitas das sociedades contemporâneas não mais se fundam em relações de parentesco levou ao desenvolvimento de pesquisas que buscam compreender a formação de grupamentos sociais de diversas naturezas – étnica, religiosa, cultural, política, econômica – bem como seus fluxos e transformações. A tendência atual é estudar os grupos sociais sob a ótica de um sistema de relações e comportamentos, considerando todos os aspectos da existência social, materiais e simbólicos. A história da luta de classes, por exemplo, de forte inspiração marxista e baseada no estudo das grandes estruturas econômicas, passou a incorporar pesquisas e reflexões sobre o conteúdo simbólico e os valores presentes na linguagem, nos discursos e nas manifestações culturais, com que as classes sociais expressam sua consciência de pertencimento e suas relações com as demais (PCNEM, 2002, p.71).

28 O movimento dos *Annales* pode ser compreendido aqui de forma brevemente resumida como a atuação de um grupo de historiadores que na primeira metade do século XX, engendraram um processo intelectual de renovação dos estudos históricos. O grupo (que no início era formado por Lucien Febvre e Marc Bloch) agiam, notadamente, em oposição à dita história tradicional baseada na perspectiva de enfoque factualista com predominância da dimensão política. O objetivo do movimento era tornar a história uma disciplina mais ampla, com novos métodos, abordagens e novas problemáticas e, para isso, deveria estabelecer um diálogo contínuo e profícuo com as outras disciplinas das ciências humanas e sociais tais como a sociologia, a antropologia, a geografia, a psicologia, a economia e etc. A aproximação com essas disciplinas possibilitaria à história apreender os aspectos mais diversos das atividades humanas no tempo e no espaço. Para uma compreensão mais precisa do todo desse movimento ver: BURKE, Peter. **A escola dos Annales (1920-1989): a Revolução Francesa da historiografia**. São Paulo: Fundação da Editora da UNESP, 1997.

À luz dessas questões, Reis sintetiza o espírito da historiografia pós-moderna da seguinte forma:

valorização da alteridade, da diferença regional e local; microrrecortes no todo social; apego à micronarrativa e à “descrição densa” em detrimento da explicação globalizante; redefinição da interdisciplinaridade e do tempo longo; abertura a todos os fenômenos humanos no tempo, com ênfase no individual, no irracional, no imaginário, nas representações, nas manifestações subjetivas, culturais” (REIS, 2006, p.60-61).

Hoje, de forma significativa, mas não hegemônica, a história-conhecimento é influenciada pela perspectiva do pensamento pós-moderno, principalmente no que tange as análises baseadas na “fragmentação”, na prevalência do discurso como construto da realidade, as microanálises, o descentramento do sujeito, a pluralidade, a alteridade e o predomínio das abordagens culturalistas em detrimento dos processos econômicos, políticos e dos movimentos sociais classistas.

A ideia de fragmentação operou na História, enquanto disciplina do saber científico, uma perspectiva de compartimentação acadêmica, fundada na dilaceração da História em tendências ou campos: História Cultural, História Política, História Econômica, História Social, ou seja, a História passou por um processo de ultraespecialização, onde o historiador só pode entender o seu campo específico de investigação; agora é de sua alçada apenas a sua perspectiva teórico-metodológica peculiar. A História não percorre mais as trilhas metodológicas da busca pela inteligência dos aspectos articulados da totalidade do processo humano-social. Para os integrantes dessa miopia da razão é impossível ter uma ideia do todo, partindo de um olhar panorâmico. Para eles, apenas é possível e necessário perceber o particular. A tônica do conhecimento histórico, hoje, são as singularidades como esferas separadas do universal. Como enfatiza mais uma vez Reis (2006, p. 73):

O conhecimento histórico pós-estruturalista aborda um mundo humano parcial, limitado, descentrado, em migalhas. Aparece um olhar em migalhas, assistemático, antiestrutural, antiglobal, curioso de fatos e indivíduos. A biografia volta com força, mas diferente da tradicional. A análise pessoal substitui a busca da tomada de consciência da verdade estrutural. No conhecimento histórico, não se quer neutralidade, passividade, serenidade e universalidade. A verdade universal se pulverizou em análises pessoais. Não se busca mais o absoluto e não se quer mais produzir uma obra de valor universal. O conhecimento histórico é múltiplo e não definitivo: são interpretações de interpretações. A realidade é produzida por jogos de linguagem – nada a toca de modo substancial. Não há uma palavra viva e essencial que coincida com o ser .

Pensando todas essas questões colocadas pelo autor, entendemos, também, que a predominância das análises culturalistas na concepção de história pós-moderna, constitui uma tônica que deve ser difundida pelo professor no seu processo de ensino-aprendizagem como uma questão incontestável, pois:

A cultura não é apenas o conjunto das manifestações artísticas e materiais. É também constituída pelas formas de organização do trabalho, da casa, da família, do cotidiano das pessoas, dos ritos, das religiões, das festas. As diversidades étnicas, sexuais, religiosas, de gerações e de classes constroem representações que constituem as culturas e que expressam em conflitos de interpretações e de posicionamentos na disputa por seu lugar no imaginário social das sociedades, dos grupos sociais e dos povos (OCEM, 2008, p. 77).

A formação do professor de história, influenciado por essa perspectiva teórica, (presente nos documentos curriculares oficiais como aqui destacados), de entender o mundo, ganhou novos desdobramentos político-pedagógicos, sem dúvidas. A ênfase das abordagens culturalistas, por exemplo, não tomam a política ou a economia como elementos fundamentais em uma dada formação social, ou o próprio trabalho como aspecto ontológico fundante do ser social, que possibilita concretamente a construção do mundo; a realidade histórico-social. Esses posicionamentos teóricos culturalistas implicam numa análise calcada na ausência de crítica e ação transformadora da realidade social. Privilegiam a subjetividade do historiador na construção dos fatos do passado e a representação da realidade empírica mediada pela linguagem, pela construção simbólica.

As lutas de classe, tão fundamentais para a compreensão das dinâmicas sociais, e os fatores concretos das transformações históricas, parecem não serem relevantes, pois o que prevalece a partir das novas abordagens é perceber as temáticas culturais, os aspectos simbólicos e mentais, as subjetividades fragmentadas e descentradas no cotidiano, as pequenas causas desconexas de um todo complexo.

A história-conhecimento pós-moderna renega a razão universal, evita a utopia de um futuro com uma humanidade concretamente emancipada. A história é dissolvida numa miríade de particularidades, sem unidade, sentido, direção ou totalidade objetiva. Há nessa perspectiva, uma recusa explícita do aspecto ontológico da realidade objetiva em si. Dessa forma, a busca pelas determinações histórico-concretas da objetividade dos processos reais e por um sentido universal do ser humano perde lugar para as análises subjetivistas, parciais em suas configurações idealizadas.

No âmbito desta discussão, tomaremos como referência os postulados do historiador brasileiro Durval Muniz (2007), pois, consideramos que este, no contexto nacional, se constitui como um dos principais expoentes do pensamento pós-moderno na história cuja influência de pensadores como Foucault, Michel de Certeau, Hayden White dentre outros, se apresenta claramente em seus argumentos.

Discutindo o estatuto do saber histórico na pós-modernidade, o historiador pós-moderno Durval Muniz (2007) assevera que a História, em quanto processo do passado, é uma invenção subjetiva do historiador. Nesse sentido, a ênfase dada pelo historiador, em relação ao uso do termo invenção, “[...] remete para uma abordagem do evento histórico que enfatiza a descontinuidade, a ruptura, a diferença e a singularidade, além de que afirma o caráter subjetivo da produção historiográfica” (JUNIOR, 2007, p. 20).

Esses influxos pós-modernos, no campo da história, tiveram uma fundamental influência da propalada “virada linguística”, que possibilitou o redimensionamento de novos pressupostos teóricos e novas abordagens na disciplina. Nas palavras de Durval Muniz (2007):

Com a chamada virada linguística, que chega ao nosso campo a partir dos anos sessenta do século 20, com a aproximação da história de disciplinas como a Antropologia, a Etnografia, a Psicanálise e a Linguística, questiona-se a ideia de universalidade do homem e da razão ou da consciência, da racionalidade do sujeito, tanto do agente dos eventos históricos, como do próprio historiador e se enfatiza o caráter político, interessado, construtivo do próprio saber histórico (JUNIOR, 2007, p. 20).

Para o autor, a preocupação dos historiadores, ancorados nestas novas abordagens “da escrita da História”, aponta para uma fundamentação teórico-metodológica que enfatiza a dimensão “ficcional”, “poética”, ou melhor, “inventiva” do discurso do historiador na própria elaboração do fato e “tanto quanto a recepção do texto”. A história, dessa forma, começa a se questionar como discurso e como produtora de sentido nos seus campos de pesquisa.

Cabe aos historiadores pós-modernos, portanto, se contraporem à historiografia moderna “centrada nas categorias coletivas”, em categorias “macroestruturais” e “abstratas” e darem primazia a dimensão inventiva das atividades humanas. Aqui, as contribuições da Nova História identificada com a “terceira geração” dos *Annales* foi responsável, significativamente, por essas mudanças no campo da pesquisa histórica. Neste ensejo, convém ao notório teórico assinalar que:

A chamada Nova História, que normalmente é identificada com a terceira geração da Escola dos *Annales*, a historiografia influenciada pelos chamados filósofos pós-estruturalistas, entre eles, Michel Foucault, ou a historiografia de base hermenêutica sob a influência de autores como Paul Ricoeur e Michel de Certeau, ao darem primazia à análise das atividades descritas como culturais ou mais ligadas ao campo da práticas simbólicas, das mentalidades, do imaginário ou dos discursos, também irão contribuir para que a dimensão inventiva humana e da própria historiografia fosse ressaltada (JUNIOR, 2007, p. 21, itálico no original).

Compreende-se do exposto acima que, tanto os sujeitos como os objetos, na produção do conhecimento histórico, “se desnaturalizam”, passam a não mais serem

metafísicos, para serem pensados, então, “como fabricação histórica”, como produtos de práticas discursivas **ou não**²⁹, “que os instituem, recortam-nos, nomeiam-nos, classificam-nos, dão-nos a ver e a dizer” (JUNIOR, 2007, p. 21).

A perspectiva da história pós-moderna se apresenta como um campo de pesquisa que mistura, indistintamente, a sociedade, a cultura, o simbólico, o ideológico, o subjetivo não determinando, assim, os fundamentos concretos da existência real do ser humano, ou melhor, não deixando evidente quais são as determinações ontológicas da vida, no caso, o processo de produção e reprodução das condições materiais de vida, o fundamento do ser social (trabalho como base primeira, real).

De outro modo, a história pós-moderna, ao produzir conhecimento, afirma que a cultura constitui a vida social; a subjetividade do historiador constrói o fato. O documento como uma representação do passado que, a despeito de não revelar o fato em si, deve ser revelado pelo historiador, à luz de suas interpretações subjetivas. O passado como objeto histórico é uma invenção. “Por ser humano, social, cultural, simbólico, ideológico, subjetivo, este não conseguiria dizer as coisas tais como elas são, os fatos tal como aconteceram”, muito embora, é claro, “não se tenha dúvida de que estes aconteceram em si mesmos” (JUNIOR, 2007, p. 24). O historiador constrói a realidade que narra e traz para o centro de sua reflexão.

Desse modo, a invenção do acontecimento, que se dá num âmbito extradiscursivo, “[...], é parte de uma realidade entendida como materialidade extradiscursiva e aprisionada no passado, que vai ser descoberta, decifrada, revelada, resgatada, retomada, explicada, interpretada pelo discurso do historiador, que a interpela” (JUNIOR, 2007, p. 24).

A centralidade da subjetividade no processo de produção do conhecimento histórico torna-se evidente. O historiador atribui sentido à realidade do passado. Não é o passado (enquanto objeto de investigação) que é apreendido em sua própria lógica processual pela racionalidade do pesquisador. “A realidade não é uma pura materialidade que carregaria em si mesma um sentido a ser revelado ou descoberto, a realidade além de empírica é simbólica, é produto da dotação de sentido trazida pelas várias formas de representação” (JUNIOR, 2007, p. 25).

Para Durval Muniz (2007, p. 27) “[...] nenhum ser humano suporta o real se não trabalhá-lo simbolicamente, se não aplacar sua estranheza através da dotação de sentido e de significado, se não tornar a coisa, a natureza, em algo cultural”. Aqui, afirma o autor,

²⁹ Essa expressão é muito corrente nos discursos pós-modernos, dando o entendimento de se configurar como uma noção que, notadamente, sugere que nenhuma afirmação no âmbito da pesquisa social constitui uma verdade objetiva, que tudo depende do olhar do pesquisador, do ponto de vista subjetivo, desembocando num relativismo absurdo.

explicitamente, que a cultura constitui a realidade social. Sendo assim, a significação do fato histórico é um produto das representações, mediada por alguma forma de linguagem, uma construção simbólica.

E, dessa maneira, assegura: “[...]. Todo evento histórico é cultural e simbólico e precisa de alguma forma de linguagem ou simbologia para acontecer, para estabelecer os laços de comunicação entre os homens”, pois isso constitui a determinação das relações sociais, o que certamente “sem os quais não haveria economia, política ou sociedade, nem mesmo objeto ou sujeito” (JUNIOR, 2007, p. 27).

Esse entendimento do autor, acerca da determinação fundamental da cultura como processo de assimilação das representações do mundo social, pode ser percebido também, nos documentos oficiais do Estado, como os PCNEM para o ensino de história:

[...] a cultura não apenas em suas manifestações artísticas, mas nos ritos, nos hábitos alimentares, nos tratamentos das doenças, nas diferentes formas que os vários grupos sociais, ao longo dos séculos, têm criado para se comunicar, como a dança, o livro, o rádio, o cinema, as caravelas, os aviões, a internet, os tambores e a música (PCNEM, 1999, p. 301).

Aqui, a generalização da cultura se notabiliza e se configura como um “espectro” amplo de crenças, saberes, hábitos, costumes, regras, habilidades, capacidades construídas pelo ser humano em diferentes sociedades e épocas. Intercalando com o documento acima supramencionado, temos outro, da mesma procedência, que destaca o seguinte:

A ampliação do conceito de cultura abre novas perspectivas para o conceito de *identidade*, à medida que passamos a considerar que as representações culturais e os modos de comunicação, as formas de organização do cotidiano nas esferas privadas ou os hábitos, valores e ideias incorporadas no contato entre gerações fundam a identidade pessoal e social do indivíduo (PCN + Ensino Médio: OEPCN, 2002, p.72, *italico no original*).

Este imperativo culturalista de compreensão da realidade, encontrado nas propostas curriculares nacionais, é um reflexo da influência das novas abordagens da História Cultural, campo da História que preconiza as particularidades de grupos locais em contextos específicos, as identidades, as representações, as práticas e a interpretação dos significados simbólicos dos atos humanos.

Para Peter Burke (2005), a ascensão da História Cultural está vinculada:

[...] a uma “virada cultural” mais ampla em termos de ciência política, geografia, economia, psicologia, antropologia, e “estudos culturais”. Houve um deslocamento nessas disciplinas, pelo menos entre uma minoria de acadêmicos, que passaram da suposição de uma racionalidade imutável (a teoria da escolha racional em eleições ou em atos de consumo, por exemplo) para um interesse crescente nos valores

defendidos por grupos particulares em locais e períodos específicos. [...] Alguns descrevem seu trabalho em termos de uma procura de significado, outros focalizam as práticas e as representações. Alguns veem seu objetivo como essencialmente descritivo, ou acreditam que a história cultural, como a história política, pode e deve ser apresentada como uma narrativa (BURKE, 2005, pp. 8-9, aspas no original).

Porém, a influência mais exacerbada do pensamento pós-moderno na História se desenvolve hoje, na chamada “Nova História Cultural”. “A expressão ‘nova história cultural’ entrou em uso no final da década de 1980 [...]” e se constitui na “forma mais dominante de história cultural – alguns até mesmo diriam a forma dominante de história – praticada hoje” (BURKE, 2005, p. 68).

Como repositório mais destacado da influência pós-moderna, hoje, a Nova História Cultural constitui-se num campo de abordagem que se notabiliza pelas contribuições fundamentais de teóricos como Michel Foucault, Pierre Bourdieu e Michel de Certeau, dentre outros. Foucault, pela atenção dirigida para “as descontinuidades culturais, ou ‘rupturas’, por exemplo, a mudança na relação entre as palavras e as coisas em meados do século XVII [...]” a invenção da loucura também no século XVII e da sexualidade no século XIX; Pierre Bourdieu foi relevante na construção do “conceito de ‘campo’, a teoria da prática, a ideia de reprodução cultural e a noção de distinção”; Michel de Certeau colabora com a noção de “prática”. “As práticas que analisou eram das pessoas comuns; práticas cotidianas, como fazer compras, caminhar pela vizinhança, arrumar a mobília e assistir televisão [...]” (BURKE, 2005, pp. 74-102).

“Se Foucault e de Certeau estão corretos acerca da importância da construção cultural, então toda história é história cultural” (BURKE, 2005, p. 105). Essa afirmação de Peter Burke remete ao debate sobre a noção de “invenção”, “construção” ou “imaginação”, que de forma significativa, tem influenciado muitas pesquisas históricas nos últimos anos.

O termo “invenção”, notadamente, ganhou muita relevância no campo da História, a partir da obra de Michel de Certeau *A invenção do cotidiano*, publicado originalmente na França em 1980. Nesta obra, o homem ordinário “inventa” o cotidiano, pelo que de Certeau chama de “artes de fazer”, as maneiras sutis, as astúcias, “as táticas de resistência” que o sujeito opera para transformar, alterar os objetos de consumo e os códigos sociais. O homem ordinário, se reapropria dos espaços, dos lugares e por meio de suas práticas (ler, escrever, caminhar, falar, cozinhar, habitar, consumir), lhes atribuem novos significados.

Dessa maneira, “os modos de proceder da criatividade cotidiana”, para de Certeau (2007) funciona assim:

Essas “maneiras de fazer” constituem as mil práticas pelas quais usuários se reapropriam do espaço organizado pelas técnicas da produção sócio-cultural. Elas colocam questões análogas e contrárias [...], porque se trata de distinguir as operações quase microbianas que proliferam no seio das estruturas tecnocráticas e alteram o seu funcionamento por uma multiplicidade de “táticas” articuladas sobre “detalhes” do cotidiano; contrárias, por não se tratar mais de precisar como a violência da ordem se transforma em tecnologia disciplinar, mas de exumar as formas sub-reptícias que são assumidas pela criatividade dispersa, tática e bricoladora dos grupos ou dos indivíduos presos agora nas redes da “vigilância”. Esses modos de proceder e essas astúcias de consumidores compõem, no limite, a rede de uma antidisiplina [...] (CERTEAU, 2007, pp. 41-42, aspas no original).

Para Michel de Certeau, os sujeitos com suas práticas ordinárias burlam e reutilizam astuciosamente, de acordo com seus interesses e regras próprias, as determinações da racionalidade técnica que tenta impor uma forma paradigmática de organização da vida das pessoas atribuindo-lhes um lugar, um papel e produtos a consumir.

É sintomático nesse sentido, o que diz de Certeau:

Na realidade, diante de uma produção racionalizada, expansionista, centralizada, espetacular e barulhenta, posta-se uma produção de tipo totalmente diverso, qualificada como “consumo”, que tem como característica suas astúcias, seu esfrelamento em conformidade com as ocasiões, suas “piratarias”, sua clandestinidade, seu murmúrio incansável, em suma, uma quase-invisibilidade, pois ela quase não se faz notar por produtos próprios (onde teria o seu lugar?) mas por uma arte de utilizar aqueles que lhe são impostos (CERTEAU, 2007, p. 94, aspas no original).

Seguindo as trilhas desse caminho teórico, mais uma vez citamos Durval Muniz (2007), para exemplificar como essa influência, teórico-subjetivista, na produção do conhecimento histórico está evidente:

O conhecimento histórico torna-se, assim, a invenção de uma cultura particular, num determinado momento, que, embora se mantenha colado aos momentos deixados pelo passado, à sua textualidade e à sua visibilidade, tem que lançar mão da imaginação para imprimir um novo significado a estes fragmentos. A interpretação em História é a imaginação de uma intriga, de um enredo para os fragmentos de passado que se têm na mão. Esta intriga para ser narrada requer o uso de recursos literários como as metáforas, as alegorias, os diálogos, etc. Embora a narrativa histórica não possa ter jamais a liberdade de criação de uma narrativa ficcional, ela nunca poderá se distanciar do fato de que é narrativa e, portanto, guarda uma relação de proximidade com o fazer artístico, quando recorta seus objetos e constrói, em torno deles, uma intriga (JUNIOR, 2007, p. 63).

Para Durval Muniz, a história-conhecimento, assim como de Certeau pensa o cotidiano inventado pelo homem comum, é uma invenção do próprio historiador que narra os encadeamentos dos fatos e reconstitui neles a tessitura das intrigas que dão sentido ao passado. Pois desse modo, a escrita da história muda de estatuto. A pós-modernidade, “ao

romper com o cientificismo e o racionalismo moderno”, estabelece “um novo paradigma calcado nas artes”.

Como sentença o próprio autor, desta feita:

Podemos, enfim, livrar-nos da exigência da cientificidade, entendida como produção de um conhecimento capaz de apreender a verdade única do passado, das leis eternas e imutáveis, das organizações estruturais, sistêmicas [...]. Podemos voltar a enfatizar a **dimensão artística** de nosso conhecimento e de nossa prática. **Tomar a história como arte de inventar o passado**, a partir dos materiais dispersos deixados por ele (JUNIOR, 2007, pp. 63-64, em negrito nosso).

Essa caracterização da História enquanto um fazer artístico, postulada pelo autor, concorre exatamente na mesma medida da proposta de Hayden White (2008), que analisa os clássicos do pensamento histórico na Europa do século XIX, considerando-os como formas representativas constituídas de um enredo, com a definição de personagens, de agentes e ações históricas localizadas.

Nas palavras de Hayden White (2008):

[...] trato o trabalho histórico como o que ele manifestamente é: uma estrutura verbal na forma de um discurso narrativo em prosa. As histórias (e filosofias da história também) combinam certa quantidade de “dados”, conceitos teóricos para “explicar” esses dados e uma estrutura narrativa que os apresenta como um ícone de conjuntos de eventos presumivelmente ocorridos em tempos passados. Além disso, digo eu, eles comportam um conteúdo estrutural profundo que é em geral poético e, especificamente, linguístico em sua natureza, e que faz as vezes do paradigma pré-criticamente aceito daquilo que deve ser uma explicação eminentemente “histórica”. Esse paradigma funciona como elemento “meta-histórico” em todos os trabalhos históricos [...] (WHITE, 2008, p. 11, aspas no original).

Para Hayden White (2008), as fronteiras que delimitam os campos específicos entre gêneros literários e o fazer científico, no caso do conhecimento histórico, são dirimidas e, por conseguinte, se identificam. Portanto, como uma coisa tipicamente pós-moderna, a História é uma invenção teórico-subjetivista do historiador que recolhe e seleciona os vestígios do passado organizando-os numa narrativa instrumentalizada como um fazer artístico, retratado nas tessituras de uma intriga com enredo, personagens e ações reconfiguradas. O passado é fabricado sem a distinção entre fato ontológico e ficção. O acontecimento histórico, em sua essência “[...] é uma intriga, um tecido que vai ser retramado e refeito pelo historiador” (JUNIOR, 2007, p. 63).

Nesse sentido, compreendemos pelo exposto, que a narrativa histórica constitui um produto da imaginação; uma “imaginação histórica”, segundo Hayden. Assim, não existe qualquer vestígio de veracidade, mesmo sustentada em fontes, pois não se trata de uma problemática acerca de documentação, mas de uma descontinuidade em larga escala. “Não há

começo, meio e fim na vida individual ou coletiva: há mera seqüência de eventos que ‘terminam’ onde se quer [...]” (CARDOSO, 2005, p. 64).

Para Ciro Flamarion Cardoso (2005), se acreditarmos nas reconstruções narrativas, nos transformaremos em prisioneiros de um mito. Pois,

A narrativa simplifica – elimina ruído, no sentido dado ao termo pela teoria da comunicação – e estrutura as coisas, mas isto nada tem a ver com o real, não o representa adequadamente. Trata-se de uma característica do texto, de um efeito textual: pertence unicamente aos textos, não à realidade (CARDOSO, 2005, p. 65).

Assim, textos ou construções narrativas e realidades concretas se situam em dimensões distintas. Portanto, reduzir à realidade histórico-concreta ao plano da textualidade é cair numa ilusão, “no escapismo, no desvio” ou constituir um instrumento de poder e manipulação no dizer de Flamarion Cardoso.

Dessa maneira, como tudo seria uma invenção da linguagem, a própria História, para os pós-modernos (como Hayden White e Durval Muniz) como um saber sistematicamente produzido, constitui-se como uma construção ou representação discursiva do passado, onde a realidade objetiva só existe no texto e não em sua própria concreticidade. Destarte, também, não haveria mais História e, sim histórias de determinados segmentos sociais, constituídos nos lugares de onde falam, estabelecendo “afirmações sobre a realidade por meio de metáforas” (FONTANA, 1998, p. 271).

Com efeito, numa sociedade fragmentada em guetos culturais, prevalece a ausência de horizontes holísticos. O singular predomina sobre o todo e separa-se deste sem nenhuma mediação com a totalidade concreta do real. Portanto, a concepção pós-moderna da História, que repousa sobre as bases epistemológicas da “Nova História” e por extensão da “História Cultural”, privilegia o *Homo Symbolicus* em detrimento do *Homo Faber* (CARDOSO, 2005), ou seja, para os historiadores dessa perspectiva, a cultura, os valores morais, as ideias, as crenças, o pensamento estão “suspensos no ar”, destituídos de qualquer contato objetivo com a base de produção e reprodução da vida material.

Rebatendo a perspectiva pós-moderna da história, Ciro Flamarion Cardoso (2005) ressalta que uma das questões centrais desse debate reside em torno do *simbólico* e do *imaginário*, enquanto dois modos independentes de apreensão da realidade, o que segundo o autor, redimensiona a relação entre sujeito e objeto como momentos constitutivos da produção do conhecimento, especificamente aqui o conhecimento histórico. “[...]. A ordem simbólica é a que confere significado e relaciona o sujeito com o seu lugar na ordem social de outros

sujeitos. A ordem imaginária é aquela em que o sujeito desenvolve uma consciência autocentrada” (CARDOSO, 2005, p. 80).

De acordo com Flamarion Cardoso (2005, p. 81), essa concepção acarreta uma visão “descentrada da consciência individual”, o que impede de considerá-la como a origem do conhecimento, do significado e da ação. “A realidade do sujeito, produzida ao falar, nos discursos seus e dos outros, é uma realidade transindividual: o sujeito não produz o seu próprio significado, as estruturas da significação [...]” dão-lhe sempre de fora como um elemento já dado.

Desse modo, destaca o autor, com mais precisão, que:

[...]. A ilusão de um eu “pontual” (quando, na realidade, se trata de uma “rede de significantes” mais do que um ponto fixo) vem de que, no imaginário, o sujeito constrói e organiza o mundo centrando-o em si mesmo, apesar de sua realidade existencial ser radicalmente descentrada (CARDOSO, 2005, p. 81, aspas no original).

Estas questões em tela indicam a emergência de uma “atitude pós-moderna” que desemboca, principalmente, na noção de “morte do homem” compreendido como sujeito e, concomitantemente, como objeto, privilegiados nos processos de conhecimento. A evidência desse processo é representada pela mudança de paradigma operada, dentre outros, pela influência teórica de Michel Foucault. O epistemólogo francês afirmou que o homem (como sujeito/objeto privilegiado do saber) “não passa de uma invenção recente”, que terá um fim quando for transcendido pela estrutura do discurso contemporâneo.

Segundo Flamarion Cardoso (2005), existe para Foucault,

[...], uma concepção radicalmente distinta do sujeito no mundo ocidental a partir do final do século 18, quando comparada com a que se fazia presente anteriormente. O aparecimento do Homem como sujeito e objeto privilegiado ter-se-ia dado *no e pelo* discurso. É do discurso e no discurso que ele surge dessa maneira, caracterizando-se na *episteme* moderna como: 1) um fato entre outros, a ser estudado empiricamente, mas, ao mesmo tempo, proporcionando uma base privilegiada a todo conhecimento; 2) algo cercado pelo desconhecido, mas fonte potencial e universalmente lúcida do conhecimento (o *cogito* de Descartes); 3) um produto da História, mas também a fonte e o fundamento da mesma História (CARDOSO, 2005, p. 81, itálicos no original).

Dessa forma, podemos entender que a emergência da humanidade num campo de discurso corresponde a um novo modo de ser da existência social em que as pessoas são, ao mesmo tempo, “transformadas em sujeitos e reificadas como objetos do conhecimento, como ‘corpos’ situados num campo de forças constituído por *estratégias de poder* que se constituem também em *estratégias do conhecimento* [...]”, inclinados a instituir uma

incorporação do sujeito nesse campo do discurso (CARDOSO, 2005, p. 81, *itálicos no original*).

Concretamente, a perspectiva histórica pós-moderna resulta num subjetivismo teórico, abstrato e autorreferenciado, uma vez que desloca, para o seu campo de análise as impostações teórico-metodológicas da linguagem, da construção discursiva e das representações dos seus objetos de estudo. De acordo com Flamarion Cardoso (2005, p. 102), “[...]. Disto resulta a recusa das teorias [...], o niilismo intelectual contemporâneo, com seu relativismo absoluto e sua convicção de que o conhecimento se reduza a processos de semiose (produção de sentido) e interpretação (hermenêutica) [...]”

Nesse sentido, reiteramos nossas afirmações neste trabalho investigativo acerca do ecletismo metodológico característico do pensamento pós-moderno, o qual desemboca num relativismo e num subjetivismo como fundamentos de suas produções teóricas. Assim, de acordo com Ivo Tonet (1995), sobre o pluralismo metodológico: “[...] Às vezes ele é entendido como ecletismo, ou seja, a liberdade de tomar ideias de vários autores e articulá-las segundo a conveniência do pensador. Isto normalmente é feito sem o cuidado de se verificar com rigor a compatibilidade de ideias e paradigmas diferentes [...]” (TONET, 1995, p. 36).

O ecletismo metodológico pós-moderno, também, pode ser caracterizado como relativismo, “cuja afirmação essencial é de que não há verdade, mas apenas verdades, não há método, mas apenas métodos”. A ausência de rigor metodológico resulta numa miscelânea de afirmações categoriais autorreferenciadas sem relação concreta com a realidade histórico-objetiva e, necessariamente, na ausência de um critério de verdade ontológica.

Com efeito, “[...] A verdade, critério de verdade, método, todos eles têm um valor relativo porque todos eles são parciais”. Nesse caso, esses métodos levados ao extremo resultariam na pós-modernidade, afirma Tonet (1995, p. 36). No pensamento pós-moderno, confluem inúmeras determinações de caráter teórico-metodológico, constituindo dessa forma, um amálgama de postulados destituídos de qualquer unidade interativa com nexos e articulações dialéticas ancorados numa totalidade objetiva.

Assinala Ivo Tonet, nesse sentido, que:

]

A variedade das propostas metodológicas a serem interconectadas, a gosto de cada um, atualmente, é digna de um supermercado. A título de exemplo: anarquismo metodológico, individualismo metodológico, desconstrutivismo, método de escolha racional, teoria dos jogos [de linguagem], teoria do gênero, marxismo analítico, microteoria, teoria da ação comunicativa, teoria das trocas, abordagem culturalista, interacionismo simbólico [...] (TONET, 1995, p. 36).

A ausência de rigor metodológico nos postulados pós-modernos faz com que essa corrente de pensamento se rebaixe ao cotidiano alienado; reproduza uma análise descritiva da aparência fenomênica da realidade e negue, assim, a essência objetiva da realidade histórico-concreta do real.

Compartilhamos, nesse sentido, da compreensão do filósofo tcheco Karel Kosik (2011), na qual analisa o mundo mistificado da “pseudoconcreticidade” que é o mundo reificado das relações sociais capitalistas e suas aparências enganadoras. Dessa forma, quando o pensamento pós-moderno nega a essência da realidade histórica; o movimento efetivo do real reproduz um conhecimento que expressa apenas essa aparência reificada da realidade e, em consequência de tal negação, legitima direta ou indiretamente os interesses da ordem capitalista.

Dessa maneira, em relação ao pensamento dialético, que distingue entre representação e conceito da coisa, elementos que expressam os níveis de conhecimento da realidade, assinala Kosik:

[...] A atitude primordial e imediata do homem, em face da realidade, não é a de um abstrato sujeito cognoscente, de uma mente pensante que examina a realidade especulativamente, porém, a de um ser que age objetiva e praticamente, de um indivíduo histórico que exerce a sua atividade prática no trato com a natureza e com os homens, tendo em vista a consecução dos próprios fins e interesses, dentro de um determinado conjunto de relações sociais (KOSIK, 2011, p. 13).

O postulado de Kosik configura a perspectiva da dialética materialista, que apreende a realidade histórico-concreta em seu movimento processual e contraditório como uma totalidade em permanente movimento. Porque, “a realidade não se apresenta aos homens, à primeira vista, sob o aspecto de um objeto que cumpre intuir, analisar e compreender teoricamente, cujo polo oposto [...] seja justamente” o sujeito abstrato que em determinadas situações “cria suas próprias representações das coisas e elabora todo um sistema correlativo de noções que capta e fixa o aspecto fenomênico da realidade” (KOSIK, 2011, pp. 13-14).

O mundo fenomênico da realidade social capitalista constitui um processo, reificado, pois, a propriedade privada dos meios de produção, a divisão do trabalho, a exploração dos trabalhadores e os imperativos do mercado, configuram a natureza essencial do sistema, sua legalidade imanente. Portanto, como aprendemos com Marx, na reificação, as relações sociais entre os homens adquirem a aparência de relações entre coisas³⁰.

³⁰ Sobre a o reflexo do mundo capitalista reificado na consciência dos homens assevera Leo Kofler (2010): “[...] O estado de reificação e alienação reflete-se no pensamento, mas este reflexo não pode ser imediato e direto, retilíneo, porque a) a reificação e a alienação, em si mesmas, constituem já um estado que torna irreconhecíveis as verdadeiras relações sociais como tais: b) o interesse particular das diferentes classes, na base de cuja

Em tais circunstâncias, este aspecto do “mundo fenomênico tem a sua estrutura, uma ordem própria, uma legalidade própria que pode ser desvelada”, diz Kosik. Mas, é exatamente esse desvelar da realidade reificada da sociedade capitalista que o pensamento pós-moderno escamoteia. Por isso, afirmamos que o pensamento pós-moderno não é sistemático em suas elaborações teórico-metodológicas, pois se rebaixa a esse cotidiano reificado, alienado, uma vez que nega a essência da realidade histórica objetiva em si e expressa em seus postulados apenas o mundo da “pseudoconcreticidade”.

Essa “pseudoconcreticidade” no dizer de Karel Kosik (2011, p. 15) constitui “O complexo dos fenômenos que povoam o ambiente cotidiano e a atmosfera comum da vida humana” baseada em relações sociais reificadas; alienadas “que com sua regularidade, imediatismo e evidência, penetram na consciência dos indivíduos agentes, assumindo um aspecto independente e natural [...]”. Com efeito, o pensamento pós-moderno representa o mundo das superfícies, dos fenômenos externos, negando os processos realmente essenciais. A realidade é apreendida pelo pensamento pós-moderno, portanto, apenas em seu aspecto fenomênico reificado. As representações ou categorias do pensamento rebaixado ao cotidiano são “representações comuns”, “projeções dos fenômenos externos na consciência dos homens, produto da práxis fetichizada [...]” (KOSIK, 2011, p. 15).

As análises subjetivistas pós-modernas negam efetivamente a perspectiva da dialética materialista; da totalidade como método de apreensão da essência da realidade. Como citamos antes, o exemplo do historiador brasileiro pós-moderno Durval Muniz (2007) e suas sentenças sobre a História como “a arte de inventar o passado” (o que expressa, contundentemente, essas posições subjetivistas) vêm à tona a crítica de Leo Kofler (2010) quando assinala que:

[...] A base metodológica não dialética do seu pensamento lhes impede de ver o problema da oposição entre fenômeno e essência, que eles reduzem à antítese puramente técnica entre documentos seguros e inseguros, fiés ou falsos, fundada em pontos de vista subjetivos (KOFLER, 2010, p. 91).

Sob o prisma do subjetivismo analítico, o pensamento pós-moderno cai num idealismo, no sentido exato de configurar a realidade como sendo um produto das interpretações ou apropriações de significados do real por parte do sujeito cognoscente. Partindo de tais preceitos, o pensamento pós-moderno endossa os pontos de vista que

consciência está a reificação, contribui para configurar aquele reflexo; e c) o modo contingente e subjetivo mediante o qual se reage às condições gerais desempenha também seu papel [...]” e a razão de ser desse processo é porque “[...] A mercadoria aparece assim como ente natural, não humano, ou coisa ‘fatal’ [...] em seu movimento imprevisível, ela domina o homem, ao invés de ser dominada por ele. Começa aqui o processo de reificação [...]” (KOFLER, 2010, pp. 137-165, *itálicos no original*).

consideram a realidade como um processo fragmentado, no qual a diversidade de grupos humanos se constitui em identidades culturais singulares e, por meio de discursos que expressam os conflitos de interpretações, constroem os significados sociais, tendo como fundamento, a cultura.

É sintomático a cerca disso o que preceitua as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2008):

A cultura, que confere **identidade** aos grupos sociais, não pode ser considerada produto puro ou estável. As culturas são híbridas e resultam de **trocas** e de **relações** entre os grupos humanos. Dessa forma, podem impor padrões uns sobre os outros, ou também receber influências, constituindo processos de **apropriações de significados e práticas** que contém **elementos de acomodação-resistência**. Daí a importância dos estudos dos grupos e culturas que compõem a História do Brasil, no âmbito das relações inter-étnicas. O estudo da África e das culturas afro-brasileiras, assim como **o olhar** atento às culturas indígenas, darão consistência à compreensão da diversidade e da unidade que fazem da História do Brasil o complexo cultural que lhe dá vida e sentido (OCEM, 2008, pp. 77-78, em negrito nosso).

Visivelmente, deparamos com questões que remetem ao cerne das interpretações culturalistas, sem referências aos processos de luta de classes ou a exploração econômica, tão vorazmente marcante na História do Brasil. As categorias de identidade, significados, práticas e até o olhar, tornam-se modalidades conceituais do discurso histórico tipicamente pós-moderno, desembocando fatalmente em noções, por exemplo, na referência supracitada: de que a assimilação da cultura do colonizador branco português, por parte dos indígenas, não foi produto de uma imposição dominante e arbitrária, mas de uma apropriação e ressignificação dos códigos da cultura do outro, feito pelo contato, pelas trocas.

O filósofo marxista Ivo Tonet, nesse sentido, assevera com precisão o seguinte:

As conseqüências deste ponto de vista da subjetividade para a reflexão acerca de qualquer de qualquer fenômeno social são extremamente danosas. Se a realidade social não é uma totalidade articulada, mas uma coleção de fragmentos; se a fragmentação não é um produto histórico-social, mas uma determinação natural da realidade; se a nenhuma das partes da realidade pertence o caráter de matriz de todas as outras; se inexistente um fio condutor que perpassa e dê unidade ao conjunto da realidade social; **se não existe história, mas apenas histórias; se não existe gênero humano, mas apenas grupos sociais diferentes e, no limite, indivíduos singulares**; se as categorias são meros construtos mentais e não determinações da própria realidade; se não existe verdade, mas apenas verdades; **se o conceito de realidade nada mais é do que uma construção mental**; se perdido, rejeitado ou nunca efetivamente compreendido o fio condutor que articula todo o processo social – a autoconstrução do homem pelo homem a partir do trabalho – só resta ao sujeito interpretar e “transformar” o mundo segundo critérios por ele mesmo estabelecidos (TONET, 2013, pp.63-64, aspas no original e em negrito nosso).

O pensamento pós-moderno, não por acaso, rejeita a noção de essência e, nesse sentido, também desconsidera a possibilidade de um conhecimento histórico pautado na

perspectiva da totalidade concreta dos fatos sociais; na negação da verdade universal e da possibilidade de se transformar o mundo radicalmente, de compreender a lógica de funcionamento da sociedade capitalista e suas consequências nefastas para a humanidade, não obstante a sua “produção destrutiva”.

Nessa linha de argumentação, também convergem as afirmações precisas de Josep Fontana (1998), pois:

[...] no cultivo do tipo de história pós-moderna que rechaça as periodizações e as interpretações globais, e que pede a substituição da História, com maiúscula, pelas histórias, com minúscula, e das afirmações sobre a realidade por metáforas [...] o retorno à narrativa contra a análise, a obsessão pelo discurso que está levando muitos a dissolver os problemas reais em palavras e símbolos, e as novas formas dos “cultural-studies” norte-americanos, até o pós-colonialismo, que viria a ser a última moda, já um pouco envelhecida e à espera de substituição, porque tem quatro ou cinco anos de vida, e isto é muito nesse **mercado de novidades culturais** (FONTANA, 1998, p. 271, em negrito nosso).

A perspectiva pós-moderna na história não foca mais as grandes questões, os “grandes objetos”. A história pós-moderna como um discurso narrativo que representa a realidade de forma fragmentada, caracterizada pela descontinuidade dos processos históricos, que rejeita as análises classistas em favor da ênfase na pluralidade de reivindicações heterogênea; pela visão antiuniversalista e de descrença nas metanarrativas como o marxismo, produz um sentido político negativo no que diz respeito às possibilidades de transformação revolucionária do mundo. Por exemplo, como o professor de história nesse sentido pode fazer uma análise da sociedade francesa pré-revolucionária sem levar em conta as disputas de classe entre a burguesia e a nobreza? Como não enfatizar essa perspectiva de abordagem fundamental para se entender os desdobramentos do processo histórico da revolução de 1789, em sua totalidade social? E as lutas de classe como fator determinante, em última instância, dos processos de transformação estrutural da sociedade?

Ciro Flamarion Cardoso (2005), nesse sentido, assevera:

Isto [a rejeição pós-moderna pelas grandes narrativas e a perspectiva da luta de classes] supõe [...] numa ausência de horizontes holísticos, coletivos, bem como da possibilidade de qualquer tipo de mobilização global. Daí todo esforço feito desde 1974 e ampliado em 1989 para destruir um “grande objeto” da História como a Revolução Francesa: estuda-se a revolução no cotidiano, como festa, como ritual, como cultura, ao mesmo tempo que ela é descaracterizada *como revolução social*. Na verdade, trata-se, neste caso, somente de uma parte do esforço maior no sentido de demonstrar que *todas* as revoluções são grandes equívocos [...] (CARDOSO, 2005, p 84, aspas e itálicos no original).

Dessa maneira, se o pensamento pós-moderno não faz uma crítica da sociedade capitalista atual em sua crise estrutural, em termos de classe e perspectiva global, como o professor de história, orientado por essa perspectiva, pode estabelecer uma crítica social radical e consistente da realidade vigente? O pensamento pós-moderno corrobora com a crise estrutural do sistema e o legitima com o seu discurso conservador de reformas e seu apelo à consolidação da democracia neoliberal como regime dominante na época atual.

Assim, acerca do ensino de história, diz os documentos do MEC (2008) que:

É de se ressaltar o papel central da História em alicerçar a prática da cidadania, especialmente ao colocar em evidência a diversidade das culturas que integram a história dos povos [...] No desenvolvimento dos conteúdos, a historicidade do conceito de cidadania torna-se objeto do ensino de História, ao ressaltar as **experiências de participação** dos indivíduos e dos grupos sociais na **construção** coletiva da sociedade [...] (OCM, 2008, p. 79, em negrito nosso).

A perspectiva da luta de classes implica na compreensão de que o conhecimento histórico e socialmente produzido é resultado também do antagonismo entre as classes sociais. O filósofo Ivo Tonet (2013) exemplifica esse fato com as explicações acerca da gênese do poder político, formuladas do ponto de vista dos interesses da nobreza feudal, da burguesia e do proletariado. Destaca o autor que, no que se refere à nobreza feudal, a justificação do poder político, emana, “em última instância, de Deus [...] Essa é a verdade socialmente necessária para a reprodução dos interesses da nobreza”. De acordo com a burguesia, “[...] a origem última do poder político está nos próprios homens, mas por intermédio do contrato social”. Essa é verdade que tem uma função social necessária para reproduzir e justificar seus interesses e, “[...] Do ponto de vista do proletariado, o poder político tem sua origem na existência do antagonismo inconciliável entre as classes sociais” e tem como justificativa e função a defesa dos interesses das classes dominantes. Assim, essa é “a verdade que interessa à reprodução dos interesses da classe trabalhadora” (TONET, 2013, p. 108).

Dessa forma, podemos entender, como destaca Tonet, que essas três perspectivas de classe não se constituem em “verdades equivalentes”, são três justificativas teóricas com desníveis de verdade e que contribuem para a defesa e legitimação de seus interesses de classe antagônicos.

O horizonte de classe, portanto, determina a possibilidade de conhecimento, compreensão e de transformação ou legitimação do mundo. Com efeito, nestes termos assinala Tonet (2013) que:

Para evitar mal-entendidos, vale a pena enfatizar que essa articulação do conhecimento com a transformação radical do mundo não precisa ser direta e intencional para que responda aos interesses de qualquer classe. Sem embargo de que essa vinculação direta também existe, o ponto de vista expressa mais um horizonte de possibilidades de compreensão do mundo, que tem origem na natureza essencial das classes sociais, a partir do qual todos os fenômenos sociais adquirem uma determinada visibilidade. Quer tenha ou não consciência disto, todo pensador opera a partir de um determinado horizonte (TONET, 2013, p. 109).

Fica evidente pelo exposto, que é inevitável a vinculação entre conhecimento e interesses de classe. É nesse sentido, que endossamos nossa afirmação de que a história numa perspectiva pós-moderna legítima, direta ou indiretamente, a ordem do capital, uma vez que seus postulados teóricos negam a essência objetiva da realidade e, afirmam a perspectiva do subjetivismo teórico na análise do real. Sendo este, constituído como um produto das representações de um cotidiano alienado, pelo viés da cultura.

Enfatizamos, dessa maneira, as seguintes proposições das Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2008, p. 80) a respeito das orientações metodológicas sobre a articulação dos conceitos ou categorias na História:

1) Habilidades para o trabalho com a História

- a) Perceber os conceitos como representações gerais do real social organizadas pelo pensamento.
- b) Compreender os conceitos como expectativas analíticas que auxiliam na indagação das fontes e das realidades históricas.
- c) Considerar a dinâmica dos conceitos, que adquirem especificidade a partir da construção de representações.

Este quadro evidencia que os conceitos são construídos do pensamento e, não da própria realidade em si, das determinações histórico-concretas do real. O que para o pensamento pós-moderno na história constitui a centralidade da subjetividade na produção de significados da realidade, ou seja, o sujeito confere sentido ao real e não o real que determina as referências para a apropriação rigorosa da realidade em si; da verdade objetiva da realidade histórico-social. Com efeito, ao contrário, “Vale a pena reforçar que a realidade não é um construto subjetivo [...],” muito embora a assimilação do real implique indispensavelmente a participação do sujeito cognoscente. “[...] Na perspectiva marxiana, a realidade objetiva tem uma existência independente da consciência e, portanto, tem uma prioridade sobre a subjetividade”, diz Tonet (2013, p. 101).

A compreensão da realidade concreta, tal como ela é, é uma questão ontológica. Nesse sentido, portanto:

Pode existir objeto (realidade objetiva; coisa) sem sujeito, mas não pode existir sujeito sem objeto. Uma mesa é uma mesa, independente de ser conhecida. Ela é resultado da atividade humana. Como tal, sua existência implica a intervenção do conhecimento. Sua transformação, porém, em objeto de conhecimento não altera a natureza. Do mesmo modo a sociedade é sempre resultado da práxis humana. Por sua definição, esta é sempre uma síntese entre subjetividade e objetividade. Conhecer, por sua vez, é transformar os resultados dessa síntese – os fenômenos sociais – em objeto de conhecimento. Isso mostra, claramente, a prioridade ontológica da objetividade (do objeto) sobre a subjetividade (sujeito) no processo de conhecimento (TONET, 2013, p. 101).

O conhecimento científico só é possível porque existem legalidades, regularidades que dirigem a realidade e que os sujeitos, por meio de seus atos teleológicos, produzem a realidade social e a reproduzem, no plano da ideia (por meio das categorias ontológicas do real), o movimento efetivo da totalidade concreta em sua dinâmica contraditória³¹. Portanto, conhecer a essência do real é apreender a sua dinâmica e estrutura tal como ele é em si mesmo. Para a dialética materialista, “a teoria é o movimento real do objeto transposto para o cérebro do pesquisador – *é o real reproduzido e interpretado no plano ideal* (do pensamento)” (NETTO, 2011, p. 21, itálico no original).

Aqui, em referência a essa questão, reproduzimos a sentença de Marx sobre o fundamento de seu método (histórico-sistemático):

Meu método dialético, em seus fundamentos, não é apenas diferente do método hegeliano, mas exatamente seu oposto. Para Hegel, o processo de pensamento, que ele, sob o nome de Ideia, chega mesmo a transformar num sujeito autônomo, é o demiurgo do processo efetivo, o qual constitui apenas a manifestação externa do primeiro. Para mim, ao contrário, o ideal não é mais do que o material, transposto e traduzido na cabeça do homem (MARX, 2013, p. 90).

O rigor metodológico marxiano busca apreender o movimento da realidade em sua própria totalidade histórica; em sua legalidade específica e explicitar a essência das coisas, do mundo em suas determinações objetivas. Pois, como assinala Lukács (2012):

Sendo a objetividade uma prioridade ontológica primária de todo ente, é nela que reside a constatação de que o ente originário é sempre uma totalidade dinâmica, uma unidade de complexidade e processualidade (LUKÁCS, 2012, p. 304).

³¹ “Embora, [diz Tonet] haja uma diferença essencial entre as leis da natureza e as da sociedade, uma vez que as segundas são leis históricas (mutáveis e tendenciais) e as primeiras são mutáveis, ambas as leis são de tipo causal, isto é, são regularidades que não dependem da vontade humana. Basta lembrar o surgimento do escravismo, do feudalismo ou do capitalismo. Todos eles têm na sua base milhões de atos teleológicos singulares. Estes atos dão origem a objetivações que não dependem da vontade dos indivíduos, mas são regidos por leis que regulam cada um desses modos de produção” (TONET, 2013, p. 102).

A perspectiva da ontologia do ser social trata então, de compreender o “ser-precisamente-assim” de um conjunto fenomênico complexo em interconexão com as legalidades gerais que o determinam. Nesse sentido, o espelhamento dialético do real por parte do indivíduo pesquisador no plano do pensamento é, portanto, possibilitado pelas categorias ontológicas. Desse modo, afirma Lukács (2010, p. 70, aspas no original), se referindo à Marx: “[...] as categorias são “formas do ser, determinações da existência”. Por isso, o conteúdo e a forma de cada ente só podem ser concebidos através daquilo em que ele se tornou no curso do desenvolvimento histórico.”

De fato, a apreensão das determinações do ser em sua historicidade concreta pelas categorias ontológicas possibilita, dessa forma, compreender o processo real da vida em sua totalidade objetiva, ou seja, o processo global do ser social. Lukács (2010) assim se reporta ao aspecto ontológico do pensamento de Marx:

A crítica de Marx é uma crítica ontológica. Parte do fato de que o ser social, como adaptação ativa do homem ao seu ambiente, repousa primária e irrevogavelmente na práxis. Todas as características reais relevantes desse ser podem, portanto, ser compreendidas apenas a partir do exame ontológico das premissas, da essência, das consequências etc. dessa práxis em sua constituição verdadeira, ontológica (LUKÁCS, 2010, p. 71).

O pensamento pós-moderno ao afirmar que suas categorias são construídas pelo sujeito cognoscente, que atribui sentido ao real pelas suas representações discursivas, não constitui um pensamento sistemático de apreensão da essência objetiva da realidade, pelo contrário nega a possibilidade de existir uma essência em si da realidade, desembocando assim, no plano do pensamento ao cotidiano alienado ou da “pseudoconcreticidade”. Desta feita, o pensamento pós-moderno na história contribui para legitimar, via currículo de história (PCN e OCEM), a ordem do capital, hoje em crise estrutural. Pois ao reproduzir um conhecimento superficial, estritamente culturalista do ponto de vista das temáticas históricas, a história pós-moderna esvazia os conteúdos do ensino e, como consequência política negativa, obstaculiza as consciências para a compreensão da necessidade de uma revolução social que ponha fim ao regime do trabalho explorado, da propriedade privada e da mercantilização das necessidades humanas, ou seja, o capitalismo. E como diz Lukács (2012), mais uma vez:

“[...] relações categoriais ontológicas tão fundamentais como fenômeno-essência e singularidade-particularidade-universalidade são ignoradas no processo do pensamento, e por isso a imagem da realidade sofre uma excessiva homogeneização privada de tensões, simplificadora e, portanto, deformante (LUKÁCS, 2012, p. 370).

5 CONCLUSÃO

As concepções teóricas subjacentes à elaboração do currículo (PCNs, DCNs e OCEM) expressam o pensamento pós-moderno, com implicações para os currículos de História e para a formação do professor da disciplina de História.

Portanto, este trabalho pretendeu, em seus limites aqui visíveis, refletir sobre a História enquanto processo real de vida e problematizar as influências do pensamento pós-moderno na educação de um modo geral e, especificamente, na fundamentação de uma concepção de história, como também, suas implicações na elaboração do seu currículo (PCNs, DCNs, OCEM principalmente) no contexto atual da crise estrutural do capital e seus desdobramentos para o conjunto da sociedade.

E não há como em tal currículo, que orienta o ensino dessa disciplina, os professores passem ilesos aos irracionalismos “científicos” produzidos por aquela corrente de pensamento. Com efeito, a perspectiva teórica pós-moderna comporta inúmeras determinações, como mostramos neste trabalho, todavia, entre elas a mais expressiva, consideramos, é sua relutância teórica em aceitar a existência de uma verdade objetiva da realidade em si; uma essência ontológica do real. Tal recusa teórica traz implicações político-ideológicas negativas para os educandos, uma vez que estes pelo currículo proposto abandonam o rigor sistemático de apropriação da realidade da lógica de funcionamento da sociedade capitalista o que desta feita, resulta na concordância de legitimação da ordem do capital e seus efeitos destrutivos para o conjunto das relações sociais.

Pois, uma concepção de história que não coloca mais o homem no centro dos eventos, em nome de uma realidade social radicalmente fragmentada, produz uma miríade de particularismos e processos indiferenciados e sem correlações dialéticas com a totalidade histórico-concreta. Nesse sentido, uma concepção de história que abandona seu projeto de síntese totalizante e perde de vista seu horizonte de articulação dialética entre as diferentes temporalidades históricas, sem unidade, sem direção e perspectiva de emancipação universal do ser humano é colocada em xeque. E a própria capacidade (cognitivo-epistemológica) do professor de analisar a história-conhecimento e de desenvolver uma análise crítica, coerente e articulada com a totalidade do ser social em seu processo dinâmico de transformação do mundo que habita, se rebaixa ao cotidiano alienado, não superando o primeiro nível de realidade, ou seja, a aparência (reificada) da realidade (capitalista).

O professor de história, que nos tempos atuais de crise estrutural do capital, perde a mira dos processos históricos em sua totalidade concreta, com suas lutas, conflitos e

contradições inerentes a uma sociedade dividida em classes socialmente antagônicas, abandona seu poder de crítica radical ao mundo capitalista, renunciando, fatalmente, à ideia de que a educação tem o papel de possibilitar a transformação revolucionária do mundo objetivo.

Torna-se necessário, certamente, compreender que as inflexões do tempo presente tocam diretamente todos os aspectos da sociabilidade humana, principalmente, o processo da educação, não obstante, esta ser um poderoso instrumento de transformação das consciências. Os efeitos terrificantes da crise estrutural do capital, que têm provocado verdadeiros descabros sociais em todo o mundo, atingiram, em cheio, a educação, no que diz respeito (notadamente no Brasil) à precarização das escolas públicas, a mercantilização do ensino que acaba criando fábricas de vender diplomas, daí a péssima formação docente, o risível salário do professor que se submete a intensas jornadas de trabalho para tentar ganhar um pouco mais e viver “melhor”.

É nesse cenário que a perspectiva pós-moderna tem produzido elementos cognitivos que influenciam concretamente a formação do professor em seu âmbito acadêmico e de atuação profissional em sala de aula. Os elementos cognitivos podem ser percebidos nas construções teóricas presentes nas suas produções intelectuais e nas proposições curriculares que aqui foram enfatizadas: a noção de representação da realidade por meio dos jogos de linguagem, a noção de alteridade, diferença, microanálises, rejeição das leituras globalizantes e universais do processo histórico e os sujeitos sociais nele inseridos como protagonistas; a ideia de que vivemos numa sociedade do conhecimento e da informação em mudança constante... Todos esses elementos acabam por engendrar uma concepção de mundo que reforça os alicerces da sociedade da mercadoria e todos os seus determinismos. Nesse cenário, a educação e, notadamente, a perspectiva da História e seu currículo, acabam se tornando um repositório de forças político-ideológicas que legitimam o ideário de uma realidade fragmentada, hiperdimensionada, onde o real é dissolvido por análises perspectivistas. Já que a lógica de funcionamento do capitalismo é eclipsada pela teoria que se rebaixa ao cotidiano alienado, corroborando-o, ou seja, reafirmado o pensamento pós-moderno. Assim, os apologistas desta corrente de pensamento endossam radicalmente, que estamos vivendo novos tempos históricos, com processos que evidentemente configuram uma época pós-moderna.

Evidentemente, os tempos históricos atuais expressam muitas características novas. Novos processos tecnológicos e avanços científicos mudaram significativamente as relações sociais; o modo de sentir, perceber e agir das pessoas, porém, o modo de produção é o mesmo: o capitalismo e sua lógica de exploração do trabalho. Em tempos de crise estrutural

como a que vivemos hoje, o objetivo do sistema é se reestruturar exacerbando cada vez mais sua sanha pelo lucro, permeando, assim, todos os setores da sociedade. Nada passa incólume à ambição desmedida do capital.

Com efeito, os documentos oficiais do MEC aqui citados (PCNs, DCNs e OCEM de História) expressam por meio de seus pressupostos teóricos implícitos, um conhecimento não sistemático rebaixado ao cotidiano alienado e suas relações sociais reificadas, apresentando categorias de análise do real destituídas de referências à processualidade histórico-concreta; ao aspecto ontológico da realidade em-si, não permitindo ao professor de história uma apropriação plausível da verdade objetiva do mundo concreto do capitalismo.

A perspectiva pós-moderna, destarte, glorifica o individualismo exacerbado, preconiza o niilismo cultural, o fim dos metarrelatos, substitui as análises classistas pelas análises dos discursos onde a realidade é uma construção da linguagem e o processo de produção da vida material, em que o trabalho não tem prioridade ontológica como elemento de constituição e significação plena da própria existência humana concreta. Nesse fluxo temporal atual, à formação docente foi incorporada a noção de que os antigos princípios da racionalidade iluminista não tem mais serventia; as análises marxistas, por exemplo, não dão conta mais da realidade em constante e ininterrupta mudança, pois os tempos “novos” requerem uma leitura pluralista, interdisciplinar, perspectivista, com foco na cultura, no discurso, no simbólico, assim, preponderantemente, cria-se um modismo intelectual, destituído de fundamentos sobre a totalidade efetiva da realidade histórica, decerto.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADORNO, Theodor W., HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento**. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

ANDERSON, Perry. **Linhagens do Estado Absolutista**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho**. São Paulo: Boitempo, 2003.

_____. **As origens da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.

BATISTÃO, Marci. Eixos Fundamentais para a constituição do currículo. In: PLATT, Adriana Dulcina (Org). **Currículo e formação humana: princípios, saberes e gestão**. Curitiba: Editora CRV, 2009.

BURNS, E. M. **História da civilização ocidental**. Porto Alegre: Editora Globo, 1975.

BURKE, Peter. **O que é história cultural?**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2005.

_____. **A escola dos Annales (1920-1989): a Revolução Francesa da historiografia**. São Paulo: Fundação da Editora da UNESP, 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio: Ciências Humanas e suas tecnologias**. Brasília: MEC; SEMTEC, 2002.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Ciências humanas e suas tecnologias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer CNE/ n. 009//2001. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**. Brasília, 08 de Maio de 2001.

CALLINICOS, Alex. **Contra o Postmodernismo: Uma crítica marxista**. Santiago de Compostela: Edicións Laiovento, 1995.

CARDOSO, Ciro Flamarion. **Um historiador fala de teoria e metodologia: ensaios**. Bauru, SP: EDUSC, 2005.

COSTA, Frederico. Elementos de compreensão do pensamento pós-moderno: o irracionalismo como subproduto da crise do capital. In: JIMENEZ, Susana Vasconcelos e RABELO, Jaqueline (Orgs). **Trabalho, Educação e Luta de Classes: a pesquisa em defesa da história**. Fortaleza: Brasil Tropical, 2004.

COUTINHO, C. N. **O estruturalismo e a miséria da razão, expressão popular**, 2010.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano 1: artes de fazer**. Petrópoles, RJ: Vozes, 2007.

CHASIN, José. **Marx: estatuto ontológico e resolução metodológica**. São Paulo: Boitempo, 2009.

DARNTON, Robert. **O Iluminismo como negócio**. São Paulo: Cia. Das Letras, 1996.

DOSSE, François. **A história em migalhas: dos *Annales* à Nova História**. Bauru, SP: EDUSC, 2003.

DOLL, Willian Jr. **Currículo: uma perspectiva pós-moderna**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

DURANT, Will. **Os pensadores: a história da filosofia**. São Paulo: Editora Nova Cultural, 2000.

EAGLETON, Terry. **As ilusões do pós-modernismo**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

FONTANA, Josep. **História: análise do passado e projeto social**. Bauru, SP: EDUSC, 1998.

FOSTER, Jonh Bellamy. Em defesa da história. In: WOOD, Ellen Meiksins e FOSTER, John Bellamy (Orgs). **Em defesa da história: marxismo e pós-modernismo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1999.

GHIRALDELLI Jr, Paulo. **A teoria educacional no ocidente: entre modernidade e pós-modernidade**, 2000. Disponível em: www.scielo.br/pdf/spp/v14n2/9785.pdf, acesso em: 09 de Abril de 2012.

GIROUX, Henry A. O pós-modernismo e o discurso da crítica educacional. In: Tadeu da Silva (Org). **Teoria educacional em tempos pós-modernos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

GOERGEN, Pedro. **Pós-modernidade, ética e educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

GIDDENS, Anthony. **As consequências da modernidade**. São Paulo: Editora Unesp, 1991.

HABERMAS, Jürgen. **O discurso filosófico da modernidade**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**. São Paulo: Edições Loyola (22ª edição), 2012.

HOBBSAWM, Eric. **Era dos extremos: o breve século XX: 1914-1991**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

JAMESON, Fredric. **A virada cultural: reflexões sobre o pós-moderno**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

JUNIOR, Durval Muniz de Albuquerque. **História**: a arte de inventar o passado. Bauru, SP: Edusc, 2007.

LAMPERT, Ernani. Pós-modernidade e a educação. In: **Revista Linhas**: v. 8, n. 2, Florianópolis, jul/dez. 2007.

LENIN, V. I. **Imperialismo, estágio superior do capitalismo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

LESSA, Sérgio. **História e ontologia**: a questão do trabalho. Disponível em, WWW.unicamp.br/cemarx/criticamarxista/bibliotecavirtual.html, acesso efetuado em: 07 de Março de 2012.

_____. Trabalho e luta de classes na “sociedade do conhecimento”. In: **Marxismo, educação e luta de classes**: teses e conferências do II Encontro Regional Trabalho, Educação e Formação Humana. JIMENEZ, Susana, OLIVEIRA, Jorge Luis de, SANTOS, Deribaldo (Orgs). Fortaleza: EdUECE/IMO/SINTSEF, 2008.

_____ e TONET, Ivo. **Proletariado e sujeito revolucionário**. São Paulo: Instituto Lukács, 2012.

LYOTARD, Jean François. **A condição pós-moderna**. 5ª edição. Rio de Janeiro: José Olympio, 1998.

LE GOFF, Jaques. A civilização do ocidente medieval. Bauru, SP: Edusc, 2005.

LIMA, Marteana F; JIMENEZ, Susana. O complexo da educação em Lukács: uma análise à luz das categorias trabalho e educação. In: **Educação em revista**. UFMG. Impresso, v. 27, p.73-94, 2011.

LUKÁCS, G. **Ontologia do ser social**: os princípios ontológicos fundamentais de Marx. São Paulo: Ciências humanas, 1979.

_____. **El asalto a la razón**: La trayectoria del irracionalismo desde Schelling hasta Hittler. México: Fondo de cultura económica, 1959.

_____. **Prolegômenos para uma ontologia do ser social**. São Paulo: Boitempo, 2010.

_____. **Per una Ontologia dell'Essere Sociale**. Roma: Ed. Riuniti, 1981, v. 1 e 2.

_____. **Estética 1**: la peculiaridad de lo estético. Barcelona: Grijalbo, 1982.

_____. **História e consciência de classe**. Porto: Escorpião, 1974 [edição brasileira: São Paulo: Martins Fontes, 2003].

MACEDO, Roberto Sidnei. **Currículo**: campo, conceito e pesquisa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MANACORDA, Mario A. **História da educação**: da antiguidade aos nossos dias. São Paulo: Cortez, 2010.

MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

_____. **Manifesto do partido comunista**. Porto Alegre: L&PM POCKET, 2012.

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política: Livro I: o processo de produção do capital. São Paulo: Boitempo, 2013.

_____. **A guerra civil na França**. São Paulo: Global, 1986.

MÉSZAROS, István. **A crise estrutural do capital**. São Paulo: Boitempo, 2011.

_____. **Para além do capital**: rumo a uma teoria da transição. São Paulo: Boitempo, 2011.

MONTEIRO, H. **O feudalismo**: economia e sociedade. São Paulo: Ática, 1986.

MAGALHÃES, Suzana Marly da Costa. A epistemologia pós-moderna. In: MAGALHÃES, Suzana Marly da Costa e BARRETO, José Anchieta Esmeraldo (Orgs). **O discurso epistemológico**: modernos e pós-modernos. Fortaleza: Imprensa Universitária, UFC, 2003.

MARINHO, Cristiane Maria. **Pensamento pós-moderno e educação na crise estrutural do capital**. EdUECE, 2009.

MEC, **Parâmetros Curriculares Para o Ensino Médio**. Brasília: Secretaria da Educação Média e Tecnológica - SEMTEC/MEC, 1999.

MELLO, Elson Rezende de. **Pós-modernismo e Educação**. Disponível em, <http://www.elsonrezende.hpg.ig.com.br/artigos/posmoder.htm>, acesso efetuado em: 18 de Fevereiro de 2012.

MORAES, Silva E. Currículo, transversalidade e pós-modernidade. In: FILHO, José Camilo dos Santos e MORAES, Silva E. (Orgs). **Escola e universidade na pós-modernidade**. Campinas, SP: Mercado da Letras; São Paulo: Fapesp, 2000.

MOREIRA, Antonio Barbosa. Currículo, utopia e pós-modernidade. In: MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa (Org). **Currículo**: questões atuais. Campinas, SP: Papyrus, 1997.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NIETZSCHE, Friedrich. **Para além do bem e do mal**. São Paulo: Martin Claret, 2006.

_____. **Assim falou Zaratustra**. São Paulo: Martin Claret, 2007.

PINTO, Álvaro Vieira. **O conceito de tecnologia**, v. 1. Rio de Janeiro: Contraponto, 2008.

PONCE, Aníbal. **Educação e luta de classes**. São Paulo: Cortez, 2010.

PROENÇA, Graça. **O Renascimento**. São Paulo: Ática, 1998.

PALMER, Bryan D. História, classe e metanarrativa marxista. In: WOOD, Ellen Meiksins e FOSTER, John Bellamy (Orgs). **Em defesa da história: marxismo e pós-modernismo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1999.

PLATT, Adriana Dulcina. O currículo de formação humana: uma resposta ao pragmatismo moderno. In: PLATT, Adriana Dulcina (Org). **Currículo e formação humana: princípios, saberes e gestão**. Curitiba: Editora CRV, 2009.

PEREIRA, Elisabete Monteiro de A. Pós-modernidade e desafios à universidade. In: FILHO, José Camilo dos Santos; MORAES, Silva E. (Orgs). **Escola e universidade na pós-modernidade**. Campinas, SP: Mercado das Letras; São Paulo: Fapesp, 2000.

RANDELL, K. **Lutero e a reforma alemã**. São Paulo: Ática, 1995.

REIS, José Carlos. **História e teoria: historicismo, modernidade, temporalidade e verdade**. 3ª. Ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

ROMERO, Daniel. **Marx e a técnica: um estudo dos manuscritos de 1861-1863**. São Paulo: Expressão Popular, 2005.

ROUANET, Sergio Paulo. **As razões do iluminismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

SANTOS, Derivaldo. **Graduação tecnológica no Brasil: crítica à expansão do ensino superior não universitário**. Curitiba, PR: CVR, 2012.

_____; COSTA, Frederico. A crise estrutural do capital: o verdadeiro mal-estar da contemporaneidade. In: SANTOS, Derivaldo; COSTA, Frederico; JIMENEZ, Susana (Orgs). **Ontologia, estética e crise do capitalismo contemporâneo**. Fortaleza/Campina Grande: EdUECE/EdUFCG, 2012.

_____; COSTA, Frederico. O trabalho como princípio da sociabilidade humana: a arte e a educação em debate. In: SANTOS, Derivaldo, COSTA, Frederico e JIMENEZ, Susana (Orgs). **Ontologia, estética e crise estrutural do capital**. Campina Grande: EDUFCG/Fortaleza: EdUECE, 2012.

_____; Concepções epistemológicas e onto-históricas da técnica e da tecnologia: um debate fundado no legado de Álvaro Vieira Pinto. In: SANTOS, José Derivaldo Gomes; JIMENEZ, Susana; VIANA, Cleide Quixadá, RABELO, Jackline. **Educação Pública, formação profissional e crise do capitalismo contemporâneo**. Fortaleza: EdUECE, 2013.

SANTOS, Jair Ferreira. **O que é pós-moderno**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

SANTOS, Adriana Regina de Jesus. O currículo e o contexto educacional: origens e tendências. In: PLATT, Adriana Dulcina (Org). **Currículo e formação humana: princípios, saberes e gestão**. Curitiba: Editora CRV, 2009.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-crítica**. Primeiras aproximações. Campinas, SP: Autores associados, 2011.

SILVA, Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

_____. Sociologia da educação e pedagogia crítica em tempos pós-modernos. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org). **Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos**.

Artes Médicas, Porto Alegre, RS, 1993. Disponível em: <http://www.elsonrezende.hpg.ig.com.br/artigos/posmoder.htm>), acesso efetuado em: 12 de Fev. De 2012.

TONET, Ivo. **Educação, cidadania e emancipação humana**. Ijuí. RS: Editora Unijuí, 2005.

_____. **Método científico**: uma abordagem ontológica. São Paulo: Instituto Lukács, 2013.

_____. Ética e capitalismo. In: JIMENEZ, Susana, SOARES, Rômulo, CARMO, Marilene, PORFÍRIO, Cristiane (Orgs). **Contra o pragmatismo e a favor da filosofia da práxis**: uma coletânea de estudos classistas. Fortaleza, EdUECE/IMO, 2007.

_____. Pluralismo metodológico: falso caminho. In: **Revista serviço social e sociedade**, n. 48, Ano XVI, Ago/1995, P. 35-57.

VOVELLE, M. **A Revolução Francesa**. São Paulo: Editora Unesp, 2012.

WOOD, Ellen Meiksins. **O que é a agenda “pós-moderna”?**. In: WOOD, Ellen Meiksins e FOSTER, John Bellamy (Orgs). **Em defesa da história**: marxismo e pós-modernismo. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1999.

WILLIAM, James. **Pós-estruturalismo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

WHITE, Hayden. **Meta-História**: A imaginação do século XIX. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 9ª reimpressão no Brasil, 2011.

KOFLER, Leo. **História e dialética**: estudos sobre a metodologia da dialética marxista. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2010.