

Trabalho educativo e racionalidade: contraposições na Modernidade

Maristela da Silva Souza*

Resumo

Este estudo tem o objetivo de estabelecer um diálogo contrapondo três perspectivas teóricas – Materialismo Histórico e Dialético, Teoria Crítica, e Pós-Modernidade – que trazem em seus pressupostos filosóficos diferentes formas de interpretar a realidade e que, sob o crédito ou o descrédito à razão, fundamentam o trato com o conhecimento no contexto do trabalho educativo.

Palavras-chave: Razão. Trabalho educativo. Filosofia.

Educative work and rationality: contraposition in modernity

Abstract

This study aims to establish a dialogue, contrasting three theoretical perspectives – Materialism Dialectic and History, Theory and Criticism Post-Modernity – they bring in their philosophical assumptions different ways of interpreting the reality and that under the credit or discredit the reason, founded the deal with the knowledge in the context of educational work.

Keywords: Reason. Educative work. Philosophy.

* Professora Doutora do Departamento de Desportos Individuais do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal de Santa Maria/UFSM.

Introdução

Ao percorrermos a história da construção do conhecimento, compreendemos que o trajeto pela universalização de uma única teoria de conhecimento aparece desde a cultura grega, que apesar da dominante crença no imutável, demonstra a impossibilidade do não conflito quando na busca de uma base epistêmica. Na luta por um verdadeiro projeto de humanização, as diferentes perspectivas filosóficas, dependendo da posição hegemônica, caracterizam, numa relação dialética, as diferentes sociedades (cultura grega; cultura medieval; cultura moderna ou, quem sabe, hoje, uma cultura pós-moderna?).

Desde o aparecimento das primeiras explicações racionais, a razão organiza-se em torno do objetivo de que a humanidade atinja um mesmo grau de perfeição. Primeiramente, opondo-se à universalidade mística advinda da cultura grega, depois à universalidade teocêntrica advinda da cultura medieval, surgindo, então, a universalidade antropocêntrica baseada na racionalidade científica moderna.

Novos fatores nos âmbitos políticos, econômicos e, principalmente, no âmbito da produção do conhecimento científico, indicam que Modernidade e razão se confundem. Nesse contexto, sistema capitalista e conhecimento científico desenvolveram-se juntamente com o ideal iluminista que prometia, pela força da razão, tirar o sujeito das amarras da ignorância e da superstição predominantes até então. Porém, segundo Marques (1993), a razão autônoma vai ofuscando-se em prol da razão formal. O projeto da Modernidade, ao longo de três séculos, perde-se no emaranhado formado pela funcionalidade e tecnologização, resultando numa sociedade sem liberdade, constituindo-se, ao contrário, em uma ameaça à humanidade. A Modernidade entra em crise e com ela a própria razão. A sociedade moderna é revista, criticada e surgem propostas no sentido de sua reconstrução. De um lado, em contraposição à instrumentalização que nos determina, anuncia-se uma Pós-Modernidade que, na busca da felicidade, vê na vida cotidiana novos valores para enfrentar a sociedade impregnada pela lógica do progresso. Vivendo o presente e desconsiderando o processo histórico, o homem Pós-Moderno apega-se às emoções, instintos e sensações, acreditando que a vida não é direcionada somente pela razão.

De outro lado, ainda colocando em dúvida as verdades absolutas que ganharam crédito durante a Modernidade, surge a perspectiva de resgatar o projeto iluminista acrescido de modificações possíveis a partir de reflexões críticas. Habermas (1987), ainda priorizando a razão, reformula-a na busca da razão emancipatória centrada na relação intersubjetiva, esta instaurada pela racionalidade comunicativa. Na teoria da modernidade, proposta por Habermas, somente pela razão comunicativa se torna possível superar o sentido limitado da racionalidade instrumental atrelada na relação sujeito/objeto em prol da intersubjetividade, portanto, envolvendo sujeitos na busca do entendimento.

Trabalho educativo e racionalidade: contraposições na modernidade

Já no contexto teórico da corrente marxista, especificamente no pensamento de Moraes (1994), quando esta discute a “desrazão no discurso da história”, aparece o contraponto entre duas perspectivas teóricas, no qual uma delas vincula-se, como já foi colocado anteriormente, no contexto pós-moderno, advogando e celebrando “o velho irracionalismo ocidental” (p. 181); e, a outra, no qual a autora situa sua posição, é direcionada por uma ontologia histórica e crítica que:

Afirma a determinação ontológica do conhecimento e indica a dupla problemática do objeto da história, a uma só vez ontológica e metodológica. Tal concepção apresenta o campo das mediações sociais – o campo da particularidade – como possibilidade do conhecimento da história. Uma disciplina capaz de analisar e compreender totalidades significativas, ratificando sua inteligibilidade essencial” (MORAES, 1994, p. 181).

O crédito à Modernidade e à razão, através dos pensamentos marxista e habermasiano ou o crédito à Pós-Modernidade ou “desrazão”, demonstra o quanto a produção de conhecimento é conflituosa e estabelecida pelo movimento de contraposição de diferentes visões de mundo, levando-nos a concordar com a tese defendida por Heráclito apud Andery e Serio (1996a) de que, na unidade do pensar, existe a dinâmica das contradições. Compreendê-las significa desvendar as diferentes possibilidades que a unidade das coisas apresentam e que, a primeira vista, constitui-se no estático, escondendo o seu movimento vivo.

Ao nosso ver, a importância do trabalho educativo, em entender os diferentes projetos racionais, não consiste somente em estabelecer como se pesquisa, mas compreender que os projetos históricos da realidade se expressam pelas opções filosóficas e pela maneira como estabelecemos a relação entre o conhecimento e a realidade. O campo do conhecimento da prática pedagógica se desenvolve na tensão entre estes projetos, o que resulta em uma determinada hegemonia.

O que se segue neste texto então, tem o objetivo de estabelecer um diálogo, contrapondo três perspectivas teóricas – Materialismo Histórico, Teoria Crítica e Pós-Modernidade – que trazem em seus pressupostos filosóficos diferentes formas de interpretar a realidade e que, sob o crédito ou o descrédito à razão, fundamentam o trato com o conhecimento, também, no contexto do trabalho educativo.

Modelo de racionalidade crítico-dialético e a relação com o projeto Pós-Moderno

Ao mesmo tempo em que a modernidade se caracteriza pelo predomínio do modelo de racionalidade científico natural-positivista, também as Ciên-

cias Sociais abrem novo espaço de saber. É lançada à realidade humana outra perspectiva de razão quando Marx aponta a constituição humana na unidade ser humano/natureza mediados pelo trabalho, em que a “natureza humana” se constrói na relação dialética com a natureza externa.

Através das obras de Marx, torna-se possível extrair uma proposta para a produção de conhecimento científico, pois a preocupação de Marx consiste, através do conhecimento científico, em diferenciar o que aparece enquanto essência ou aparência na realidade. Para Löwy (1994), Marx traz para a discussão, por meio do conceito de ideologia, o questionamento sobre a validade do conhecimento científico, até então inquestionável. “O marxismo foi o primeiro a colocar o problema do condicionamento histórico e social do pensamento e a (desmascarar) as ideologias de classe por detrás do discurso pretensamente neutro e objetivo dos economistas e outros cientistas sociais” (p. 99).

O método proposto por Marx (1983) conduz a passagem do abstrato ao concreto. Vejamos como Marx (1983) elabora seu raciocínio: as impressões imediatamente dadas da totalidade e dos complexos parciais de que é composta, levam o investigador, no processo de conhecimento, a estabelecer algumas noções gerais e válidas, porém, profundamente abstratas e cada vez mais distantes do ponto de partida. Até esse momento, segundo Marx (1983), não há propriamente ciência, apenas um processo de classificação e organização, de identificação adequada de fenômenos. O momento científico condiz com o caminho de volta, até chegar novamente ao ponto de partida, esse não visto mais em sua imediaticidade, mas concretizado com o conjunto de suas determinações. No caminho de volta, cada uma das abstrações vai perdendo parte de seu caráter abstrato e progressivamente ganhando complexidade e concretude. Por isso que, para (MARX, 1983, p. 14), “O concreto é concreto porque é síntese de múltiplas determinações, isto é, unidade do diverso”.

Assim, o método crítico-dialético diferencia-se tanto da corrente empirista como do racionalismo, porque parte do real e refere-se a ele, implicando a possibilidade de transformá-lo, pois o conhecimento é comprometido com a transformação da realidade, envolvendo “teoria” e “praxes”, ou seja, “uma compreensão do mundo que implica uma teoria e uma prática que depende desse conhecimento” (ANDERY; SERIO, 1996b, p. 414). Portanto, não é apenas uma abstração empírica ou mera reflexão, que parte do particular para o universal ou do universal para o particular, sem compromisso com a transformação do real, mas sim um método que, sob a lógica dialética, é capaz de desvendar a realidade em sua essência, do e para o concreto, sendo este síntese de múltiplas determinações.

Embora Marx não discuta diretamente a questão da razão e como esta se realiza no processo do conhecimento, aponta algumas idéias a partir das concepções ideológicas referentes a capital e trabalho, que nos levam a

Trabalho educativo e racionalidade: contraposições na modernidade

elaborar alguns pressupostos em relação à racionalidade defendida pelos teóricos marxistas.

É Löwy (1994) um dos autores que organiza o pensamento de Marx nessa perspectiva.

Segundo o referido autor, a teoria positivista conduziu a construção de uma concepção de ciência da sociedade, livre de valores, ideologias e preconceitos. A teoria marxista mostra outra perspectiva de objetividade científica, partindo de que todo o conhecimento depende do ponto de vista de uma determinada classe em um determinado momento histórico.

Para Löwy (1994, p. 205), isso leva à seguinte questão: “Qual é o ponto de vista de classe e a visão social de mundo epistemologicamente privilegiados, isto é, relativamente mais propícios ao conhecimento científico da realidade social?”.

Para o referido autor, a classe revolucionária representa a consciência máxima de cada época. Sendo assim, a burguesia já teve este privilégio quando se contrapôs ao feudalismo. Porém, a fim de defender seus interesses particulares, ocultou o verdadeiro sentido do processo histórico. Cabe agora ao proletariado este momento, pelo fato deste representar uma “classe universal cujo interesse coincide com o da grande maioria da humanidade e cujo objetivo é a abolição de toda a dominação de classe, não sendo, então, obrigado a ocultar o conteúdo histórico de sua luta” (p. 207).

Ainda segundo Löwy (1994), Marx elabora sua teoria em prol da classe proletária, que, para ele, seria a classe que viria a transformar o real, por esta ser dona de um ponto de vista que mais possibilita chegar à verdade objetiva. A burguesia direcionada pela razão, centrada na lógica produtiva, característica do processo capitalista, tornou-se produtora da ideologia que vem a obscurecer as verdadeiras diferenças sociais da realidade. Ao contrário, o proletariado, centrado na racionalidade coletiva, toma a verdade como uma arma, desvendando a conjuntura política, social, econômica e de poder, como condição básica para sua prática revolucionária. Esta especificidade pertence ao proletariado cuja revolução inaugura o reino da liberdade, isto é, a dominação consciente e racional dos homens sobre sua vida.

Portanto, seria o proletariado, a partir de seu ponto de vista de classe e de sua luta de classe que apresentaria a superioridade cognitiva. Isso significa que, pela tomada de consciência de sua classe, o proletariado terá condições de problematizar situações referentes à sua situação social, sendo capaz de dar conta das diferenças de classe, pois e de si próprio enquanto classe. “Reconhecendo a situação, o proletariado age combatendo o capitalismo, ele reconhece sua posição na sociedade” (LÖWY, 1994, p. 132).

Maristela da S. Souza

Nos anos atuais, entre os críticos à teoria marxista e os que aderem a novas perspectivas teóricas e metodológicas, defende-se a impossibilidade da utopia da sociedade do trabalho, defendida por Marx, realizar-se (Habermas, 1987), pois a racionalização do capitalismo, nos moldes do projeto iluminista, foi responsável por profundas transformações na organização social e cultural, fato que levou a uma sociedade condicionada a valores individualistas, que impossibilitam a organização coletiva, principalmente em torno da categoria trabalho, que, para Habermas (1987), oculta-se diante da era da comunicação.

Moraes (1994), ao analisar esta chamada crise nas Ciências Sociais, na História e na Filosofia e o aparecimento de multiplicidade de propostas, nos diz que alguns pensadores exageram quanto a esta crítica, chegando a anunciar uma “transição para uma nova era”, “uma sociedade pós-industrial”, “uma nova fase para o capitalismo”, “a ausência do capitalismo”, “o fim da história”, “o fim das verdades” como também “o fim do socialismo e do marxismo”. Para a autora, a ingenuidade de tais teses consiste em pensar que as mudanças não são históricas e sim características do presente, de uma nova ordem e base; “ao contrário, tais elementos indicam e expressam um momento particular e complexo da reestruturação do próprio capitalismo” (p. 179).

Moraes (1994) ainda nos lembra que, ao negar uma teoria da verdade, relativizando-a, os pós-modernos também não podem falar em injustiça, pois os injustiçados perdem, nesse contexto, a sua melhor arma – a de dizer o que realmente aconteceu, simplificando os fatos em histórias, presas a limites e discursos particulares.

Diante do exposto sobre a Pós-Modernidade, nos perguntamos por que discutir esta questão no contexto da Educação e como realidade existente no trabalho educativo? Sem dúvida, o contexto educacional é diretamente atingido, uma vez que o trabalho educativo inclui, em seu contexto pedagógico, o desenvolvimento das metanarrativas, questão essa diretamente discutida e desacreditada pelos pós-modernos.

Moraes (1996) acredita que, no descrédito às metanarrativas, efetiva-se, no plano teórico-metodológico, uma educação descomprometida com a conexão real-concreto, desprovida de possibilidade de crítica, já que se perde o apoio de um sujeito cognoscente, dotado de racionalidade e capaz de apreender a inteligibilidade do processo histórico e social.

Duarte (2001) analisa como o discurso pós-moderno atingiu a área da educação, mostrando o avanço desta concepção no processo de formação dos educadores, que em nome de romper com o cientificismo herdado de paradigmas ultrapassados ou em crise, adotam a descrição e a narrativa pseudoliterária de casos e memórias individuais, crônicas pobres e fragmentadas de um cotidiano pobre e fragmentado. O autor chama a atenção à importância cada vez maior que vem sendo dada à chamada troca de experiências em encontros da área

Trabalho educativo e racionalidade: contraposições na modernidade

educacional que, em nome da valorização da experiência profissional de cada professor, acaba legitimando o imediatismo, o pragmatismo e a superficialidade que caracterizam o cotidiano imediato.

A crítica pós-moderna ao pensamento moderno diz que o real ancorado nos fatos não realiza as esperanças e a saída para suprir as ilusões perdidas. Firmando a “desrazão”, tal perspectiva apela para as “formas disseminadas do antiintelectualismo” (MARQUES, 1993, p. 120). Resende (1993, p. 11), em defesa da Pós-Modernidade, escreve:

Vale dizer, o que une não são as bandeiras de lutas, mas sim o querer estar junto, para além das diferenças, sem finalidade programada, mas sim para usufruir o prazer inútil, inconseqüente, até mesmo irresponsável do presente.[...]. Vive-se sim o otimismo e sem a perseverança da continuidade histórica. As metas já não podem ser remotas, precisam assegurar o daqui a pouco.

Já para o pensamento marxista, esta ideologia se apresenta fundada no irracionalismo, no qual o presente e o cotidiano são as únicas possibilidades de realizar, em nome da felicidade, os sonhos frustrados. A história e a realidade são fragmentadas, trazendo conseqüências profundas na construção do conhecimento, no que diz respeito à passividade e à criticidade humana perante os desafios da racionalidade postos pela ideologia do progresso, traduzindo visivelmente posições políticas e ideológicas em defesa do *statu quo*.

Nas palavras de Moraes (1994, p. 180),

A que se situa no contexto da emergência dos chamados “novos” paradigmas das ciências sociais e humanas, nega a determinação ontológica do conhecimento, compreende a realidade como fragmentos desconexos (o que impossibilita a existência de totalidades significativas), apresenta uma visão microscópica da história e reduz a historiografia a um conjunto de estilos de narrativas. Uma vertente que se situa muito próxima ao culto pós-moderno da indeterminação total e está vinculada à emergência, nas últimas décadas, de novas formas de advogar e celebrar o velho irracionalismo ocidental.

Ciente dos preconceitos que atualmente focam o pensamento marxista, Moraes (1994) defende este pensamento centrado na racionalidade dialética entre “sujeito e objeto”, “forma e conteúdo”, “teoria e prática”, no sentido do “desenvolvimento sempre em crise do mundo social” (p. 181), pois situado dialeticamente em uma “ontologia histórica e crítica”, com o intuito de conhecer o real e intervir, o conhecimento oscila entre “as partes e o todo”, entre “o abstrato e o concreto”, entre “o singular e o universal”.

Modelo de racionalidade comunicativa e a relação com a razão dialética

Marques (1993), ao apresentar a Teoria da Ação Comunicativa, nos diz que, a partir da segunda e terceira décadas do século XX, as patologias da modernidade, aguçadas pela guerra, expressam a crise dos ideais iluministas e do paradigma mentalista da razão em um movimento de negação da razão totalitária e da consciência auto-iluminada. A Teoria Crítica da escola de Frankfurt passa, então, a denunciar a dominação do homem e a desmascarar a totalidade social como ideológica, engajando-se profundamente na realidade social, para diagnosticá-la.

A redução da razão à instrumentalização em nome do progresso exigido na atual civilização industrial e as transformações do mundo contemporâneo exigiam propor ao processo de produção humana a tomada de consciência da subjetividade enquanto crítica de si mesmo.

Num primeiro momento, nos anos 1920 e 1930, a Teoria Crítica fundamentava-se nas reflexões marxistas, criticando a racionalidade da dominação da natureza, usada para fins lucrativos, que colocava a ciência e a técnica a serviço do capital.

Embora as questões teóricas do marxismo não fossem levadas “ao pé da letra” pelos teóricos críticos, naquela época, a revolução direcionada sob a inspiração marxista era considerada como condição para desafiar a ideologia da sociedade dominante.

Na origem, nossa Teoria Crítica era – como é sempre o caso no início – muita crítica, principalmente em relação à sociedade dominante, pois produzirá aquilo que é assustador [...]. Eis por que, naquela época, colocávamos nossas esperanças na revolução, pois não ousávamos pensar na guerra (HORKHEIMER, 1991, p. 48).

À medida que as teses marxistas eram refletidas pelos frankfurtianos, suas formulações sobre o contexto em geral afastavam-se gradualmente desta perspectiva.

Uma das elaborações da Teoria Crítica que se diferencia do marxismo e que aqui nos interessa, é o conceito de razão, tese primeira para os frankfurtianos.

Como vimos, para os marxistas, a razão não se dissocia da luta de classes, sob o ponto de vista racional do proletariado. Já a Teoria Crítica engaja-se a certas posições e defende certos valores, negando a neutralidade do conhecimento, porém, não toma posição como os marxistas, em relação à organização racional ser exclusividade do proletariado.

Trabalho educativo e racionalidade: contraposições na modernidade

No texto *Teoria Tradicional e Teoria Crítica* Horkheimer, na análise de Löwy (1994), embora admita que o proletariado, devido às suas condições objetivas, tem vocação para a verdade, as circunstâncias históricas limitam a tomada de consciência desta classe: “a situação do proletariado em si mesma não constitui, nesta sociedade, a garantia de uma tomada de consciência correta” (HORKHEIMER apud LÖWY, 1994, p. 154). Além disso, na idéia de “uma organização racional da atividade humana” que fundamenta a Teoria Crítica, a visão racional que conduz à verdade não precisa ser necessariamente exclusividade do proletariado, cabendo a qualquer sujeito o uso da razão em prol da organização racional da sociedade. “O objetivo de uma sociedade racional, que evidentemente parece, hoje, conservada somente na fantasia, é, na realidade, enraizado (*angelegt*) em todo o ser humano” ((HORKHEIMER apud LÖWY, 1994, p. 157).

No período pós-guerra, os frankfurtianos desenvolvem seu pensamento ainda centrado na razão, no resgate da razão emancipatória, afirmando, com o ideal iluminista do esclarecimento, o sentido do poder crítico-libertador da razão, que se transforma, no decorrer da história, em razão instrumental.

Até esse momento, os frankfurtianos não apresentam uma proposta elaborada de conhecimento para a superação da razão técnica rumo à emancipação humana. Os “velhos” frankfurtianos continuam, até o fim de seus escritos, atrelados à idéia da tomada de consciência do indivíduo enquanto crítica de si mesmo, independente da classe social a que pertence, no sentido de perceber o mundo objetivo e conduzi-lo à emancipação. Nessa perspectiva, Habermas, segundo Marques (1993), embora tenha muitas críticas a seus antecessores, enfrenta o desafio de converter a negatividade prática e teórica da crítica frankfurtiana em positividade do interesse emancipatório da razão. Para isso, apresenta, de maneira mais precisa, outra dimensão da razão para a superação da razão instrumental, dando início à outra fase da Teoria Crítica.

O pensamento de Habermas, através da racionalidade comunicativa, pretende desenvolver uma teoria da Modernidade que, para ele, constitui-se em um projeto inacabado (FREITAG, 1993). Habermas parte da crítica a outros teóricos que analisam a Modernidade, especialmente os marxistas e os pós-modernos, e pressupõe que estes discursos não fornecem uma leitura coerente dos fenômenos históricos da Modernidade.

No texto *A Nova Intransparência*, Habermas (1987) acredita que a utopia da sociedade do trabalho, defendida por Marx, livre e igual, teve seu fim, perdendo tanto sua força persuasiva como seu ponto de referência na realidade. Isso por que a utopia não se refere mais em transformar o trabalho heterônomo em auto-atividade e sim busca garantir o pleno emprego, ou seja, garantir espaço para o maior número possível de trabalhadores assalariados no mercado de trabalho. A perda desta utopia também é responsável pelo esgotamento de outras utopias, levando à perda da “capacidade de abrir possibilidades futuras de uma vida coletivamente melhor e menos ameaçada” (HABERMAS, 1987, p.106).

No diálogo com a perspectiva habermasiana, Antunes (1998), embora concorde que a “classe-que-vive-do-trabalho” sofreu transformações tanto na sua materialidade como na sua subjetividade, nega o desaparecimento do operariado, e conseqüentemente, da sociedade do trabalho. Na sua interpretação, as transformações no processo produtivo resultam na aquisição do capital contra o trabalho, tendo, enquanto causa final, o desemprego. Criou-se uma contradição no interior do sistema capitalista; de um lado, diminui o operariado industrial tradicional e aumenta o subproletariado, baseado no “trabalho parcial, temporário, precário, subcontratado, terceirizado” (ANTUNES, 1998, p. 41). Esses trabalhadores sofrem de condições precárias no emprego, baixa remuneração, perda das condições legais já estabelecidas e dos direitos sociais e diminuição da proteção sindical. Esses elementos repercutem diretamente no movimento dos trabalhadores e na sua consciência de classe, reforçando a lógica capitalista do acúmulo de capital nas mãos de poucos e, conseqüentemente, diminui o poder do trabalhador sobre a sua produção. Entretanto, tudo isto nos permite concluir que nem o operariado desaparecerá tão rapidamente e, o que é fundamental, não é possível perspectivar, nem mesmo num universo distante, nenhuma possibilidade de eliminação da classe-que-vive-do-trabalho” (ANTUNES, 1998, p. 54), pois a esta se incluem também os desempregados.

Antunes (1998), ainda elabora cinco teses referentes à crise da sociedade do trabalho. Deter-nos-emos na primeira tese, na qual o autor discute a relação entre trabalho concreto e trabalho abstrato, trazendo para a reflexão a crítica de Habermas.

O autor não aceita a defesa da perda da centralidade da categoria trabalho, na atual sociedade, por ser esta uma “sociedade produtora de mercadorias”. O mundo capitalista gera mercadorias resultantes do trabalho humano. E se há diminuição do caráter subjetivo do trabalhador na elaboração do produto, isso não retira “o papel do trabalho coletivo na produção de valores de troca” (ANTUNES, 1998, p. 75). A produção de valores de troca é resultante da dimensão abstrata do trabalho, centrado na força produtiva, no sentido físico ou intelectual, que Marx chama *Labour* ou trabalho alienado. Por outro lado, o valor de uso é decorrente do trabalho concreto, centrado na produção de coisas úteis, sob um determinado fim, que Marx denomina *Work*, via para um mundo de liberdade.

Antunes (1998) também considera equivocadas as críticas que não levam em conta essas duas dimensões do trabalho, e ao seu ver, Habermas não foge à regra, embora seja o pensador que melhor articula esta distinção na sua tese sobre fim do trabalho.

Habermas (1997) diz que: “As condições da vida emancipada e digna do homem já não devem resultar diretamente de uma reviravolta nas condições de trabalho, isto é, de uma transformação do trabalho heterônomo em auto-atividade” e mais adiante: “[...] Os acentos utópicos deslocaram-se do conceito

Trabalho educativo e racionalidade: contraposições na modernidade

de trabalho para o conceito de comunicação” (HABERMAS apud ANTUNES, 1998, p. 79). Ao contrário de Habermas, Antunes (1998) discorda da negação do trabalho e de seu papel, especificamente o trabalho abstrato, na criação de valores de troca, na criação de mercadorias e sim que este assumiu um caráter fetichista e alienado, apreendendo a essência mercantil do capitalismo. “Mais fetichizada do que em épocas anteriores, a sociabilidade contemporânea, portanto, reafirma e intensifica a lógica destrutiva do sistema produtor de mercadorias e a conseqüente vigência do trabalho estranhado” (p. 78). Essa lógica gera a crise da sociedade do trabalho concreto, base para a emancipação humana. Somente pela superação do trabalho abstrato, através da classe que vive, do trabalho se terá o trabalho social. A saída consiste, segundo os marxistas, ainda, na categoria trabalho, fortemente presente na sociedade contemporânea.

Além do descrédito à utopia da sociedade do trabalho, Habermas (1987) critica a perspectiva pós-moderna – “Julgo infundada essa tese do surgimento da pós-modernidade” (p. 105). Sob o desmascaramento da razão como forma de dominação, “os jovens conservadores” (assim são denominados por Habermas, 1987, tomam postura antimodernista, abolindo a reflexão crítica e racional, negam a função política e crítica do saber, reduzindo-o ao poder que, sob a razão instrumental, gera o controle e a repressão.

Ao contrário dos pós-modernos, Habermas (1987) dá crédito à modernidade e à razão, porém, defende a reflexão da modernidade a partir de seu projeto original, dando nova forma ao paradigma moderno: da razão instrumental à razão comunicativa, da subjetividade para a intersubjetividade, da linguagem monológica para a dialógica.

Trabalho educativo no contexto moderno: a necessidade da prática do filosofar

A compreensão do movimento de contraposição dos diferentes saberes no contexto do trabalho educativo e os diferentes projetos científicos que os sustentam, poderão vir a ser entendidos através da prática do filosofar sobre as coisas.

O conhecimento científico, sob o prisma da razão formal, toma posição dominante e obtém a verdade das coisas sob procedimentos rigorosos de pensamento. Sob esta lógica, indagar sobre a essência da realidade, sobre o mundo histórico, torna-se supérfluo. Na sociedade moderna, a reflexão não resulta em progresso, tese primeira para a ciência moderna, que dissemina ao povo que este não necessita da filosofia.

A filosofia sempre esteve presente em momentos de crise. Foi assim desde a cultura grega. “É este um dos papéis da filosofia, gerar crise, colocar em crise aquilo que está absolutamente seguro de si” (FENSTERSEIFER, 1996, p. 169). Hoje, vivemos a crise da modernidade ou da razão, que entre outros

aspectos, é gerada pelo conhecimento filosófico que desestrutura o “porto seguro” criado pela ciência. Superar esta crise também exige buscarmos na filosofia certas respostas, ou melhor, compreender as perspectivas filosóficas que se anunciam neste momento de crise e que trazem outras possibilidades, inclusive no sentido de apreender as contradições objetivas presente no movimento da realidade e que coloca o conhecimento em relação com outras vias de produção da formação humana.

E no trabalho educativo, como se apresenta esta discussão? Com certeza o contexto educacional não foge a esta realidade, na qual o movimento de contraposição entre diferentes projetos de racionalidade aparece, sejam de maneira explícita ou implícita, direcionando, por sua vez, diferentes formas de tratar o conhecimento e a realidade.

Diferentes saberes (crítico-dialético, teórico crítico e a concepção pós-moderna) se fazem presentes no contexto do trabalho educativo, buscando práticas diferenciadas quanto ao trato do conhecimento e da realidade. Compreender este movimento vivo, presente no seu interior, de forma reflexiva, não é tarefa fácil mas necessária, para responder muitas questões que afetam a área da educação.

Hoje, estamos diante das “ditas” mudanças paradigmáticas que refletem diretamente no trabalho educativo, por ser este palco privilegiado de discussões sociológicas e filosóficas. Por isso, o contexto educacional deve estar atento, por exemplo, aos sistemas dinâmicos para os quais Assmann (1996) nos chama a atenção enquanto eixos problemáticos que constituem o processo pedagógico, criando um contexto “aparentemente novo”.

No primeiro eixo, está integrado tudo aquilo que há de novidades científicas em que se processa o conhecimento: as novas visões que surgem das biociências, das ciências cognitivas (em especial os estudos sobre o cérebro/mente) e a estreita relação entre processos vitais e cognitivos,

O segundo eixo é formado pelos novos espaços organizativos, possibilitados pelos recursos científico-tecnológicos etiquetados como inteligência artificial de 1ª, 2ª e 3ª ordem. O autor lembra que não se trata apenas da escola estar conectada (computadores, internet, TV, ETC), “a questão é mais radical na medida em que se consegue criar artificialmente processos de aprendizagens e de vida em artefatos tecnológicos” (ASSMANN, 1996, p. 12).

Como nos declara Freitas (2005), em discussão sobre a Organização do Trabalho Pedagógico e da Didática, hoje, o que mais chama a atenção, é a mudança da base técnica da produção e de suas formas de organizar a força de trabalho, acirrando a contradição educar/explorar, na qual “a ‘nova escola’ que necessitará de uma ‘nova didática’ será cobrada também por um ‘novo professor’ – todos alinhados com as necessidades de um ‘novo trabalhador’” (p. 127).

Trabalho educativo e racionalidade: contraposições na modernidade

E o âmbito do trabalho educativo, ao nosso ver, não deverá excluir-se deste diálogo, mas deverá, sim, desconfiar das objetivações propostas pela sociedade moderna que, em busca de superar este momento de crise do livre movimento do capital, reestrutura-se. E a educação, que como sempre foi “pressa fácil”, a hegemonia moderna deverá alertar-se para não cair, mais uma vez, nas mazelas ideológicas do capitalismo, no qual o grito agora se explicita “Morte ao todo, viva a partícula” (RESENDE, 1993, p. 11).

Referências

ANDERY, M. A. P. A.; SÉRIO, T. M. P. A prática, a história e a construção do conhecimento. MARX, K. In: **Para compreender a ciência: uma perspectiva histórica**. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo, 1996.

ANTUNES, R. **Adeus ao trabalho?** ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. Campinas/SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1998.

ASSMANN, H. **Pós-modernidade e agir pedagógico: como reencantar a educação**. Florianópolis-SC, 1996. Trabalho apresentado no VIII ENDIPE.

DUARTE, N. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2001.

FENSTERSEIFER, P. E. A contribuição da Filosofia para a área da Educação Física e/ou ciências do Esporte. ? **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 17, n. 2, p. 167-171, 1996.

FREITAS, L.C. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. Campinas: Papyrus, 2000.

FREITAG, B. **Habermas e a filosofia da modernidade**. São Paulo, Perspectivas, 1993. (Novos estudos n. 16).

HABERMAS, J. **A nova intransparência**. São Paulo: Perspectivas, 1987. (Novos estudos, n. 18).

HORKHEIMER, M. **Teoria tradicional e teoria crítica**. São Paulo: Abril cultural, 1991. (Coleção Os Pensadores)

LÖWY, M. **As aventuras de Karl Marx contra o Barão de Münchhausen: marxismo e positivismo na sociologia do conhecimento**. São Paulo: Cortez, 1994.

MARQUES, M. O. **Conhecimento e modernidade em reconstrução**. Ijuí: Unijuí, 1993.

MARX, K. **Contribuição à crítica da economia política**. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

Maristela da S. Souza

MORAES, M. C. M. Desrazão no discurso da História. In: Huhme, L.M. (Org.). **Razões**. Rio de Janeiro: Uapê- SEAF, 1994.

_____. Os pós-ismos e outras querelas ideológicas. **Perspectivas**, Florianópolis, ano14, n. 25, Jan./jun., 1996.

NETO, H. N. **Filosofia da educação**. São Paulo: Melhoramentos, 2002.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórica crítica**: primeiras aproximações. Campinas: Autores Associados, 1997.

RESENDE, A. L. M. Pós-modernidade. O vitalismo no “chãos”. **Plural**, v. 3, n. 4, p. 5-12. jan./jul. 1993.

Correspondência

Maristela da Silva Souza - Rua Pinheiro Machado, n. 2771, Apt. 21. Centro, Santa Maria (RS).
CEP 97050-601.

E-mail: souzamaris@bol.com.br

Recebido em 28 de setembro de 2007

Aprovado em 04 de junho de 2008