

TRABALHO, EDUCAÇÃO E EPISTEMOLOGIA NA “CRISE DA CAPITALISMO REAL”: UMA ANÁLISE ACERCA DAS “CONDIÇÕES DE POSSIBILIDADE” DA TEORIA CRÍTICA FRENTE À OFENSIVA DO PÓS-MODERNISMO

[WORK, EDUCATION E EPISTEMOLOGY IN THE “CRISIS OF REAL CAPITALISM”: AN ANALYSIS OF THE “CONDITIONS OF POSSIBILITY” OF THE CRITICAL THEORY IN THE FACE OF THE OFFENSIVE OF POSTMODERNISM]

Jenerton Arlan Schütz¹
Universidade Católica de Brasília (UCB) Brasília
Sidinei Pithan da Silva²
Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (Unijuí),
Brasil

RESUMO: O presente estudo tematiza a emergência dos enfoques pós-modernos em educação tentando compreender seu ataque às “metanarrativas” críticas da modernidade e seu “pessimismo” diante da “condição humana” e do “projeto das luzes” (Silva, 1996; 2002; 2003) no contexto da “crise do capitalismo real” (Frigotto, 2000). Compreende e caracteriza estas abordagens nos cenários sociais, epistemológicos e educacionais atuais, destacando seus principais pressupostos, conceitos e limitações. Investe, de forma particular, na análise das “condições de possibilidade” das teorias críticas em educação frente ao ataque do pós-modernismo. Finaliza, entendendo que se torna imprescindível, nos tempos atuais (crise social e virada linguístico-pragmática na filosofia), revitalizar e discutir “as condições de possibilidade” da teoria crítica

ABSTRACT: This study discusses the emergence of postmodern approaches to education, trying to understand their attack on the critical “metanarratives” of modernity and their “pessimism” about the “human condition” and the “project of the Enlightenment” (Silva, 1996; 2002; 2003) in the context of the “crisis of real capitalism” (Frigotto, 2000). It understands and characterizes these approaches in the current social, epistemological and educational scenarios, highlighting their main assumptions, concepts and limitations. It invests, in particular, in analyzing the “conditions of possibility” of critical theories in education in the face of the onslaught of postmodernism. It concludes with the understanding that it is essential, in current times (social crisis and linguistic-pragmatic turn in philosophy), to revitalize and discuss

1 Pós-Doutor em Educação Profissional e Tecnológica. Doutor e Mestre em Educação nas Ciências. Licenciado em Sociologia, História e Pedagogia. É Docente e Pesquisador Permanente do Programa Stricto Sensu de Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade Católica de Brasília (UCB/DF) e Pesquisador Associado na Cátedra UNESCO (Juventude, Educação e Sociedade) da Universidade Católica de Brasília. E-mail: jenerton.schutz@p.ucb.br

2 Doutor em Educação (UFPR). Docente e Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação nas Ciências da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (Unijuí). E-mail: sidinei.pithan@unijuí.edu.br

(perspectiva filosófica que privilegia categorias como: práxis, totalidade, movimento, contradição, mediação), enquanto matriz de análise que prioriza as relações tensas e contraditórias entre pensamento e ação (práxis), trabalho e educação, sociedade e educação.

PALAVRAS-CHAVE: Educação; Epistemologia; Trabalho

“the conditions of possibility” of critical theory (a philosophical perspective that privileges categories such as: praxis, totality, movement, contradiction, mediation), as a matrix of analysis that prioritizes the tense and contradictory relationships between thought and action (praxis), work and education, society and education.

KEYWORDS: Education; Epistemology; Work

INTRODUÇÃO

“Na sociedade e na cultura contemporânea, sociedade pós-industrial, cultura pós-moderna, a questão da legitimação do saber coloca-se em outros termos. O grande relato perdeu sua credibilidade, seja qual for o modo de unificação que lhe é conferido: relato especulativo, relato de emancipação” (Lyotard, 2002, p. 69).

“Pós-modernidade é modernidade sem as esperanças e os sonhos que a tornaram possível” (Hebdige apud Kumar, 1997, p. 112).

“Quem nega o iluminismo renuncia ao ideal de educação do gênero humano” (Stein, 1991, p. 81).

O presente estudo tematiza a emergência dos enfoques pós-modernos em educação tentando compreender seu ataque as “metanarrativas” críticas da modernidade e seu “pessimismo” diante da “condição humana” e do “projeto das luzes” (Silva, 1996; 2002; 2003) no contexto da “crise do capitalismo real” (Frigotto, 2000). O mesmo procura compreender e caracterizar estas abordagens nos cenários sociais, epistemológicos e educacionais atuais destacando seus principais pressupostos, conceitos e limitações. Com isso, investe na análise das “condições de possibilidade” das teorias críticas em educação frente ao ataque do pós-modernismo e o avanço da ofensiva neoliberal com sua política de “sucateamento e desmantelamento da educação e do trabalho” (Gentili; Mccowan, 2003).

O ponto de partida para tal análise situa-se na perspectiva da contextualização das abordagens pós-modernas dentro da “nova dinâmica do capital” e as transformações decorrentes no “mundo do trabalho” (Antunes, 2002) e na “sociedade contemporânea” (Antunes, 2005). A justificativa de sua realização encontra-se situada na perspectiva destacada por Wood e Foster (1999) de que, sempre que querem nos transformar em robôs, devemos exercitar o nosso potencial crítico. De entendermos, também, como ela destaca, de que a crise que estamos vivenciando agora não é apenas um “déficit de ação, ou a ausência dos

meios e da organização necessários à luta; não é apenas que não sabemos como *agir* contra o capitalismo; estamos mesmo esquecendo de *pensar* contra ele” (Wood; Foster, 1999, p. 21). Assim, ela destaca que:

Se o pós-modernismo nos diz alguma coisa sobre o capitalismo de uma maneira distorcida, sobre as condições do capitalismo contemporâneo, a verdadeira mágica consiste em descobrir exatamente quais são estas condições, porque elas existem e para onde iremos a partir daqui. A mágica está em identificar os problemas autênticos, aos quais os modismos intelectuais correntes oferecem soluções fáceis – ou não oferecem solução alguma -, e ao fazer isso, contestar os limites que elas impõem à ação e à resistência. A mágica é reagir às condições do mundo de hoje não como robôs alegres (ou mesmo infelizes), mas como críticos (Wood; Foster, 1999, p. 20).

Desta forma, o presente estudo justifica-se na medida em que entende que compreender as principais características e implicações dos enfoques pós-modernos (conservadores) em educação significa avançar no sentido do “desmascaramento” das vulgatas “filosóficas” e “ilusionistas” tão provaladas nos contextos epistemológicos e educacionais atuais (Duarte, 2003), interligadas ao “fim das grandes narrativas” e “fim do trabalho” tais como, a emergência da: a) sociedade do conhecimento; b) sociedade da informação; c) sociedade pós-industrial; d) sociedade pós-moderna; e) sociedade do ócio criativo (Masi, 1999); as quais acabam, sobretudo, por legitimar um pensamento “relativista”, “cego”, “mutilado”, “pessimista”, e “inoperante”, que conduz ora ao “fatalismo e ao “voluntarismo”, ora ao “relativismo” e a “indiferença”.

Neste contexto, esta pesquisa discute o cenário epistemológico contemporâneo (de)-marcando suas relações com o contexto educacional. São assinaladas as principais abordagens que tentam formular indicadores e conceitos - na “crise da modernidade” (Marcondes, 2004) - para pensar o conhecimento, a realidade, o sujeito, a história, a sociedade e a educação. Destacam-se, em caráter introdutório, os “objetos de estudo” e os “campos conceituais” conflitantes das teorias críticas e pós-modernas (Cardoso, 2001). Evidenciam-se as bases e os pressupostos epistemológicos de cada uma dessas abordagens situando-as na interface dos fenômenos sociais, culturais, econômicos e políticos contemporâneos que permeiam as práticas educacionais (Frigotto, 2000, 2001, 2002, 2005); (Cardoso, 2001); (Stein, 1991); (Konder, 2001); (Wood; Foster, 1999); (Peters, 2000); (Filho; Moraes, 2000); (Santos, 2002).

Assim, a tese de fundo que orienta e unifica este texto encontra-se fundamentada na perspectiva, no “método”, formulado por Marx e Engels na sua crítica ao idealismo hegeliano e ao materialismo vulgar de Feuerbach, que compreende basicamente que não é a consciência que determina o processo histórico, mas antes, “a atividade concreta dos homens que constitui a consciência” (Marx; Engels, 2006, p. 44). Por isso, torna-se importante analisar as teorias educacionais pós-modernas e suas formulações atuais não como “verdades” que tem sua gênese na

“consciência pura”, ou mesmo nos “jogos de linguagem”, mas como “produtos mediatos”, histórico-sociais, que se relacionam com as relações contraditórias do mesmo movimento material da “crise do capitalismo real”. Isso significa um convite a revisitar Marx, tendo em vista que o marxismo (de Marx), (embora rejeitado por alguns pós-modernistas conservadores), enquanto “ciência do capitalismo” (Jameson, 1999), não se esgotou, como assinalou Hobsbawm, uma vez que o seu objeto de estudo ainda não desapareceu (Frigotto, 2000)³.

1 A “CRISE DO CAPITALISMO REAL” NA “CRISE DA MODERNIDADE” E O ADVENTO DA “PÓS-MODERNIDADE”

“Os que trabalham tem medo de perder o trabalho.

Os que não trabalham têm medo de nunca encontrar trabalho. É o tempo do medo” (Galeano, 2001, p. 83).

“O marxismo é a ciência do capitalismo ou, melhor ainda, para dar profundidade a ambos os termos é a ciência das contradições inerentes ao capitalismo” (Jameson, 1999, p. 187).

As mudanças ocorridas nos contextos científicos, culturais, estéticos, filosóficos e políticos que marcaram o séc. XX promoveram em determinada medida uma reorganização da vida humana e de sua condição no planeta. As conquistas crescentes e rápidas da ciência permitiram, por um lado, a ascensão de um novo modelo arquitetônico para as cidades e os espaços urbanos, associados com novos modos de produção tecnológica e de gerenciamento da economia. No campo social, no entanto, vivenciamos duas grandes guerras, genocídios e etnocídios de toda ordem, totalitarismos, concentração da riqueza, destruição paulatina dos recursos naturais e exclusão e silenciamento de culturas, indivíduos e grupos minoritários. Vivemos, conforme Gentili (2003, p. 257):

3 *“É difícil, mesmo para aqueles que transformaram o marxismo de (Marx) de teoria da história e profunda ontologia em doutrina ou crença, não reconhecer o colapso do socialismo realmente existente e a necessidade de questionar pressupostos teóricos e estratégias políticas que tomaram como referência o pensamento e a obra de Marx e Engels. Isto, todavia, não significa, como veicula a ideologia hoje hegemônica, que o projeto socialista é uma quimera do passado, a teoria histórica de Marx e Engels está morta e, finalmente a humanidade aprendeu a respeitar as leis da liberdade natural do mercado, da livre concorrência e que, portanto, o capitalismo é a forma de organização social, definitiva e desejável da humanidade” (Frigotto, 2000, p. 15).*

[...] tempos de exclusão e guerra. Tempos em que a violência e a segregação se apoderam da vida de milhões de pessoas. Vivemos num mundo, onde o próprio mundo parece ser o privilégio daqueles que podem pagar (e caro) pelo espaço que ocupam nele. Vivemos tempos de desencanto e desilusão. Tempos sem espaço para a esperança. Tempos em que falar do possível acabou se tornando a escusa para esquecer o impossível. Tempos ‘possíveis’, ou seja, tempos sem possibilidades para que o impossível alimente sonhos, inspire lutas, construa projetos, edifique utopias.

As novas características do “capitalismo globalizado” (Santos, 2002), amparado na nova “rede tecnológica” mundial, gerou uma nova “divisão social do trabalho”, uma nova forma de “experenciarmos” o espaço e o tempo” (Harvey, 2006) e uma nova política de exclusão e dominação. “Tem-se como resultado uma nova (des)ordem mundial que configura a geografia humana entre incluídos e excluídos” (Frigotto, 2001, p. 13), caracterizando uma crise da democracia e do “contratualismo moderno” (Santos, 2002). “O desemprego estrutural é sem precedentes – um bilhão de desempregados no mundo” (Frigotto, 2001, p. 13). De outra forma, a “mundialização do capital” (Frigotto, 2001; Chesnai, 1996) tem produzido, na esfera objetiva e subjetiva da vida, grandes transformações que acabam por influenciar os discursos emergentes nos cenários epistemológicos e educacionais atuais, que servem de base para legitimar novas formas de compreensão do real⁴. Com efeito, destaca Frigotto (2001, p. 12), “vivemos nas últimas décadas do milênio marcados por uma espécie de *síndrome do fim*”⁵.

Neste contexto ganha “corpo” e “visibilidade” uma crítica radical (pessimista) a esta forma civilizatória (que já vem sendo gestada desde os anos do pós-guerra), pondo radicalmente em crise os ideais da modernidade, desconfiando, fundamentalmente, do poder da razão e de seus corolários em realizar os mais amplos projetos de emancipação social, política e econômica (Wood; Foster, 1999). Este movimento que questiona a própria razão convencionou chamar os novos tempos de “pós-modernos”, situando as “condições de possibilidade” de interpretação e

4 “A forma que assume a materialidade das relações capitalistas e suas consequências nas várias dimensões da vida humana trazem desafios cruciais para os referenciais de análise. O que se pode perceber, no plano da construção teórica nas ciências sociais e humanas e no âmbito da pesquisa educacional, é uma profunda perplexidade e tensão. É dentro desta perplexidade que se afirma, para uns, uma situação de crise de paradigmas que sustentam as ciências sociais e humanas e, para outros, o fim destes paradigmas e a emergência e a necessidade de outros” (Frigotto, 2001, p. 12).

5 “A queda do muro de Berlim e, em seguida, o colapso do socialismo real oferecem ao conservadorismo a falsa base para proclamar, arrogantemente, o fim da história, o fim das classes sociais, particularmente do proletariado, e o surgimento do cognitariado, o fim das grandes utopias, o fim das ideologias, das teorias estruturais e, até mesmo, o fim da razão. Nunca houve tanto fim, exclama Robin Blackburn” (Frigotto, 2001, p. 12).

leitura do real nas marcas de uma incerteza epistêmica que é “permanente e irredutível” (Bauman, 1998, p. 32).⁶

As concepções que anunciam o “pós- histórico”, afirmando uma incerteza e transformação permanente e irredutível nas relações sociais, científicas, políticas e econômicas, menosprezam as considerações de Marx e Engels realizadas em (1848) no Manifesto Comunista acerca das características da modernidade (era burguesa):

Revolução ininterrupta da produção, contínua perturbação de todas as relações sociais, interminável incerteza e agitação, distinguem a era burguesa de todas as anteriores. [...] Todas as relações fixas, enrijecidas, com seu travo de Antiguidade e veneráveis conceitos e opiniões, foram banidas: todas as novas relações se tornam antiquadas antes que cheguem a se ossificar. Tudo que é sólido se desmancha no ar, tudo que é sagrado é profanado, e os homens finalmente são levados a enfrentar [...] as verdadeiras condições de suas vidas e suas relações com seus companheiros humanos (Marx; Engels, 1999, p. 13-14).

As análises de teóricos (neo) marxistas, tais como, David Harvey (2006), F. Jameson (1996), Perry Anderson (2002), corroboram e atualizam a leitura de Marx e Engels feita em (1848), permitindo contextualizar a condição (pós)-moderna atual, não como uma situação inevitável, característica da sociedade tecnológica e pós-industrial

6 *Na conceituação de Stein (1991, p. 22), possivelmente inspirada a partir da leitura da obra de Habermas, O Discurso Filosófico da Modernidade (2000), distinguem-se duas posições em relação à modernidade. Uma delas considerada conservadora, que parte dos pressupostos de Nietzsche e Heidegger, os quais sustentam um ataque frontal a qualquer perspectiva que pretenda colocar a razão como centro de um projeto filosófico e histórico unificador de perspectivas múltiplas. Sendo que esta possibilita uma abertura, uma brecha filosófica, criando uma ruptura com a perspectiva da dialética hegeliana e marxiana, propiciando assim condições para a emergência de uma perspectiva denominada “pós-moderna” - realizando uma crítica da razão. E, outra, considerada por ele como progressista, “que se faz em nome da dialética, em nome de uma tradição especial que surgiu com Kant, mas, sobretudo com o idealismo alemão”, a qual considera importante uma “razão crítica” [...] a razão crítica é uma razão que se sabe finita, que se sabe histórica, que se sabe não todo poderosa e que se sabe também ligada sempre a eventos concretos singulares e que precisa dar um certo caráter de universalidade a estes eventos para que exista um conhecimento válido, um conhecimento que se sustente a si mesmo (Stein, 1991, p. 25) [...] Enquanto a crítica da razão na posição metafísica, na crítica conservadora da modernidade, representa muito mais uma espécie de “desconfiança da razão”. Em uns, a razão é histórica, desconfia-se, critica-se a razão, a razão percebe seus limites. Em outros, a razão é posta nos limites, na crítica conservadora, mas porque se presume uma outra realidade que seja mais que razão ou se ela é a razão, é uma super-razão (Stein, 1991, p. 25). Conforme Cirne Lima, no pensamento pós-moderno “a razão morreu, vivam as múltiplas pequenas razões, as razões de muitas perspectivas diferentes, como diz Nietzsche, as razões dos múltiplos horizontes, como quer Heidegger, as razões dos múltiplos jogos de linguagem, como afirma Wittgenstein” (Cirne Lima, 2002, p. 17). Nesses meandros, qualquer pretensão de discurso educacional/social que se queira “emancipatório” ou mesmo “humanizador” e “consensual”, a priori deve ser questionado e problematizado.*

(Kumar, 1997) (Masi, 1999), ou como um mero movimento do pensamento contemporâneo, mas antes a vinculam a um certo estágio do “capitalismo tardio”. Sem deliciarem-se com as análises do pós-estruturalismo francês de Lyotard (2002), estes autores, pelo contrário, o criticam permitindo vislumbrar suas categorias, como uma expressão “espiritual” de uma realidade que é no fundo material. O geógrafo David Harvey (2006), por exemplo, situa o problema do pós-modernismo, em sua perspectiva conservadora, no âmbito de sua superficialidade e contentamento às aparências culturais (efemeridade, fragmentação, descontinuidade, caos), sem buscar situá-las numa realidade histórica e material:

Começo com o que parece ser o fato mais espantoso sobre o pós-modernismo: sua total aceitação do efêmero, do fragmentário, do descontinuo e do caótico que formavam uma metade do conceito baudeleriano de modernidade. Mas o pós-modernismo responde a isso de uma maneira bem particular; ele não tenta transcendê-lo, opor-se a ele e sequer definir os ‘elementos eternos e imutáveis’ que poderiam estar contidos nele. O pós-modernismo nada, e até se despoja, nas fragmentárias e caóticas correntes da mudança, como se isso fosse tudo que existisse (Harvey, 2006, p. 49).

As teorias que enfocam o “fim das utopias” a partir do fracasso do “socialismo real”, que destacam do “fim do trabalho”, anunciando o advento da “sociedade pós-industrial” (Bell *apud* Masi, 1999), em última instância, sustentam o capitalismo como a última fase que viverá a humanidade. Elas substituem o foco da análise e da importância do pensamento como forma de buscar a “emancipação humana” dos jugos da dominação real, da opressão e exploração do trabalho, que subsistem na metafísica do capitalismo, e suas estruturação sistêmica, para aceitarem tacitamente um conjunto de relações “aparentemente” insubstituíveis, como se fossem “relações entre coisas”.

2 A TEORIA PÓS-MODERNA E O ADVENTO DA TEORIA PÓS-CRÍTICA NA EDUCAÇÃO

O pós-modernismo empurra a perspectiva crítica do currículo para os seus limites. Ela é desalojada de sua confortável posição de vanguarda e colocada numa incômoda defensiva. O pós-modernismo, de certa forma, constitui uma radicalização dos questionamentos lançados às formas dominantes de conhecimento. Em sua crítica do currículo existente, a pedagogia crítica não deixava de supor um cenário em que ainda reinava uma certa certeza. Com sua ênfase na emancipação e na libertação, a pedagogia crítica continuava apegada a um certo fundacionalismo. O pós-modernismo acaba com qualquer vanguardismo, qualquer certeza e qualquer pretensão de emancipação. O pós-modernismo assinala o fim da pedagogia crítica e o começo da pedagogia pós-crítica (Silva, 2002, p. 115-116).

No contexto educacional, seguindo a orientação pós-moderna (conservadora), de crítica da razão, situam-se os discursos pós-críticos, que, em última instância, “desacreditam” na força das “grandes narrativas”, as quais são “tomadas” como totalitárias e responsáveis pelas diversas crises que assolam o mundo contemporâneo. Conforme Silva (2003, p. 31), “as grandes narrativas, âncoras da certeza, tornam-se desacreditadas à medida que suas premissas, suas descrições, suas explicações, suas promessas, se encontram crescentemente em discrepância com o cotidiano”. A leitura dos descaminhos do “projeto da modernidade” ganha força nestes discursos na ênfase de que o “fracasso do mundo moderno” está vinculado à ideia de “razão, progresso e emancipação” constituintes dele. Desta forma, as categorias da dialética, das macro-relações de poder, do trabalho, enquanto centralidade na vida humana, são menosprezadas e consideradas inoperantes:

Se há alguma dialética, trata-se de uma dialética que transforma inevitavelmente seus grandiosos ideais nos seus contrários: o progresso se transmuta em degradação e destruição; a emancipação em dependência e subjugação; a utopia em horror e pesadelo; a razão em irracionalismo e domínio (Silva, 2003, p. 31).

Os mais diversos desafios que se apresentam no âmbito da exclusão social, do desemprego, da fome e da miséria que assola o sistema capitalista são tomados e explicados pelas abordagens pós-modernas (conservadoras), de forma a negar saídas para “além do capital” (Mészáros, 2005). Sob este prelúdio, o “conhecimento”, enquanto instância mediadora entre os homens, a realidade e, o mundo social e natural, acaba sendo reduzido a “jogos de linguagem” (Wittgenstein), ou à própria “vontade de poder” (Nietzsche) (Cirne Lima, 2002). Condição teórica e epistemológica que balança a teoria educacional crítica e seu estatuto, negando qualquer possibilidade de pensar a educação no processo de luta contra-hegemônico⁷.

O pensamento contemporâneo, na perspectiva pós-moderna, parece ter sido desafiado mais a compreender seus próprios limites do que romper com os limites do mundo. A educação, enquanto direito (humano) dos trabalhadores e prática social instauradora de outras possibilidades de emancipação, frente à exploração “globalizatória”, é

7 “A teoria educacional e a pedagogia encontram-se sitiadas. Atacadas pelo pós-modernismo. Pelo pós-estruturalismo, pelo feminismo, suas fundações balançam e suas praticantes se sentem desestabilizadas. As ameaças e contestações partem de vários lados e atingem vários dos elementos que fundam a educação. Não escapam a essa implosão nem sequer as bases daquilo que se convencionou chamar de Teoria Educacional Crítica, atingida em seu núcleo mesmo de teoria e prática vanguardista” (Silva, 2002, p. 247).

fortemente desacreditada. Assim, as relações entre trabalho e educação acabam, nestas abordagens, por serem naturalizadas. O subemprego, o desemprego, a dominação, a exploração, são produtos de relações de poder que pairam, ora no “corpo assujeitado”, ora num “supra-mundo” social – sendo, as relações de poder, em última instância, intocáveis e insubstituíveis. Quadro este que suscita, a necessidade de uma práxis histórica que problematize e formule saídas epistêmicas, econômicas, políticas e educacionais.

[...] o pós-modernismo implica uma rejeição categórica do conhecimento ‘totalizante’ e de valores universalistas - incluindo as concepções ocidentais de ‘racionalidade’, idéias gerais de igualdade (sejam elas liberais ou socialistas) e a concepção marxista de emancipação humana em 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; Foster, 1999, p. 7).

Os aspectos conceituais apresentados pelo movimento pós-moderno, que tentam caracterizar que estamos vivendo, numa nova época – a pós-modernidade, em que as antigas categorias de análise utilizadas para situar o homem no mundo estariam superadas, sendo necessário “desconstruir” e “desconfiar” de qualquer análise que pretenda apreender a “totalidade” do mundo social, mesmo que sendo de forma mediata, desconsideram que o sistema capitalista engendra relações sociais globais de “dominação e exploração” que só podem ser apreendidas de forma unitária.

Na leitura de Berman (2006), a “mudança permanente”, a “rejeição do velho”, a “incerteza”, o “paradoxo”, a “fragmentação”, seriam características não da “pós-modernidade”, e da sociedade “pós-industrial” (que compreende que o trabalho não é mais centralidade da vida humana), mas da “modernidade” mesma estando implícitas na própria gênese do capitalismo moderno e sua necessidade de “revolucionar os instrumentos de produção, e com eles as relações de produção, e com eles todas as relações sociais” (Marx; Engels *apud* Berman, 2006, p. 21). E, esta condição permeia toda a realidade educacional atual. Isso significa que mesmo que a perspectiva marxiana, em sua dimensão de interpretar a história, sob forma de leis, esteja superada, o diagnóstico de Marx, e seu enfoque ético, continua tendo valor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com vimos, torna-se imprescindível revitalizar e discutir “as condições de possibilidade” das teorias críticas (enfoque que privilegia categorias como: práxis, totalidade, movimento, contradição, mediação), enquanto matriz de análise que prioriza as relações tensas

e contraditórias entre pensamento e ação (práxis), trabalho e educação, sociedade e educação, de forma a não abandonar a centralidade da categoria “trabalho” como forma de pensar o modo humano de existir, sentir, pensar, aprender e se relacionar. Aspecto que vincula as práticas educativas ao “mundo social” de forma a perceber seu condicionamento e sua especificidade na construção da luta hegemônica por uma outra sociedade possível, mais justa e democrática.

Realizar este percurso é compreender que um projeto educacional “radical” comprometido com a democracia e com a dignidade humana, não pode ser pensado fora/ distanciado das condições reais e materiais, portanto produtivas, que a humanidade atravessa. Assim concebida, a educação não apenas reproduz as relações de poder existentes, ela também tem o potencial de instaurar novas relações de poder, mas esta luta pela hegemonia, no sentido gramsciano (Manacorda, 1990), precisa estar amparada num outro modelo de sociedade – para “além da lógica do capital”. A relação entre trabalho, educação e cultura pode ser pensada, como enfatiza McLaren tendo em vista que:

Estamos entrando agora em uma era de trabalho não-alternável – partes que podem ser ‘feitas sob medida’ e individualizadas conforme exige o emprego. Isto tem um profundo efeito sobre o desemprego por causa das exigências de habilidades vinculadas aos empregos e ao índice de mudança desse requisito de habilidades (Tofler, 1994). O componente de valor de um produto costumava ser o trabalho manual que estava embutido nele – durante os dias em que o taylorismo estava no auge de sua florescência e o velho ‘gerenciamento industrial de segunda onda’ estava em operação nas indústrias de chaminés e colarinhos azuis. Agora, a mercadoria mais valiosa é a informação e a habilidade de manipulá-la. Atualmente a resposta é ensinar aos estudantes nas escolas como se ‘meta-comunicarem’ e como aprenderem ‘meta-habilidades’ de forma que possam se adaptar ao mundo tecnológico em transformação. Infelizmente, entretanto, pouca atenção é dada à idéia de se utilizar a aquisição de meta-habilidades e meta-comunicação a serviço da criação de uma ordem social mais justa e igualitária na qual o capitalismo é colocado sob crítica com base moral e política (McLaren, 2000, p. 32-33).

Portanto, reafirma-se a urgência de uma educação comprometida com a crítica das estruturas vigentes e com a construção de alternativas emancipatórias. Em tempos marcados pela fragmentação, pelo tecnicismo e pela naturalização das desigualdades, defender a centralidade do trabalho como categoria fundante da existência humana é, ao mesmo tempo, um ato de resistência e de esperança. Retomar o horizonte da práxis como articulação entre teoria e ação concreta é apostar na possibilidade de uma educação que não apenas compreenda o mundo, mas que contribua efetivamente para transformá-lo.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, R. *Adeus ao Trabalho?: ensaios sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho*. 8.ed. São Paulo: Cortez; Campinas: editora da Universidade Estadual de Campinas, 2002.
- ANTUNES, R. *Os Sentidos do Trabalho: ensaios sobre a afirmação e a negação do trabalho*. São Paulo, Boitempo Editorial, 2005.
- ANDERSON, P. *Afinidades Seletivas*. São Paulo: Editora Boitempo, 2002.
- BAUMAN, Z. *O mal-estar da pós-modernidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.
- BERMAN, Marshal. *Tudo que é sólido se desmancha no ar: a aventura da modernidade*. 2.ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.
- CARDOSO, C. F. Epistemologia pós-moderna: a visão de um historiador. In: FRIGOTTO, G, CIAVATTA, M. *Teoria e Educação no Labirinto do Capital*. Petrópolis, Vozes, 2001.
- CIRNE LIMA, C. *Dialética para principiantes*. 3.ed., São Leopoldo, Editora Unisinos, 2002.
- CHESNAIS, F. *A Mundialização do Capital*. São Paulo: Xamã, 1996.
- MASI, D. de. *A Sociedade Pós-Industrial*. São Paulo: Editora SENAC São Paulo, 1999.
- DUARTE, N. *Sociedade do Conhecimento ou Sociedade das Ilusões?: quatro ensaios crítico dialéticos em filosofia da educação*. Campinas, SP: autores Associados, 2003.
- FILHO, J. C. dos S.; MORAES, S. E. (Orgs.). *Escola e Universidade na pós-modernidade*. Campinas, SP: Mercado de Letras; São Paulo: Fapesp, 2000.
- FRIGOTTO, G. *Educação e a Crise do Capitalismo Real*. 4.ed. São Paulo, Cortez, 2000.
- FRIGOTTO, G. Trabalho, Conhecimento, Consciência e a Educação do Trabalhador: impasses teóricos e práticos. In: GOMES, C. M. et. al. *Trabalho e Conhecimento: dilemas na educação do trabalhador*. 4.ed. São Paulo Cortez, 2002.
- FRIGOTTO, G, CIAVATTA, M. *Teoria e Educação no Labirinto do Capital*. Petrópolis, Vozes, 2001.
- FRIGOTTO, G. (Orgs.). *A Experiência do Trabalho e a Educação Básica*. 2.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.
- GALEANO, E. *De Pernas Pro Ar: a escola do mundo ao avesso*. Porto Alegre: L&PM, 2001.
- GENTILI, Pablo; McCOWAN, Tristan (Orgs.). *Reinventar a Escola Pública: Política Educacional para um novo Brasil*. Petrópolis, Vozes, 2003.
- KONDER, L. Limites e possibilidades de Marx e sua dialética para a leitura crítica da história neste início de século. In: FRIGOTTO, G, CIAVATTA, M. *Teoria e Educação no Labirinto do Capital*. Petrópolis, Vozes, 2001.
- KUMAR, K. *Da Sociedade Pós-Industrial à Pós-Moderna: novas teorias sobre o mundo contemporâneo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.
- JAMESON, F. O Pós- Modernismo e o Mercado. In: ZIZEK, S. *Um Mapa da Ideologia*. Rio de Janeiro: contraponto, 1996.
- JAMESON, F. Cinco Teses sobre o marxismo atualmente existente. In: WOOD, E.; FOSTER, J. B. (Orgs.). *Em Defesa da História: marxismo e pós-modernismo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.
- LYOTARD, J. F. *A Condição Pós-Moderna*. 7.ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2002.
- MARX, K. *Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos*. São Paulo: Abril Cultural, 1985.
- MARX, K.; ENGELS, F. *O Manifesto Comunista*. 4.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- MARX, K. *Crítica da Filosofia do Direito de Hegel*. São Paulo, Boitempo, 2005.
- MARX, K.; ENGELS, F. *A Ideologia Alemã*. São Paulo: Martin Claret, 2006.
- MANACORDA, M. *O Princípio Educativo em Gramsci*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.
- MARCONDES, D. *Iniciação à história da filosofia: dos pré-socráticos à Wittgenstein*. 8.ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.
- McLAREN, P. *Multiculturalismo Crítico*. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2000.
- MÉSZÁROS, I. *A Educação Para Além do Capital*. São Paulo: Boitempo, 2005.
- PETERS, M. *Pós-Estruturalismo e Filosofia da Diferença: uma introdução*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- SANTOS, Milton. *Por Uma Outra Globalização: do pensamento único à consciência universal*. 9.ed. Rio de Janeiro: Record, 2002.
- SILVA, T. T. da. *Identidades Terminais*. Petrópolis: Vozes, 1996.
- SILVA, T. T. da. *O Currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SILVA, T. T. da. *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

STEIN, E. *Epistemologia e Crítica da Modernidade*. Ijuí: UNIJUÍ, 1991.

WOOD, E.; FOSTER, J. B (Orgs.). *Em Defesa da História: marxismo e pós-modernismo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.