

## PENSAMENTO PÓS-MODERNO E FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE HISTÓRIA NO CONTEXTO DA CRISE ESTRUTURAL DO CAPITAL

*Antonio Marcondes dos Santos Pereira\**, *Frederico Jorge Ferreira Costa\*\**

*José Deribaldo Gomes dos Santos\*\*\**

### RESUMO

Este artigo pretende desenvolver uma reflexão crítica sobre as influências do pensamento pós-moderno na construção de uma concepção de História. O foco principal da análise será a relação pós-modernidade e educação, recortando, principalmente, a formação do professor de História no contexto histórico atual de crise estrutural do capital e suas implicações político-sociais no processo de ensino e aprendizagem dessa disciplina. Nossa base teórica de análise será o marxismo. Esperamos contribuir iluminando o debate sobre a formação docente no cenário de crise do capitalismo contemporâneo.

**Palavras-chave:** Pensamento pós-moderno. Educação. Concepção de História. Crise estrutural do capital. Materialismo histórico.

\* Graduado em História pela Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central (FECLESC-UECE). Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará (UFC). Bolsista de produtividade acadêmica pela Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico (FUNCAP). Endereço residencial: Rua Marília de Dirceu n.º 61, Barra do Ceará, Fortaleza (CE), CEP 60331-390. Endereço profissional: Rua Marechal Deodoro, n.º 750, Benfica, Fortaleza (CE), CEP 60020-060. E-mail: antoniomarcondes\_pereira@yahoo.com.br

\*\* Professor da Faculdade de Educação de Itapipoca da Universidade Estadual do Ceará (FACEDI-UECE). Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE-UECE) e do Mestrado Acadêmico em Serviço Social, Trabalho e Questão Social (MASS-UECE). Pesquisador do Instituto de Estudos e Pesquisas do Movimento Operário (IMO). Endereço residencial: Rua Rio Grande do Norte, n.º 1180, Demócrito Rocha, Fortaleza (CE), CEP 60440-110. E-mail: frederico.costa@uece.br

\*\*\* Professor da Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central (FECLESC-UECE), do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UECE) e pesquisador colaborador do Instituto de Estudos e Pesquisas do Movimento Operário (IMO). Endereço residencial: Av. Francisco Almeida Pinheiro, n.º 2659, Planalto Universitário, Quixadá (CE), CEP 63902-125. Endereço profissional: Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central (FECLESC-UECE), Rua José de Queiroz Pessoa, n.º 2554, Planalto Universitário, Quixadá (CE), CEP 63.900-000. E-mail: deribaldo.santos@uece.br

## POSTMODERN THOUGHT AND HISTORY TEACHER EDUCATION WITHIN THE CONTEXT OF STRUCTURAL CRISIS OF CAPITAL

### ABSTRACT

*In this article, we aim to develop a critical reflection on the influences of postmodern thinking to build a conception of History. Our analysis is about the relations between postmodernity and education, focusing especially on teacher education within the current context of structural crisis of capital and its political-social implications on teaching and learning process in History. For this, Marxism is our theoretical background through which we hope to contribute for the debate with regard to teacher education within the scenario of contemporary capitalist crisis.*

**Keywords:** *Postmodern thought. Education. Conception of history. Structural crisis of capital. Historical materialism.*

## PENSAMIENTO POSTMODERNO Y LA FORMACIÓN DE LOS DOCENTES DE HISTORIA EN EL CONTEXTO DE LA CRISIS ESTRUCTURAL DEL CAPITAL

### RESUMEN

*Este artículo tiene como objetivo desarrollar una reflexión crítica sobre la influencia del pensamiento postmoderno en la construcción de una concepción de historia. El enfoque principal del análisis tiene como base la relación entre la postmodernidad y la educación, destacando principalmente la formación del profesorado de historia en el contexto histórico actual de la crisis estructural del capital y sus implicaciones políticas-sociales en la enseñanza y aprendizaje de esta asignatura. Nuestros análisis teóricos se basan en el marxismo. Esperamos contribuir con un mejor aclaramiento sobre el debate acerca de la formación del profesorado en el escenario contemporáneo de la crisis capitalista.*

**Palabras clave:** *Pensamiento postmoderno. Educación. Concepción de historia. Crisis estructural del capital. Materialismo histórico.*

## 1 INTRODUÇÃO

Este artigo expressa um primeiro esforço relacionado às inquietações teóricas relativas à compreensão dos pressupostos basilares da perspectiva pós-moderna e suas implicações na prática docente do historiador no contexto da sala de aula, de forma específica, e na sociedade, de um modo geral. Partimos do pressuposto de que o pensamento pós-moderno tem contribuído no sentido de consolidar uma consciência social alienada e uma prática educativa despolitizada, sem compromisso com a transformação das condições de vida atuais.

Nesse sentido, em um primeiro momento, discutiremos os principais pressupostos que sustentam o pensamento pós-moderno, as controvérsias e os principais teóricos que discutem o tema. Em um segundo momento, desenvolveremos uma reflexão crítica situando os debates em torno da educação no contexto da pós-modernidade, de um modo geral, destacando o posicionamento teórico de alguns autores sobre a perspectiva pós-moderna na educação hoje. Em seguida, debateremos brevemente a relação entre o pensamento pós-moderno, a educação e a crise estrutural do capital, com o intuito de verificar em que medida essa corrente de pensamento expressa, no campo teórico-ideológico, uma legitimação dessa crise e o papel da educação na sua reprodução. No último tópico, analisaremos criticamente as implicações do pensamento pós-moderno na elaboração de uma proposta curricular que fundamenta uma concepção de História e a consequente formação do professor desta disciplina.

## 2 ALGUMAS PONDERAÇÕES SOBRE A NOÇÃO DE PÓS-MODERNIDADE

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 importantes, 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 no desencantamento com os valores da época moderna fundada nos metarrelatos, na objetividade da ciência e em sua pretensão de verdade universal, na razão, no progresso e na construção da própria história pela atividade humana (MELLO, 1994).

Para François Lyotard (1998), por exemplo, o contexto da pós-modernidade se inaugura, precisamente, com a falência da metanarrativa da ciência moderna e a descrença das concepções de mundo globalizantes. O autor discute, basicamente, a crise de legitimidade do saber científico da modernidade, que estaria solapado pelos novos processos tecnológico-informacionais que estão, por sua vez, engendrando uma nova vida social e cultural, possibilitando aos indivíduos traçar novos caminhos de realizações no curso das constantes transformações sociais, sem a necessidade de uma concepção teleológica da História.

Já Anthony Giddens<sup>1</sup> (1991) afirma 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.

Sergio Paulo Rouanet (1987, p. 230) 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

<sup>1</sup> Apesar de considerar que ainda não se vive em um mundo pós-moderno, Giddens (1998, p. 10) considerou, ao escrever comentário na contracapa do livro *O mal estar da pós-modernidade*, de Zygmunt Bauman, que este sociólogo “[...] tornou-se o teórico da pós-modernidade”. Giddens (1998, p. 10) justifica seu elogio a Bauman ao escrever que ele “[...] desenvolveu uma posição que agora todos têm de levar em conta”, porquanto é um pensador que apresenta excepcional brilho e originalidade.

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” (ROUANET, 1987, p. 230). Para Rouanet (1987), 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 perspectiva de que vivemos numa época pós-moderna. O autor, dessa forma, propõe um resgate crítico do projeto da modernidade, da herança do iluminismo e uma releitura crítica do conceito de razão.

David Harvey (1998) é outro autor que compreende a pós-modernidade como uma nova época histórica de profundas mudanças culturais. Este analista destaca que esse novo contexto histórico é marcado por experiências que evidenciam novas formas de compreender o mundo para além das verdades eternas e explicações universais, pois, segundo o autor,

[...] a crise de supracumulação iniciada no final dos anos 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 juízes científicos e morais ruiu, a estética triunfou sobre a ética 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, 1998, p. 293).

A pós-modernidade, nesse sentido, é caracterizada como um contexto de superação da modernidade, pois todos os pressupostos fundantes, como a meta-narrativa, a razão dialética, o sujeito histórico e universal, a ideia de progresso, as concepções globalizantes, o projeto de emancipação e a racionalidade científica, que sustentavam a modernidade, são desbancados. Um dos aspectos mais evidentes da nova época (pós-modernidade) seria a prevalência da ideia de que os discursos se constituem agora como “jogos de linguagem”. Assim se refere Susana Magalhães (2003, p. 211): “Na perspectiva pós-moderna, os jogos de linguagem moveriam a sociedade, corporificando-se, de modo fluido e instável, no funcionamento efetivo das instituições sociais, através do conflito e da negociação...”.

A postura intelectual de rejeição da razão e a ideia de crise dos paradigmas, dentre as várias características que situam a pós-modernidade, constituem-se, segundo a maioria dos autores que a conceituam, como os aspectos mais evidentes desse novo contexto histórico. Sobre esses principais elementos, Costa (2004, p. 66-67) assim se contrapõe:

[...] 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”.

Sérgio Lessa (2005), 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. No mundo pós-moderno fragmentado e reacionário, não há lugar para práxis política revolucionária da classe operária agente da transformação histórica, porquanto as ações agora são desenvolvidas por grupos que reivindicam apenas seus interesses particulares, sem a intenção de transformar, radicalmente, a ordem vigente numa escala global.

De acordo com as reflexões de Fredric Jameson (2006), a emergência da pós-modernidade está diretamente ligada ao desenvolvimento de um novo momento do capitalismo tardio, fundamentado no consumismo desmedido e na ausência de um sentido da história. Assegura o autor “[...] que o surgimento do pós-modernismo está intimamente relacionado com o surgimento desse novo momento do capitalismo tardio de consumo ou capitalismo multinacional” (JAMESON, 2006, p. 43). Ele continua asseverando o seguinte:

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).

Esse autor reflete, dessa maneira, que o pensamento pós-moderno reforça a lógica do capitalismo 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 esse teórico, constituem dimensões consoantes a esse processo. A História, enquanto conhecimento, abdicou da perspectiva de análise global da realidade. Rompeu-se com a ênfase teleológica, com as expectativas de projetos do futuro. O presente é contínuo, volátil, as mudanças são aceleradas e efêmeras. Para José Carlos Reis (2006, p. 48), dialogando com Jameson (2006), o pós-modernismo não desenvolve uma crítica da realidade vigente; não critica os desdobramentos do seu tempo, “[...] pois a preocupação com a crítica é moderna e é com ela que ele estaria rompendo. Ele é pós-crítico. Ele significa o fim do projeto crítico”.

### 3 A EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DA PÓS-MODERNIDADE

Para iniciar o debate e situar nosso problema na esfera da educação, vamos perguntar a alguns autores alinhados com a 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, p. 19), a escola inserida no contexto da “aldeia global” – que, de um lado, gera exclusão e, de 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/tecnologia<sup>2</sup>, afetaram o papel social da escola” (LAMPERT, 2007, p. 19). Dessa forma, conclui Lampert (2007, p. 19), 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”.

Assim, em nome de um mundo dito globalizado, os enunciados pós-modernos afirmam, com demasiada autossuficiência, a diferença, a singularidade, a fragmentação dos aspectos da existência humana, entre outras assertivas que negam a totalidade do gênero humano; ou seja, onde a realidade concreta e objetiva se constitui como um constructo discursivo, em que “[...] tudo é discurso, entendam; e o discurso é tudo”, nada existe fora da língua (MCNALLY, 1999, p. 33).

Dessa maneira, como tudo seria uma invenção da linguagem, a própria História, como um saber sistematicamente produzido, constitui-se como uma construção ou representação discursiva do passado, em que a realidade objetiva só existe no texto, e não em sua própria concreticidade. Destarte, também não

<sup>2</sup> 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, apresenta essas categorias como salvadoras maiores da humanidade, por outro, atribui-lhes a culpa pelos maiores problemas existentes na contemporaneidade. O autor traça seus argumentos fundamentando-se na obra teórica de Álvaro Vieira Pinto. Este filósofo, por sua vez, baseado em algumas das principais teses marxianas, descortina o essencial sentido da técnica e da tecnologia para a sociedade.

haveria mais História, e sim estórias de determinados segmentos sociais, constituídos nos lugares de onde falam, estabelecendo “[...] afirmações sobre a realidade por meio de metáforas” (FONTANA, 1998, p. 271). Assim, 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 do real. Portanto, a concepção pós-moderna da História, que repousa sobre as bases epistemológicas da Nova História e, por extensão, da História Cultural<sup>3</sup>, privilegia o *Homo Symbolicus* em detrimento do *Homo Faber* (CARDOSO, 2005), isto é, para os historiadores dessa perspectiva, a cultura, os valores morais, as ideias, o pensamento estão suspensos no ar, sem contato com a base de produção da vida material.

Tadeu da Silva (1993, p. 134), por exemplo, enfatiza que, no contexto da pós-modernidade, a educação deve ser pensada em termos de “alteridade” e “diferença”, em que 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.

Por sua vez, Ghiraldelli (2000) 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. Ressalta esse autor que hoje a teoria educacional passa por uma quarta revolução, marcada por valores da época pós-moderna. Dessa forma, o processo de ensino-aprendizagem, segundo a postura pós-moderna, dá-se “[...] pela apresentação direta de problemas e situações problemáticas, ou mesmo 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.

De uma forma geral, o pensamento pós-moderno prolifera amplamente no mundo acadêmico. Isso se reflete diretamente na profusão de pesquisas, dissertações e teses voltadas para os temas do “discurso”, das “diferenças particulares e localizadas”, da “identidade”, da “alteridade” e na rejeição da perspectiva da totalidade e universalidade teórica.

Como não poderia ser diferente, a reflexão histórico-materialista constitui um contraponto aos pressupostos pós-modernos. Primeiro, porque a realidade objetiva do momento atual requer uma análise crítica totalizante, e o marxismo oferece essa perspectiva; segundo, porquanto, ao contrário do que afirmam os pós-modernos, o marxismo não faliu como paradigma de interpretação do mundo com a queda do muro de Berlim e o colapso do que o mundo conheceu como “socialismo real” da União Soviética. O marxismo, sim, aprofundou sua compreensão crítica dos aspectos gerais da sociedade produtora de mercadorias no contexto histórico contemporâneo em crise profunda.

<sup>3</sup> Mais adiante, teremos oportunidade de sintetizar melhor os conceitos de Nova História e História Cultural.

Diferentemente do pensamento pós-moderno, a perspectiva do materialismo histórico compreende o ser humano em sua totalidade social e histórica, em suas relações reais, concretas e objetivas fundadas na atividade do trabalho, que constitui o aspecto ontológico do seu ser social. Dessa maneira, a história do ponto de vista do marxismo compreende que o mundo real é produto do trabalho humano e se constitui como uma realidade histórica produzida coletivamente pelos homens. Assim, o marxismo afirma que o homem é um ser radicalmente histórico. Daí que a concepção marxista da História se baseia na ideia de que o primeiro pressuposto basilar de toda a vida humana é que o homem, para fazer História, precisa estar em condições concretas de viver (comer, beber, vestir-se, abrigar-se, etc.), o que resulta afirmar que o primeiro ato histórico é a produção dos meios para a satisfação das necessidades materiais de existência, pois, como constatam Marx e Engels (2007, p. 32-33), “[...] o primeiro pressuposto de toda a 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’”. Porém, como prosseguem esses autores, para viver, o homem precisa, antes de tudo, garantir sua materialidade. Portanto, necessita de comida, de bebida, de moradia, de vestimenta, entre outros elementos que o mantêm vivo. Esse processo ainda se fundamenta, sem dúvida, no pensamento desses dois filósofos: “[...] um ato histórico, uma condição fundamental de toda a história, que, ainda hoje, assim como há milênios, tem de ser cumprida diariamente, a cada hora, simplesmente para manter os homens vivos” (MARX; ENGELS, 2007, p. 32). O primeiro ato histórico é, conforme complementam esses pensadores, a produção dos meios para a satisfação dessas necessidades, ou seja, a produção da própria vida material (MARX; ENGELS, 2007, p. 32-33).

Essa análise histórico-materialista contrapõe os fundamentos da perspectiva pós-moderna, embora compreenda a História como um processo de luta constante entre as forças sociais que buscam satisfazer seus interesses materiais; a luta de classes na sociedade capitalista entre burguesia e proletariado. A concepção pós-moderna de História, que orienta a formação do professor dessa disciplina, não compreende essa área do saber como um processo de luta entre classes sociais com interesses inconciliáveis. Ela compreende a história, de outro modo, 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 heterogêneas, e pela visão antiuniversalista e de descrença nas metanarrativas, como o marxismo. 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? 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 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 da pós-modernidade.



#### 4 PENSAMENTO PÓS-MODERNO, EDUCAÇÃO E CRISE ESTRUTURAL DO CAPITAL: ELEMENTOS PARA SE INICIAR O DEBATE

Para este artigo, que toma como base de análise a ontometodologia, há, na esfera da totalidade, desdobramentos estruturais no metabolismo do sistema capitalista que o faz carecer de novos arranjos interpretativos, para que o capital possa continuar perpetuando-se. Nesse quadro, o pensamento pós-moderno viria bem a calhar quando, pela via da irracionalidade, obscurece o entendimento e, conseqüentemente, o enfrentamento do que Mézáros (2011) batizou de crise estrutural do capital.

Para uma melhor apreensão dos desdobramentos dessa crise, que, por sua vez, possibilitará melhorar o desenvolvimento desta exposição, adiantaremos aspectos das interpretações de Ricardo Antunes sobre a análise de Mézáros. Para aquele autor, as principais características da crise são estas: 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; expansão acentuada das privatizações (ANTUNES, 2003). Esta síntese evidencia a dimensão da crise estrutural do capital, mostrando, em linhas gerais, o conjunto de fatores que essa crise perpassa.

Sustentamos, com base em pesquisa de Santos e Costa (2012), que estaria fertilizada, nesse terreno, a condição propícia para que o triângulo globalização, neoliberalismo e pós-modernidade surgisse como o paradigma de um ressignificado *novo* tempo. Segundo a pesquisa acima citada, encoberta sob o pretexto da 3.<sup>a</sup> Revolução Industrial, aquela sequência de elementos revelada por Antunes (2003) forjou modificações importantes na esfera produtiva, que procurou “[...] 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; 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, a chamada globalização e o 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 outras”<sup>4</sup>.

<sup>4</sup> 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” (SANTOS; COSTA, 2012, p. 10). Eles citam, nesse ponto, James Petras (2010, p. 10) 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”.

Nesse sentido, com o mundo universitário invadido pela (des)razão, os cursos de formação de professores tomam como verdade única o 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 aprofundam ainda mais a distância entre duas distintas classes: os favorecidos e os despossuídos.

Com efeito, o momento histórico de instabilidade influi nas posturas teóricas e políticas formuladas pelos intelectuais afinados com aquele pensamento. Nesse sentido, Frederico Costa (2004, p. 77-78) 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”.

Com base no exposto, podemos compreender, de modo geral, que a crise do capitalismo atual atingiu frontalmente 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, constituindo-se em uma 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.

Com essas reflexões em tela, torna-se necessário pensar a relação entre pensamento pós-moderno e construção de uma concepção de História no contexto do momento atual e os pressupostos que nortearão a formação dos professores.

## 5 PENSAMENTO PÓS-MODERNO E CONCEPÇÃO DE HISTÓRIA: BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE

Como essa crise se espalha por todos os âmbitos da vida, procuraremos agora visitar o complexo educativo, verificando como o processo educacional recebe e rebate o pensamento pós-moderno. Para isso, convidamos ao debate István Mészáros (2008), pois esse autor desenvolve uma reflexão crítica sobre os limites e os equívocos das concepções liberais da educação. Esse pensador afirma que o processo da educação e os processos sociais mais amplos de produção e reprodução da existência material estão intrinsecamente ligados. Nesse sentido, se não houver uma ruptura profunda nas relações sociais de produção atuais, que estão sob o controle da lógica do sistema capitalista, não poderão ocorrer transformações profundas na estrutura da educação. Dessa maneira, enfatiza o filósofo que:

Do mesmo modo, contudo, procurar margens de *reforma sistêmica* na própria estrutura do sistema do capital é uma *contradição em termos*. É por isso que é necessário *romper com a lógica do capital* se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente. (MÉSZAROS, 2008, p. 27, grifo do autor).

Podemos afirmar, de um modo geral, baseados nas reflexões de Mészáros, que a educação, no contexto da crise estrutural do capital, constitui-se (embora preserve sua autonomia relativa) como um instrumento usado fortemente para legitimar os valores da sociedade capitalista, pois passa a funcionar, principalmente, como um mecanismo de internalização dos processos de reprodução do capital. Por isso, uma educação para a emancipação humana, livre e autônoma deve ser fundamentada no imperativo de rompimento com a lógica do capital e sua sociedade mercantilizada.

Compreendemos, dessa maneira, que a perspectiva pós-moderna se constitui na concepção de mundo que legitima o capitalismo atual em crise e que a educação acaba permeada por tais pressupostos. 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 sala de aula, os descaminhos do pensamento pós-moderno.

Sem a pretensão de esgotar esse debate, tomamos como ponto de norteamo para nossas análises alguns apontamentos sobre formação do professor no contexto atual. 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, bem como a uma educação voltada para a chamada cidadania ativa, sem as pretensões de uma mudança radical das estruturas sociais. Em nosso país, no que tange à

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. (BRASIL, 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. Já ao professor caberia a tarefa de difundir visões de mundo calcadas na lógica da sociedade mercantil e em todas as suas demandas. Esse processo educacional tem implicações políticas decisivas na experiência social das pessoas, porquanto 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. A formação do professor de História e a concepção de História, assim, contribuem igualmente para a permanência ou transformação da sociabilidade.

As influências do pensamento pós-moderno na construção de uma concepção de História podem ser percebidas, principalmente, pelas produções da chamada Nova História, notadamente a corrente historiográfica francesa, que, de 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 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*<sup>5</sup>, pois teria traído seus pais fundadores, Marc Bloch e Lucien Febvre, ao renunciar à perspectiva da síntese totalizante, abordagem básica do projeto de Bloch e Febvre, em favor de uma história fragmentada, com ênfase nos aspectos singularizados da realidade, daí uma “história em migalhas”.

<sup>5</sup> O movimento dos *Annales* pode ser compreendido aqui, de forma 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) agia, 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. 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 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, consulte-se Burke (1997).

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 hoje projeção nas análises dos estudos históricos. Percebemos, então, que a perspectiva de formação do professor de História apontada nos Parâmetros Curriculares Nacionais deve se guiar 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. (BRASIL, 2002, p. 71).

À luz dessas questões, Reis (2006, p. 60-61) assim sintetiza o espírito da historiografia pós-moderna:

[...] valorização da alteridade, da diferença regional e local; microrre-cortes 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.

Hoje, de forma significativa (mas não hegemônica), a História-Conhecimento é influenciada pela perspectiva do pensamento pós-moderno, principalmente no que tange às análises baseadas na “fragmentação” (na prevalência do discurso como construto da realidade), às microanálises, ao descentramento do sujeito, à pluralidade, à alteridade e ao 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. A História passou por um processo de ultraespecialização, em que 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.

Pensando todas essas questões, entendemos 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 se expressam em conflitos de interpretações e de posicionamentos na disputa por seu lugar no imaginário social das sociedades, dos grupos sociais e dos povos. (BRASIL, 2008, p. 77).

A formação do professor de História, influenciada por essa perspectiva de entender o mundo, ganhou, sem dúvida, novos desdobramentos político-pedagógicos. Muitos professores de História, ao privilegiarem as análises 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 constrói o mundo e a realidade histórico-social, o que implica uma análise calcada na ausência de crítica e ação transformadora da realidade social. As lutas de classes, tão fundamentais para a compreensão das dinâmicas sociais e das transformações históricas, são relegadas a meras notas de passagem sem muita significação nas aulas de História, 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. A História-Conhecimento Pós-Moderna renega a razão, evita a utopia de um futuro com uma humanidade universalmente emancipada. A História é dissolvida numa miríade de particularidades, sem unidade, sentido e direção. Há, nessa perspectiva, uma recusa explícita do raciocínio teleológico. A busca pela verdade e por um sentido universal do ser humano perdeu lugar para as análises pessoais, parciais e limitadas.

## 6 NOTAS CONCLUSIVAS

Este artigo pretendeu, dentro de seus limites, refletir e problematizar como tais pressupostos teóricos se relacionam com a formação do professor dessa disciplina no contexto atual da crise estrutural do capital.

Com essa perspectiva povoando os planejamentos educativos, não há como o currículo que forma os professores passar ileso a tais irracionalismos “científicos”. Com efeito, a pretensa teoria pós-moderna vem influenciando, de modo significativo, a construção de uma concepção de História que reflete todas as características de uma época. A formação do professor de História, nesse quadro, adquire novos significados no que se refere a suas escolhas, posições políticas, afinidades ideológicas, práticas sociais, relações, etc., o que, em certa medida, tem repercutido decisivamente em suas práticas pedagógicas no processo de ensino-aprendizagem dessa disciplina.

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 particularidades e especialidades diferenciadas e sem correlações. O ambiente escolar assume 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. São colocados em xeque a própria capacidade (e identidade 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. O docente de História - que, nos tempos atuais, perde a mira dos processos históricos em sua totalidade, 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 ser um elemento imprescindível para a transformação 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, seja um poderoso instrumento de transformação das consciências. Os efeitos da crise estrutural do capital, que tem provocado verdadeiros descalabros sociais em todo o mundo, atingiu frontalmente a educação no que diz respeito (notadamente no Brasil) à precarização das escolas públicas, à mercantilização do ensino, que acaba criando fábricas de vender diplomas, ao risível salário do professor, que se submete a intensas jornadas de trabalho para tentar ganhar um pouco mais e viver “melhor”. A partir dessa situação, também podemos perceber a negligência do Estado que pouco se importa com a melhoria da estrutura educacional, limitando-se a um cínico discurso sobre propostas e promessas para o setor.

É nesse cenário que a perspectiva pós-moderna tem produzido elementos cognitivos que influenciam concretamente a formação do professor em seu âmbito acadêmico e em seu campo de atuação profissional, ou seja, em sala de aula. Os elementos cognitivos podem ser percebidos nas construções teóricas presentes nas suas produções intelectuais e nos planos curriculares que aqui foram enfatizados: 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 em uma 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 contexto, a educação acaba se tornando um repositório de forças ideológicas que legitimam o ideário de uma realidade fragmentada, hiperdimensionada, em que o real é dissolvido por análises perspectivistas, e a ideologia do consumismo é um imperativo social que supostamente torna as pessoas mais felizes.

A perspectiva pós-moderna, destarte, glorifica o individualismo, exacerbando-o, preconiza o niilismo cultural e substitui as análises classistas pelos discursos em que a realidade é uma construção da linguagem, e o processo de pro-



dução da vida material não é mais importante como elemento de construção e significação da própria existência humana concreta. Nesse influxo da razão, a formação docente passa a incorporar a noção de que os antigos princípios da racionalidade iluminista não têm 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, criando assim, talvez, um modismo intelectual.

## REFERÊNCIAS

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

BRASIL. Ministério da Educação. *Parecer CNE nº 009/2001*. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF, 2001.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. *Orientações curriculares para o ensino médio: ciências humanas e suas tecnologias*. Brasília, DF, 2008.

BURKE, Peter. *A escola dos annales (1920-1989): a revolução francesa da historiografia*. São Paulo: UNESP, 1997.

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

COSTA, Frederico. Elementos de compreensão do pensamento pós-moderno: o irracionalismo como subproduto da crise do capital. In: JIMENEZ, Susana Vasconcelos; RABELO, Jaqueline (Org.). *Trabalho, educação e luta de classes: a pesquisa em defesa da história*. Fortaleza: Brasil tropical, 2004. p. 65-80.

DOSSE, François. *A história em migalhas: dos annales à nova história*. Bauru: Edusc, 2003.

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

GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. A teoria educacional no ocidente: entre modernidade e pós-modernidade. *Perspec.*, São Paulo, v. 14, n. 2, p. 32-36, 2000. Disponível em: <[www.scielo.br/pdf/spp/v14n2/9785.pdf](http://www.scielo.br/pdf/spp/v14n2/9785.pdf)>. Acesso em: 9 abr. 2012.

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

HARVEY, Devid. *Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural*. 7. ed. São Paulo: Loyola, 1998.

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

LAMPERT, Ernani. Pós-modernidade e a educação. *Revista Linhas*, Florianópolis, v. 8, n. 2, p. 4-32, jul/dez. 2007.

LESSA, Sérgio. História e ontologia: a questão do trabalho. *Crítica Marxista*. v. 9, n. 20, p. 70-89, abr. 2005. Disponível em: <[www.unicamp.br/cemarx/criticamarxista/bibliotecavirtual.html](http://www.unicamp.br/cemarx/criticamarxista/bibliotecavirtual.html)>. Acesso em: 7 mar. 2012



- LYOTARD, Jean François. *A condição pós-moderna*. 5. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1998.
- MAGALHÃES, Suzana Marly da Costa. A epistemologia pós-moderna. In: MAGALHÃES, Suzana Marly da Costa; BARRETO, José Anchieta Esmeraldo (Org.). *O discurso epistemológico: modernos e pós-modernos*. Fortaleza: Imprensa Universitária, UFC, 2003. p. 203-229.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã*. São Paulo: Boitempo, 2007.
- MCNALLY, David. Língua, história e luta de classe. In: WOOD, Ellen Meiksins; FOSTER, John Bellamy (Org.). *Em defesa da história: marxismo e pós-modernismo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999. p. 33-49.
- MELLO, Elson Rezende de. Pós-modernismo e Educação. *Ágora*, Rio de Janeiro, v. 9, n. 2, p. 169, jul./dez. 1994. Disponível em: <<http://www.elsonrezende.hpg.ig.com.br/artigos/posmoder.htm>>. Acesso em: 18 fev. 2012.
- MÉSZAROS, István. *A crise estrutural do capital*. São Paulo: Boitempo, 2011.
- MÉSZAROS, István. *A educação para além do capital*. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.
- REIS, José Carlos. *História e teoria: historicismo, modernidade, temporalidade e verdade*. 3. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2006.
- ROUANET, Sergio Paulo. *As razões do iluminismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.
- SANTOS, Deribaldo; COSTA, Frederico. A crise estrutural do capital: o verdadeiro mal-estar da contemporaneidade. In: SANTOS, Deribaldo; COSTA, Frederico; JIMENEZ, Susana (Org.). *Ontologia, estética e crise do capitalismo contemporâneo*. Fortaleza: UECE; Campina Grande: UFCG, 2012. p. 15-36.
- SANTOS, Deribaldo; COSTA, Frederico. Concepções epistemológicas e onto-históricas da técnica e da tecnologia: um debate fundado no legado de Álvaro Vieira Pinto. In: SANTOS, José Deribaldo Gomes et al. *Educação pública, formação profissional e crise do capitalismo contemporâneo*. Fortaleza: UECE, 2013. No prelo.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. Sociologia da educação e pedagogia crítica em tempos pós-modernos. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos*. p. 122-140. Porto Alegre: Artes médicas, 1993. Disponível em: <<http://www.elsonrezende.hpg.ig.com.br/artigos/posmoder.htm>>. Acesso em: 12 fev. 2012.
- TONET, Ivo. Ética e capitalismo. In: JIMENEZ, Susana et al. (Org.). *Contra o pragmatismo e a favor da filosofia da práxis: uma coletânea de estudos classistas*. Fortaleza: UECE, 2007. p. 47-62.