

## Capítulo Primeiro

### O ENTORNO DA MODERNIDADE

*João Augusto de Souza Leão de Almeida Bastos*

#### 1. Introdução

A sociedade em que vivemos está envolvida num redemoinho de mudanças que vêm comprometendo o destino de pessoas, grupos e nações. É uma sociedade cognominada de moderna, mas, no entendimento de alguns, já enveredando pelos caminhos do pós-moderno. Em termos mais específicos, pode ser confundida por muitos como a sociedade da informação, do pós-fordismo e do pós-modernismo, cujas características traduzem os sinais perenes de mudanças.

As dimensões da modernidade tendem a repercutir na política, economia e cultura, refletindo a reviravolta da história que atinge níveis mais profundos da pessoa e da sociedade. Não se trata de elaborar conjecturas ou conceitos abstratos, mas de ver de perto o que realmente está acontecendo no mundo.

Trata-se de um processo inteiramente endôgeno, que traz no seu bojo perspectivas filosóficas e econômicas em busca do triunfo da razão e da libertação. Sua história vem dos primórdios do Renascimento até a Revolução Francesa, passando pelos princípios da industrialização de massa iniciada na Grã-Bretanha. Contém princípios e práticas, todos preocupados em muito mais pôr em ordem do que em movimento, o que vem caracterizar a organização do comércio e das regras de câmbio, a criação de uma administração pública e do Estado de direito, criticando as tradições, proibições e privilégios.

O papel principal cabe à razão, que é maior do que o capital e o trabalho. Daí resulta o grande esforço global de produção e de controle, que envolve o industrialismo, o capitalismo, a industrialização de guerra e a vigilância de todos os aspectos da vida social. Neste cenário inserem-se a globalização crescente, a divisão internacional do trabalho e a formação de economias mundiais, a ordem militar mundial e o fortalecimento dos Estados nacionais que centralizam sistemas de controle.

A modernidade afasta cada vez mais ativamente a idéia do sujeito e tende a sacrificá-lo, separando o indivíduo de um sistema autoproduzido, aucontrolado e autorregulado. Assim, sua proposição considera-se revolucionária, pois está sempre apelando à libertação, à rejeição de compromissos com relação a formas tradicionais de organização social e de crença cultural. Um mundo novo e um homem novo devem ser criados, deixando os caminhos do passado, os resquícios da Idade Média, tentando reencontrar nos Antigos a confiança na razão e a importância do trabalho com vistas a melhorar a organização da produção, a ampliar a liberdade de troca e a impersonalidade das leis.

O triunfo da modernidade está baseado no instinto conquistador que se reflete na dominação das elites racionalizadoras sobre o resto do mundo, sobre a organização do comércio e das fábricas, características da colonização. Em função de tais atitudes, os princípios perenes são eliminados, assim como as essências – do Eu e das culturas, em benefício dos mecanismos a serem manipulados. Chega-se, conseqüentemente, ao pensamento estruturalista que tende a radicalizar o funcionalismo sacrificando o sujeito.

Neste contexto, a modernidade é um anti-humanismo que cria um vazio a ser preenchido pela idéia da utilidade social (TOURAINÉ, 1997).

Neste cenário, constrói-se a racionalização quando pretende designar, por exemplo, o taylorismo e outros métodos de organização do trabalho que violam a autonomia profissional dos trabalhadores e os submetem a cadências e comandos que se transformam em instrumentos a serviço do lucro, indiferentes às realidades sociais do homem no trabalho.

Inserindo o olhar numa visão histórica, percebe-se que a idéia de modernidade está se esgotando, mas como um movimento de destruição criadora, de acordo com o entendimento do capitalismo analisado por SCHUMPETER (1984). A reconstrução a partir da destruição adota uma visão racionalista do mundo que o transforma numa ação puramente técnica ou numa racionalidade a serviço das necessidades, ditadas muito mais pelos consumidores do que por uma ordem social. Trata-se, portanto, do domínio da racionalidade instrumental a serviço de uma demanda, que busca constantemente os símbolos de um status social ou de um desejo de sedução e de exotismo como busca de aparelhos que substituem o trabalho e que permitem o deslocamento rápido.

No campo da produção, a organização ocupa um lugar central, baseada também na racionalidade, mas esta é reduzida a um resíduo, o que significa a procura de meios mais eficazes para atingir objetivos que escapam aos critérios baseados em outra racionalidade em direção aos valores sociais e culturais. É o tecnicismo a serviço da opressão e da repressão política, da produção em massa, mas também da agressão por intermédio da propaganda e da publicidade.

A racionalidade técnica limita as pretensões de cada tendência cultural e a impede de se transformar em forças sociais em busca da conquista de hegemonia política. Assim, cria-se um imenso vazio de valores. A idéia de sociedade é substituída pela de mercado e a de economia de mercado, que sobrevive pela luta em busca do dinheiro; os problemas sociais são substituídos por problemas não-sociais, tanto dos indivíduos como das sociedades.

Presencia-se uma sociedade que não procura e não se preocupa com o ser pensante, que desconfia das grandes idéias e dos grandes discursos, pois o que lhe interessa é o potencial pragmático, vazio de sentido e de conteúdo. É uma modernidade limitada em que o homem se julga o senhor do mundo e se embriaga com seu poder, que se aprisiona menos pelas técnicas e mais pelas forças de seu absolutismo, de seu despotismo. Na verdade, o poder está em toda parte. A sociedade está menos regida pelas instituições que deveriam se basear no direito e na ética e cada vez mais vinculada às exigências econômicas, planificadoras e publicitárias.

Técnica e poder, divisão do trabalho e concentração de recursos cujas dimensões e preocupações estão cada vez mais distantes de valores e de demandas provocadas por atores sociais. Assim, a sociedade de massa e de consumo substituiu a sociedade industrial, pois estabelece a separação entre o mundo da produção e o universo do consumo. Enfim, o mundo da sociedade moderna está exposto a todos os ventos do mercado. Entre o mercado e a vida privada estende-se a terra de ninguém aonde a vida pública é minada e as violências se instalam na medida em que a socialização dos valores recua.

Pelo exposto, presencia-se uma sociedade de transição, que apesar de estar envolvida em crises, busca os destinos de uma nova sociedade, que é diferente da sociedade industrial, assim como esta se tornou da agrária. Seu destaque está na dimensão

do conhecimento, que significa fonte de valores e de crescimento e que marcará a sociedade do futuro. A nova tecnologia da informação e sua potencial aplicação estendem-se a todos os setores, definida por novos métodos de acessar, processar e distribuir a informação, que se confunde com a transformação revolucionária da sociedade moderna (KUMAR, 1997).

Como se não bastassem os ímpetus provocados por tantas mudanças e transições, ainda se discute o pós-moderno, que pretende acolher todas as formas de mudança – cultural, política e econômica. A pós-modernidade significa, na prática, uma teoria eclética de avaliação mais complexa, pois envolve um círculo confuso de auto-referências e uma atração por teorias de todas as correntes do espectro ideológico.

## **2. A Idéia do Moderno e a Modernidade**

A modernidade, de modo geral, designa todas as mudanças – intelectuais, sociais e políticas, que dominam o mundo contemporâneo. Etimologicamente, “modernus” vem de “modo”, que significa recentemente, há pouco tempo, hoje. No final do século V, d.C., aparece como antônimo de “antiquus”, e se torna termo comum após o século X, sob o nome de “modernitas”. Tomou corpo com a Idade Média cristã, que concebia a modernidade como contraste ao mundo antigo/pagão, pois o moderno era sinônimo de cristão.

O cristianismo procurou dar um novo alento à idéia de tempo e de história. O passado adquire perspectiva peculiar e obtém significado de modo retrospectivo através de contribuição ao futuro. Agostinho analisa em profundidade as questões do tempo e seu significado perante as dimensões do futuro e da eternidade. O tempo cristão é retirado da esfera natural e humana, é considerado de maneira linear e irreversível, ao contrário dos ciclos e recorrências do pensamento antigo.

A Idade Média inventou os termos “modernus e modernitas”, que diferiam das concepções de tempo dos antigos. Durante mais de um milênio a modernidade exibiu relação ao presente e ao futuro de maneira indiferente. Só, em fins do século XVII, o conceito de história precipitou a idéia de modernidade.

Os escritos de Agostinho contêm uma profunda desvalorização do tempo secular em relação ao sagrado. O tempo, de acordo com seu entendimento, movia-se entorno do ponto fixo da eternidade. A Renascença dividiu a história em Antiga, Medieval e Moderna. Tenta recuperar as formas mais antigas do pensamento e dos costumes do mundo clássico. Despertou a volta ao interesse histórico-secular, em contraste à história sagrada. O novo renascimento significa o retorno a um tempo mais puro ou à Idade de Ouro da Antiguidade, em que o passado é reformado e renascido. Em assim atuando, ataques surgiram à autoridade dos pensadores medievais e à igreja medieval; novos padrões críticos e racionais despontaram, chegando ao ápice no final do século XVII.

A idéia de modernidade consolidou-se nesse século. Vários foram os autores e inúmeras obras despontaram, como: os Ensaios (1580), de Montaigne; the Advancement of Learning (1605) e Novum Organum (1620), de Francis Bacon; os Discursos do Método (1637), de Descartes. Por seu turno, Bacon mostra as descobertas mecânicas como tendo grande influência sobre os assuntos humanos. Descartes apresenta a reconstrução do conhecimento na base da razão humana, rejeitando os sistemas antigos de pensamento.

A idéia de tempo e de história é solapada de forma gradual na segunda metade do século XVIII, abrindo caminho para o novo conceito de modernidade. Chegou a secularização do tempo e “o terrorismo moral” do cristianismo tinha que ser exorcisado. Kant, Turgot, Condorcet vendem as idéias do progresso, inseridas na nova modernidade.

Assim, os tempos modernos não são simples cópias de tempos mais antigos, nem o último estágio de uma existência; significam o rompimento com o passado, um novo começo baseado em novos princípios, constituindo-se em ponto decisivo da história humana. Este senso de novo começo adquiriu vulto com a Revolução Francesa (1789), como algo inteiramente novo, nunca visto antes no mundo, uma nova era da história que marcou o nascimento da modernidade, em constante formação e reformulação.

A modernidade, pouco a pouco, vai significando um conceito aberto, a continuação ininterrupta de novas coisas, rejeitando o passado como fonte única de inspiração. Portanto, não é apenas produto da Revolução Americana ou Francesa; é em si mesma revolucionária, envolvendo idéias e instituições.

O credo moderno foi promulgado em fins do século XVIII e princípios do século XIX, com Fichte, Schelling, Hegel, apresentando as bases para as formulações históricas e os processos de revolução progressiva do espírito humano. Em resumo, significava a obtenção da liberdade sob a orientação da razão (Revolução Francesa), tendo a liberdade como objetivo.

A Revolução Industrial forneceu substância material à Revolução Francesa. Lança suas raízes na revolução científica do século XVII. A modernidade não significa apenas idéias mas técnicas e aplicações técnicas. Já, no século XVI, percebiam-se as relações entre a modernidade e as formas de vida econômica.

Com a Revolução Industrial Britânica (fins do século XVIII), a modernidade recebeu sua forma material, consubstanciada na aceleração da evolução econômica. A tecnologia industrial transformou-se em centros concentrados de poder através de mercadorias, armas de guerra e de navios. A industrialização despontou como a única maneira de sobreviver e o termo modernizar-se passou a significar industrializar-se. A industrialização está, então, vinculada à produção do aço, do vapor e da velocidade (KUMAR, 1997).

Mas, o industrialismo não é simplesmente tecnologia em grande escala ou crescimento econômico. Identifica-se, na verdade, com a modernidade que desencadeia um sistema que está em estado permanente de crise e de renovação. É o que SCHUMPETER (1984) denominou de inovação na destruição que constrói os destinos criativos das estruturas capitalistas.

### **3. A Idéia da Pós-Modernidade**

A pós-modernidade não tem tradição de uso como a modernidade. Difere, em princípio, do modo convencional de estudar a sociedade tradicional. Resume o próprio pluralismo que não é organizado de acordo com qualquer princípio discernível. Não há qualquer força controladora e orientadora que dê à sociedade forma e significado, nem na economia, na política, na história e na tradição. Trata-se de um fluxo aleatório, sem direção que perpassa todos os setores da sociedade. Elementos de outras teorias foram incorporados, gerando assim contradições, falhas lógicas, bem como circularidade.

A pós-modernidade tem horror a definir e surgiu como uma reação às teorias e às práticas de modernidade.

Surgiu, no último quartel do século XIX, como ruptura à era moderna clássica – da Renascença até fins do século XIX. Desenvolve-se como contraste contra a crença no progresso e na razão da era moderna, expressando sentimentos de irracionalidade, indeterminação e anarquia, vinculados ao advento da “sociedade de massa” e “da cultura de massa”, que caracterizariam um período de desintegração e desmoronamento.

Durante a década de 60, teve conotação negativa. Nessa época, surgiu a corrente da “contra-cultura”, que pretendia se opor a toda representação com significado de modernismo, fosse em cultura ou em política. Assim, a pós-modernidade adquire tendência para a indeterminação, deformação, dando ênfase à descrição, à diferença e à descontinuidade, coincidindo com a vontade de “desfazer”, que afeta o corpo político, cognitivo e todo discurso humano do ocidente (HASSAN, 1987).

De acordo com os defensores da pós-modernidade, a modernidade deixou-se ossificar, burocratizar, comercializar, pois não mais desafia, ameaça e não detém mais o élan revolucionário. A pós-modernidade tenta reassumir a ruptura interminável com relação ao passado e busca dar um significado à própria modernidade.

Na análise dos pós-modernos, o conhecimento tornou-se a principal força de produção: é a “computadorização da sociedade”, o que representa um aspecto importante da sociedade do conhecimento. Tal abordagem constitui-se num estágio particular do “capitalismo tardio” ou numa modificação sistêmica do próprio capitalismo.(LYOTARD, 1984).

Várias dimensões novas surgem, como decorrentes dessas forças: a empresa transnacional, a nova divisão internacional do trabalho, a nova dinâmica imposta à atividade bancária, novas formas de inter-relacionamento da mídia através de computadores e da sutomação (JAMESON, 1992).

Esses fenômenos são interpretados como aspectos da “sociedade pós-industrial”. Na verdade, o capitalismo moderno é desorganizado. Há fragmentação das culturas e das comunidades de classe de trabalho, descentralização das cidades e movimentos sociais, surgindo com força os movimentos apoiados no individualismo. A cultura não é mais separada das dimensões econômicas, pois cultura e comércio se fundem e se alimentam (LASH, 1994).

A fragmentação, o pluralismo e o individualismo estão relacionados com as mudanças ocorridas na organização do trabalho e na tecnologia, destacadas pelos pós-fordistas. Percebe-se, então, o declínio da nação-estado e das culturas nacionais dominantes. O local adquire importância renovada e o mesmo acontece com as culturas subnacionais e regionais.

Surge um movimento de desconcentração, descentralização e dispersão. A reindustrialização, por sua vez, nessa fase pós-industrial, está baseada em alta tecnologia, em empresas concentradas em pesquisa e próximas às cidades universitárias.

Estamos no mundo das comunicações, que ao mesmo tempo constroem e destroem; é o mundo de “simulação do real”, sem origem e destituído de realidade; é o mundo dos simulacros e das imagens (HARVEY, 1989).

A condição pós-moderna está presa a um princípio industrial de “desempenho”, que corresponde ao capitalismo tardio ou multinacional. Desponta “a Terceira Idade da Máquina”, enriquecida pela nova tecnologia da informação e da comunicação, ocupando

posição dominante na infra-estrutura econômica. Uma grande rede global e multinacional surge, gerando novas maneiras de pensar, agir e se relacionar.

Na perspectiva pós-moderna, pode-se examinar retrospectivamente a modernidade, após seu término, “como num espelho retrovisor” e assim formular certas perguntas sobre esta fase em decadência. A condição pós-moderna identifica-se com “a modernidade emancipada de falsa consciência”.

Nesse contexto, os intelectuais são intérpretes e intermediários de costumes e culturas, utilizando suas habilidades para ajudar as comunidades a reciprocamente se entenderem. Os indivíduos e as sociedades são muito menos determinados, muito mais livres para moldar seus destinos, libertando-os desta forma do potencial oculto da modernidade. Surgem a oportunidade e abertura para novas possibilidades que sempre estiveram latentes ou inerentes à modernidade.

O pós-modernismo nega “a história de mão única” do modernismo, que interpreta como desdobramento lógico a direção de uma meta imaginária. Considera obsoletas “as codificações do modernismo”, concentradas numa visão teleológica do progresso e da modernização.

O mundo pós-moderno é o do presente perene, sem origem ou destino, sem passado ou futuro; é imprevisível quanto ao descobrir um centro, pouso ou perspectiva. É um mundo temporário, mutável, que assume formas locais e isoladas de conhecimento e de experiência. Não há nele, por conseguinte, estruturas profundas, nenhuma causa secreta; tudo é o que aparece, o que está na superfície. É, portanto, o fim da modernidade e de tudo o que ela prometeu e propôs (KUMAR, 1997).

#### **4. Modernidade versus Pós-Modernidade**

A dialética entre as duas provoca tensões e dúvidas, mas também o entendimento da própria modernidade. Com efeito, esta é uma faca de dois gumes: destrói e cria; descobre que estamos em ambiente de aventura, poder, alegria, crescimento, transformação e que ao mesmo tempo ameaça desfazer, desintegrar através de lutas, contradições, ambigüidades e angústias (BERMAN, 1987). Mas, é a realidade que possuímos.

Os pós-modernos são herdeiros de esperanças frustradas e se enterraram numa grande tumba metafísica. Na verdade, são irrelevantes e se constituem em espetáculo secundário, pois o drama principal ainda se concentra na modernidade, que não foi esgotada.

Para Habermas, a modernidade é ainda algo inacabado, um projeto não concluído e traz dentro de si mesma um grande potencial a ser desenvolvido. Não há dúvida que ela vem sendo impulsionada pela industrialização capitalista, porém torna-se cada vez mais consciente de seus princípios e práticas; é uma modernidade autoconsciente.

Não se trata de um novo período após, mas uma tomada de consciência de seus princípios e práticas; é um trabalho intenso sobre suas possibilidades. As diferenças emergem de controvérsias e de ênfases, quando não apenas de terminologias. A modernidade dos fins do século XX difere assim da do século XIX, associada ao capitalismo e a sua história. Os fenômenos inesperados e as discontinuidades são importantes na história da modernidade. Isso talvez não signifique o fim da modernidade, pois sugere que se deva repensar o projeto moderno.

No meio às turbulências, as promessas “emancipatórias” estão sempre presentes através da existência de culturas locais, costumes e crenças. A Escola de Frankfurt, bem como Habermas entendem a realidade da modernidade como base para a sociedade contemporânea, no entanto, contra a razão centrada no sujeito (Kant e o Iluminismo), que não se mostrou à altura da tarefa para libertar homem de hoje de todos os entraves rumo a sua libertação. A razão comunicativa tenta exorcisar o pós-moderno contra os ímpetos da razão centrada no sujeito, a razão denominada por Habermas de instrumental (LYOTARD, 1984).

A realidade social contemporânea é heterogênea, diferente e fragmentada, o que constitui o esfacelamento da ordem ligada não só à totalidade orgânica das sociedades pré-industriais, mas também das sociedades clássicas. Trata-se de uma realidade compartimentalizada, classificada de maneiras múltiplas e parcialmente coincidentes, mas, ainda assim, separadas.

O conceito pós-moderno reflete essa realidade celular, expressa na linguagem de “discursos” e de “vozes”, que permanecem discrepantes com relação à mesma realidade que alegam refletir e descrever. Na verdade, constitui-se num esforço para formular novas teorias e conceitos com vistas a abrir para seus proponentes um espaço de linguagem (JAMESON, 1992).

No entanto, a pós-modernidade existe e nos cerca com as indústrias da cultura, o ambiente saturado de imagens e a hiper-realidade repleta de cópias cujos originais se perderam. Presenciamos o êxtase da comunicação no mundo da internet; a cultura tornou-se uma atividade comercial da vida; o global e o local, em interação, vivem sob permanente tensão. O consumismo invadiu todas as classes, a publicidade tem procurado nos conscientizar de novas ansiedades de identidade. Surgem mercadorias e serviços que podem satisfazer nossas necessidades e aliviar nossos medos.

No cenário da pós-modernidade, insere-se, em termos industriais, *o pós-fordismo*. Trata-se de um esforço de reestruturação do capitalismo no último terço deste século, em função do esgotamento das formas do próprio fordismo. A produção e a organização em massa estão chegando ao fim, pois atingiu seus limites. A estrutura do capitalismo “organizado” foi fendida pela produção flexível, gosto do cliente, unidades dispersas, novos movimentos sociais de cunho local. Um novo divisor de águas está surgindo, que vem marcando os novos tempos.

Todavia, em termos práticos e de acordo com as características de cada Região, o fordismo e o pós-fordismo coexistem. O exemplo clássico acontece no Japão, em que a “rapidez flexível” convive com a “desintegração vertical. A Terceira Itália, por outro lado, constituída pelas regiões central e norte oriental (Toscana, Umbria, Emilia-Romagna, Veneto, Friuli e Trentino-Alto Adige) é o protótipo da prática do pós-fordismo.

No entanto, a flexibilidade adquire vários significados e várias formas até reforçar, em muitos casos, a produção em massa, a produção de pequenos lotes para diferentes tipos de bens ao gosto do cliente. As mudanças e as diferenças atingem um alto grau de diversidade de acordo com o perfil e o estágio de industrialização de cada Região.

De qualquer forma, a era pós-fordista está envolta na sociedade da informação, que vem marcando, inclusive, as forças da produção. Nesta esfera, as relações produtivas recebem destaque, juntamente com as tecnologias de ponta, que criam novas relações sociais determinadas pelo uso e pela aplicação. Neste ambiente, a especialização flexível é

o divisor de águas, em função da demanda de bens, de formas e de produtos, de acordo com o gosto do cliente, e agrupada em pequenas quantidades. O exemplo desta dimensão e experiência, como já foi mencionado, é a Terceira Itália (PIORE, 1984).

O fordismo tornou-se a grande capacidade de produzir bens padronizados e em escala de massa; a especialização flexível depende sobretudo da nova tecnologia da informação. Assim, máquinas-ferramentas, numericamente controladas, permitem a produção econômica de pequenos lotes de bens. Novas máquinas possibilitam mudanças rápidas de produção em resposta a novas oportunidades e necessidades. Então, novos produtos não exigem novas ferramentas e nem reajustes caros ou a reforma de velhas máquinas.

As máquinas adquirem características básicas e universais, não especializadas. Novos desenhos e novos produtos são resultado de mudanças relativamente simples efetuadas nos programas controlados por computador, que, por sua vez, comanda também as máquinas. Nesse contexto, a tecnologia flexível dá origem à especialização flexível. Novas idéias podem ser transformadas em novos produtos e idéias mais novas em produtos mais novos.

A produção concretiza-se segundo o gosto do freguês, adaptada a desejos e necessidades específicas, situada num estado de constante mudança. Dessa forma, a nova produção não exige fábricas de grande porte ou tecnologia necessária para obter economias de grande escala. Entretanto, a especialização flexível exige perícia e flexibilidade tanto da máquina como do operador.

O exemplo clássico disso tudo resume-se na estratégia adotada pela IBM (1980) com relação ao microcomputador. Em vez de criar um sistema auto-suficiente, a IBM projetou e lançou seu microcomputador de tal maneira que todos os demais produtores pudessem nele instalar seu hardware e software.

O novo paradigma produtivo provocou a erosão da distinção entre grandes e pequenas empresas. Surgem, assim, grandes confederações de pequenas empresas, hierarquicamente coordenadas e seguindo em muitos casos o esquema taylorista/fordista. No entanto, grandes e pequenos não são mais rivais, pois são considerados como sócios para formar redes de pequenas empresas, inclusive, com tradições artesanais.

Portanto, a especialização flexível é o âmago do pós-fordismo. Combina a capacidade da nova tecnologia com a idéia de mudança fundamental na natureza do mercado situado na sociedade industrial. Significa maior envolvimento e maior satisfação no trabalho para a maioria dos trabalhadores. Ademais, valoriza habilidades artesanais e depende também da colaboração entre todos os tipos de trabalhadores na empresa.

A especialização flexível opõe-se ao capitalismo organizado, dominado pela centralização, concentração, controle de empreendimentos econômicos na estrutura da nação-estado. Caracteriza-se pela produção em massa, segundo os princípios do taylorismo/fordismo, de acordo com o padrão corporativo de relações industriais; pela concentração geográfica e espacial de indivíduos e de produção em cidades industriais.

“O capitalismo desorganizado”, que teve seu apogeu na década de 60, encontrou na especialização flexível formas diversas de organização do trabalho que vêm substituir cada vez mais as de produção em massa. Assim, o pluralismo e a fragmentação aumentam em todas as esferas da sociedade. Constitui-se numa nova fase do capitalismo que consiste no processo sistemático de reestruturação produtiva diante de novas circunstâncias. No entanto, trata-se de uma situação instável (LASH, 1987).

É oportuno ressaltar, no entanto, que o pós-fordismo, mesmo como expressão da acumulação flexível, não deixa de ser uma modalidade do capitalismo, pois não abandona as idéias da acumulação do capital e do lucro. Na verdade, o pós-fordismo vem fortalecer e não enfraquecer as estruturas capitalistas.

À época, o fordismo marcou uma nova época na civilização capitalista, com o lançamento da economia planejada, do novo tipo de trabalhador desempenhando suas funções no cenário industrial. O pós-fordismo, porém, é símbolo de um desenvolvimento social e cultural muito mais amplo e profundo. Na economia, coincide com o surgimento do mercado global e de empresas globais e com o declínio de empresas nacionais e de nações-estado como unidades eficientes de produção e controle.

Como já foi mencionado anteriormente, provocou a especialização flexível, a dispersão e a descentralização da produção, substituindo o marketing e a produção em massa. A hierarquia tornou-se mais nivelada e ênfase é dada à comunicação e não mais ao comando. Surge, então, um processo progressivo de desintegração vertical em benefício da horizontalidade de funções na organização industrial. A terceirização é ampliada, assim como a franquia, o marketing interno entre empresas. Muitas funções são extintas, ao passo que o número de trabalhadores em tempo flexível e parcial aumenta consideravelmente.

Em termos políticos e industriais, o pós-fordismo contempla a fragmentação de classes sociais, o declínio de partidos políticos baseados em classe, o surgimento de movimentos e “redes” sociais apoiados em regiões, raças, sexo. Despontam os movimentos “periféricos”, o declínio dos sindicatos de categorias inteiras e da negociação centralizada, pois esta se realiza no local da fábrica. A força do trabalho está dividida entre o núcleo e a periferia, bem como há um aumento significativo de opções para o consumidor (KUMAR, 1997).

No que tange à cultura e à ideologia, presenciamos os modos de pensamento e de comportamentos individualistas; a cultura de livre iniciativa e o fim do universalismo, bem como da padronização da educação; o aumento do sistema modular, a fragmentação e pluralismo de valores, estilos de vida; o ecletismo e enfoques populistas das culturas, bem como a privatização da vida doméstica e das atividades de lazer.

Em termos econômicos, novas contribuições surgem com a Escola da Regulação, formulada e defendida sobretudo pelos franceses (BOYER, 1990). Esta escola está inserida nos ambientes neofordistas e pretende oferecer novos meios ao capitalismo para superar sua atual crise. Consiste em mais do que uma estratégia pós-fordista, pois busca interpretar a história do capitalismo, marcada por sucessivos “modos de desenvolvimento”, nos quais “um regime específico de acumulação” é orientado por “*um modo específico de regulação*”.

As teorias e as práticas da regulação dependem de classes, no local de trabalho, bem como dos arranjos institucionais que presidem as relações entre as empresas, o capital e o trabalho. Na verdade, a partir do século XIX, houve no capitalismo um crescimento “extensivo”, dependente não de inovações técnicas ou de aumento da produtividade, mas de grandes reservas de mão-de-obra barata e de simples expansão geográfica do sistema. Com o taylorismo (1920), despontou o crescimento “intensivo”, através de investimento de capital fixo, que gerou o progresso técnico.

A partir de 60, segundo os regulacionistas, esta fase do capitalismo entrou em crise. Acontece uma violenta queda da taxa de lucro. A proposta para amenizar tal situação encaminha-se para “o acordo de classe” (contrato social), que caracterizou a era pós-guerra

em busca de um crescimento sustentado. Os trabalhadores tornaram-se participantes oficiais no processo de tomada de decisões, o que lhes exigia lealdade ao sistema através de formas mais gratificantes de trabalho, segurança no emprego e benefícios da seguridade social. A economia entraria num ritmo de crescimento mais rápido.

A produção estaria voltada para as práticas de descentralização, para as regiões de baixos salários, enquanto que o controle central e a pesquisa permaneciam nas metrópoles. A especialização flexível volta a ter importância e a administração descentralizada e delegada, com vistas a aliviar os encargos das empresas e a evitar (neutralizar) as organizações trabalhistas mais fortes.

Os críticos da Escola da Regulação apontam deficiências. Há um excesso de confiança “no divisor de águas taylorista/fordista” dentro da estrutura capitalista. Essa escola confunde os efeitos com as causas. A especialização flexível não está ocorrendo em grande escala; há apenas “a flexibilidade funcional” de tarefas e produtos, o que ocorre mais no setor de serviços e no segmento público. O aumento da flexibilidade não é sinal de algum novo princípio de trabalho ou de organização. Os padrões tradicionais de segmentação do mercado de trabalho por sexo, idade e raça continuam. Tais padrões foram adaptados a mudanças setoriais na economia, da manufatura para os serviços, intensificados por políticas públicas.

A acusação mais significativa contra o pós-fordismo é que este transformou em mito o próprio fordismo. Continuam os críticos: o taylorismo é diferente do fordismo, pois é capaz de enfrentar a produção em massa, mas também a produção de pequenos e médios lotes, de se adaptar às novas formas de trabalho em equipe nas empresas pós-fordistas. Não há, em termos gerais, reativação ou renascimento, mas apenas uma continuação dessas formas de atividade. Ademais a oposição entre “a produção em massa” e “a especialização flexível” é falsa. Até as indústrias automatizadas empregam as duas modalidades. O fordismo não significa apenas “inflexibilidade”, linha de montagem e produção em massa.

O fordismo não representa uma tecnologia, mas representa a aplicação sistemática de novas técnicas sociais, bem como científicas, à organização da produção em todas as suas esferas, incluindo a regulamentação da relação entre a administração e os trabalhadores. Não há dúvida, que o fordismo deu novo impulso à Revolução Industrial e à produção capitalista. Dentre seus princípios, figura também “a flexibilidade”, aplicável em vários contextos técnicos. Na verdade, Ford implantou “a flexibilidade” na produção em massa como caminho para alcançar o dinamismo tecnológico e a adaptabilidade dos métodos de produção.

“O neofordismo” ou “o pós-fordismo” não significa a última roupagem tecnológica e organizacional. Para muitos autores, o Japão, está longe do pós-fordismo, mas apresenta alternativa ao pós-fordismo, que pode ser denominada de “fordismo revitalizado, pois emprega a fórmula da “inflexibilidade flexível” (DORE, 1987). Na prática, isso significa um grau muito alto de organização com também grau muito alto de “desintegração vertical”. Esta e a produção caminham de mãos dadas. Tal perspectiva inverte muitos aspectos do taylorismo, mas não os princípios fundamentais do fordismo.

## **5. A Modernidade em Jürgen Habermas e suas implicações**

Nossa abordagem conceitual, neste item, busca apoiar-se na concepção que Jürgen Habermas desenvolve especialmente em *“Le discours philosophique de la modernité”*. Paris: Gallimard, 1988.

O conceito de modernidade de Habermas parte da formação iluminista dos processos sociais e ressalta a constituição não-metafísica do sujeito (HABERMAS,1988). Busca indicativos do conceito de produção que se afasta da ideologia do mercado-liberal, ressalta o lado subjetivo de uma modernidade, orientado pelo trabalho, como necessidade de um sujeito-trabalhador que pensa e age. As contribuições do sociólogo industrial Michael Schumann completam e fortalecem essas idéias (SCHUMANN, 1992).

Os processos sociais de individuação na modernidade obedecem a relação entre a formação e o sujeito (Adorno), como expressão da dialética objeto-sujeito, assumindo elementos da dialética hegeliana e marxista. O trabalho de reflexão de Habermas tenta reconstruir o materialismo histórico e as teorias modernas do sujeito para esclarecer a intenção do Iluminismo, como desenvolvimento técnico-econômico da força de produção, os processos sociais de individuação e desenvolvimento do sujeito, entendidos como um conceito crítico de modernização (MARKERT, 1995).

O projeto de modernidade, proposto pelo Iluminismo, admite as ciências objetivas como base universalista da moral, da autonomia através do potencial cognitivo da razão. A plena emancipação da humanidade passa pelas estruturas racionalmente concebidas para a vida humana. A razão, conseqüentemente, torna-se plenipotenciária atingindo o planejamento, a execução e avaliação das atividades individuais e institucionais para formar a sociedade totalmente livre.

Nesse sentido, HABERMAS (1987) evita duas reduções filosóficas: a primeira – coincide com a mudança hegeliana em direção ao idealismo absoluto, na medida em que o eu é abolido como identidade na comunidade; a segunda – concentra-se na redução materialista para reconstruir o processo de formação instrumental e histórico do gênero humano a partir de leis da reprodução da vida social e com isso reduzir a dimensão da interação – a ação comunicativa – à lógica da racionalidade técnica: a ação instrumental.

No contexto supra referido, o termo modernização adquire o sentido de funcionalismo sócio-científico, que se identifica com a crescente diferenciação de estruturas determinadas técnica e economicamente e que redundam na formação de capital, no desenvolvimento das forças produtivas, no crescimento da produtividade do trabalho e que se concretizam em geral num modelo de desenvolvimento (HABERMAS, 1988). Numa visão dialética, consiste na aceitação de conceitos de movimento, incluindo o trabalho, o desenvolvimento, a crítica, a emancipação sobretudo do sujeito, enquanto forma de expressão histórico-concreta de ação social e de comunicação humana.

A modernidade, nesse contexto, permanece como um sonho do Iluminismo, mas pode se tornar uma barbárie se for dominada pela razão instrumental que destrói processos culturais e gera inúmeras crises. Por isso Habermas propõe a superação de aporias e de visões restritas de razão com vistas a superar as patologias da modernidade. Assim, a análise radical da racionalidade nos leva a ultrapassar o instrumental-técnico através das forças da dimensão comunicativa. A humanidade é convidada a reconstruir o projeto de modernidade tentando restabelecer o caráter emancipador da razão.

Os teóricos da Escola de Frankfurt apontam para as concepções de ciência como algo exclusivamente positivista e que se constituem em elementos poderosos do século XX. A realidade social é objetivamente dada, como “fato”. O papel do cientista é o de

registrar apenas as ocorrências, a só refletir sobre as questões técnicas e a registrar formas de vida social como fatos dados.

O pensamento ocidental está caracterizado pelo idéia de dominação e de manipulação do mundo pela razão, a tal ponto que conduzem Horkheimer e Adorno ao pessimismo de perderem a esperança no potencial de emancipação. No entanto, a teoria crítica irá desempenhar seu papel de realizar o diagnóstico das patologias da modernidade e, como consequência, a superar os próprios limites do pessimismo. A análise crítica da modernidade nos aponta para a crise de idéias iluministas e dos paradigmas da consciência auto-iluminada. Os críticos da modernidade denunciam a dominação, em nome da técnica, o mundo marcado pela exploração em todos os sentidos e pela injustiça, capaz por isso de conduzir o homem a cometer as piores atrocidades.

A visão crítica de Habermas leva-nos ao otimismo pelos caminhos da retomada do poder emancipador da razão, reconstruída pela nova racionalidade fundada no paradigma da linguagem e da comunicação. A outra razão não se sustenta por muito tempo, pois é reducionista e limitada exclusivamente à razão técnico-instrumental que conduz ao domínio do sujeito sobre o objeto e não ao sujeito relacionado com outros sujeitos e com o mundo.

Essa crítica estende-se à crença positivista da unidade lógica e metodológica das ciências naturais e sociais. Trata-se do reducionismo que tenta absolutizar uma forma de conhecimento, impedindo que se perceba a ciência como um conhecimento dentre outros. O reducionismo na ciência não é capaz de justificar as normas que devem julgar qualquer saber. Na verdade, o conhecimento não é um ato intelectual puro, emanado do sujeito transcendental, isolado de interesses e necessidades. O conhecimento é fruto da ação do sujeito em suas preocupações cotidianas e interesses humanos, enraizados em condições históricas e sociais.

No entendimento de Habermas, três são os interesses que envolvem o conhecimento: o técnico, o prático e o emancipatório. O primeiro significa o controle técnico sobre os objetos naturais, o que constitui o saber instrumental, as explicações científicas e os procedimentos técnicos. O interesse técnico conduz ao aperfeiçoamento da vida e não é o único conhecimento. O segundo traz o significado das dimensões sociais e da cotidianidade dos homens. O interesse prático estimula a hermenêutica que induz à compreensão e à comunicação entre os homens na teia da vida provocando o entendimento interpretativo. O terceiro, enfim, conduz à autonomia racional e à liberdade. Significa poder relacionar-se e comunicar-se sem coações ou dominações. O interesse emancipatório torna possível a ação comunicativa, a interação social e a ciência social crítica. Elucida também as condições sociais alienadoras e constrói metas alternativas através do entendimento auto-reflexivo (HABERMAS, 1991).

Nesse contexto, HABERMAS (1988) critica a ideologia. Assim, volta-se à reformulação do método marxista da crítica ideológica e à reconstrução dos fundamentos filosóficos do materialismo histórico. No seu entendimento, Marx tornou-se reducionista ao estabelecer o trabalho como categoria central e única da vida social. O trabalho desempenha uma ação estratégica e determina algumas esferas da vida social, como a ética, a arte, o mundo da vida pela ação comunicativa.

HABERMAS (1991) desloca o foco de sua análise para a teoria psicanalítica de Freud para buscar nas esferas do inconsciente as sequelas do autoritarismo, impulsionado

por fatores e impulsos psicológicos e não determinados exclusivamente por fatores econômicos.

Os pressupostos críticos de Habermas conduzem à reconstrução da ciência social na base do postulado interpretativo e como fonte de conhecimento das ações subjetivas. Essa reconstrução oferta a possibilidade de estabelecer uma interação comunicativa dos sujeitos tendo como ponto de vista fundamental o entendimento. Sua análise refuta o paradigma da filosofia da consciência, pois o conhecimento não ocorre pelo acesso direto da consciência ao objeto, mas pela ação comunicativa dos sujeitos que se transforma no élan constitutivo da realidade social e do próprio saber. O conhecimento, na verdade, é essencialmente dialógico, intersubjetivo, que cria espaço para o diverso e não para o idêntico.

O método para Habermas se constrói pelo vínculo dialético entre o conhecimento e o interesse (HABERMAS, 1991). Na verdade, são dois os grandes interesses do homem: o trabalho e a interação. Para buscar os fundamentos para tais interesses apoia-se na psicanálise e na ciência social crítica para revelar as causas de um entendimento distorcido; na crítica à ideologia de natureza enganosa para tal entendimento. Portanto, é preciso explicitar as autoconcepções genuínas de cada indivíduo através da auto-reflexão que capta interesses subjacentes às diversas formas de conhecimento.

A síntese do pensamento de Habermas está consolidada na “*Teoria da Ação Comunicativa*” (HABERMAS, 1987). No fundo, trata-se do espírito da teoria crítica para reconstruir o tão almejado projeto da modernidade. A proposta do Iluminismo é retomada, mas novos elementos são acrescentados visando a transformar a racionalidade instrumental e puramente cognitiva em racionalidade emancipatória.

A Ação Comunicativa consiste na liberação da razão moderna de suas premissas exclusivamente subjetivas e individualistas, buscando a superação na conciliação das perspectivas do mundo da vida. Este está envolvido na práxis cotidiana, na sistematização e construção de consensos emancipatórios coletivos.

Chegamos assim a um novo patamar de razão: de subjetiva e instrumental para intersubjetiva e comunicacional, exigindo sempre dois participantes em busca do entendimento. Neste contexto, o paradigma da linguagem desponta como o conceito decorrente para formar a dimensão da nova razão. A fenomenologia existencial e a hermenêutica com características empíricas, lógicas e analíticas vêm ocupar um lugar de destaque nesse cenário de comunicação e interpretação da realidade de hoje.

A razão intersubjetiva fundamenta-se nos sujeitos que buscam, através da comunicação, o entendimento. Assim, a linguagem é construída admitindo interações racionais. O fim último de todo esse esforço é o estabelecimento do consenso. A linguagem é tecida de atos de fala, que orientam os falantes para a veracidade quanto ao conteúdo da fala; para a correção quanto às normas que regem as seleções; para a sinceridade das intenções do falante e para a inteligibilidade do que é comunicado (HABERMAS, 1987).

A teoria da modernidade é parte integrante da Teoria da Ação Comunicativa, que inclui fundamentalmente a superação da coerção pela comunicação. A idéia iluminista admite a evolução da aprendizagem no processo de organização social, pois as sociedades têm capacidade de aprendizado, tentando superar os princípios mais simples e eficazes para atingir os mais complexos e universais. O esforço do Iluminismo está centrado no desenvolvimento de capacidades argumentativas.

A modernidade, mesmo sofrendo patologias, mantém-se no processo de emancipação. As patologias modernas são decorrentes da racionalidade instrumental e sistêmica que predomina sobre a racionalização comunicativa inserida no mundo da vida. Neste ambiente, há a dissociação entre o mundo da vida e do sistema; o domínio deste sobre o primeiro. O mundo da vida está subordinado às leis de mercado e à burocracia, bem como à lógica do sistema.

A transformação da realidade cotidiana existente consiste na reaproximação do sistema ao mundo da vida. As patologias modernas são sanadas pelas conquistas da diferenciação, pela autonomia das diversas instâncias, pela flexibilidade e dirigibilidade coletiva atingindo as ações sociais.

O mundo da vida mantém a identidade social e do indivíduo ao organizar a ação entorno de valores compartilhados em busca do acordo; está sempre sujeito à crítica. O sistema supõe atividades orientadas e reguladas para garantir a sobrevivência econômica e política das instituições. O primeiro, então, é regido pela ação comunicativa e o segundo, pela razão estratégica e instrumental.

Face ao exposto, percebe-se que o conceito de modernidade proposto por Habermas está apoiado na razão que nasce com a pretensão de libertar os seres humanos de mitos e de medos, dominados e manipulados, perdendo assim seu caráter emancipador. A razão, com o surgimento do capitalismo monopolista, deixa de pensar-se a si mesma e transforma-se exclusivamente em instrumento de produção e de dominação. Esta razão é denominada de instrumental, já concebida como tal por Adorno e Horkheimer (ADORNO/HORKHEIMER, 1986).

Por isso o conceito de modernidade tem implicações econômicas, técnicas e sociais. A empresa tenta assumir também sua modernidade em termos da construção de uma estrutura lógica, econômico-tecnocrática, introduzindo novas tecnologias e a necessidade de investigação a fim de ganhar uma maior competitividade.

Nesse contexto, há um triângulo de interesses, incluindo: o comprador (preço, qualidade, fornecimento), os acionistas (lucros altos ou crescentes) e o trabalhador (satisfação no trabalho). A primeira necessidade concentra-se no fim de formas de produção taylorista com vistas à reconstrução do processo de trabalho. A introdução de novas tecnologias exige novas qualificações e não mais trabalhadores semi-qualificados e com baixo nível de escolaridade. Por isso impõe-se a melhoria radical do sistema educacional eliminando o semi-analfabetismo.

Os trabalhadores estão sob pressão da inovação tecnocrática. Aspectos político-sociais são envolvidos, sobretudo tecnológico-econômicos. Todos clamam por uma modernidade democrática, que pode se confundir com posições contra “a japonização” da política trabalhista orientada para uma rígida definição de “participação” da força de trabalho.

Em termos de políticas governamentais, o paradigma de produção do futuro busca uma relação democrática e participativa com a tecnologia. Assim, despontam novos métodos de gestão participativa; cooperação dos representantes dos sindicatos; melhoria da formação profissional; modificação da mentalidade que envolve novos métodos de gestão na fábrica.

Nesse contexto, SCHUMANN (1992) identifica alguns conceitos de racionalização: orientação pelo princípio da “lean production”; condensação interna da fabricação, ligação

reduzida de capital sob forma de “just-in-time”; impulsos de tecnização na indústria automobilística funcionam paralelamente ao aumento de vendas; o princípio da qualificação da força de trabalho é variante da organização do trabalho e não da técnica em si mesma; conseqüentemente, surge a tendência à reprofissionalização, que expressa as novas profissões para o trabalhador qualificado, mesmo que com predominância da montagem manual concebida de modo tradicional; as forças do trabalho são participativas e ativas nas decisões de racionalização da empresa e o trabalhador adquire momentos inovadores de auto-realização.

Assim, a opção pela subjetividade da força de trabalho implica na evolução do desenvolvimento participativo de organização. Da oficina de aprendizagem chega-se a grupos de participação, permitindo a empresas introduzir elementos de “racionalização comunicativa”. Trata-se da obstinação do sujeito apoiado nas forças participativas (BAETHGE, 1994).

O futuro da sociedade do trabalho ultrapassará, porém, o mundo exclusivamente subjetivo em direção às forças sócio-comunicativas dos indivíduos. Trata-se, pois, de ampliar a orientação social do sujeito que buscará novos conceitos de organização com orientação à participação no trabalho (OFFE, 1985).

No contexto da modernidade, o trabalho encaminha-se para a interação; a formação da subjetividade figura como expressão de estruturas de ação que ultrapassam os limites do próprio eu para construção da modernização social.

## **6. A Modernidade e a Educação Tecnológica**

A concepção de educação denominada de tecnológica exige, cada vez mais, das instituições de ensino e da sociedade, de modo geral, reflexões perenes e aprofundamentos, em termos conceituais e metodológicos, face à necessidade de acompanhar o ritmo intenso do progresso técnico e à emergência de um novo paradigma organizacional e comunicativo, voltado para a inovação e a difusão tecnológica.

O entendimento de educação tecnológica provém de uma concepção ampla de educação, que preencha os estágios construídos nos processos básicos da formação humana, privilegiando as vertentes do trabalho, do conhecimento universalizado e da inovação tecnológica.

Trata-se de uma concepção básica que não admite aceitar a técnica (de trabalho ou de produção) como autônoma por si só e, conseqüentemente, não determinante de resultados econômicos e sociais. Ela resulta do enlace historicamente engendrado nas relações sociais de conduzir o processo de produção da sociedade de acordo com a forma e o rumo do desenvolvimento econômico então estabelecido. Desta forma, a técnica de produção e de trabalho tem a ver com as desigualdades entre indivíduos, classes, setores e regiões.

Estes pressupostos expressam o fundamento e o entendimento da educação tecnológica, que será interpretada, analisada e pesquisada através de uma ótica mais ampla que ultrapassará as aplicações técnicas de um simples sistema de ensino, desenvolvido há mais de 90 anos no Brasil, alheias às dimensões econômicas, sociais e políticas do processo de produção e reprodução da tecnologia (BASTOS, 1998).

No contexto maior de nossas discussões, a escola é também uma instituição da modernidade, mas reproduz também as contradições e ambigüidades desse projeto, que, no dizer de Habermas, permanece ainda inacabado. A educação e suas práticas educativas, bem como a educação tecnológica e suas técnicas, podem ingressar no processo de “reificação” que sufoca suas potencialidades emancipadoras. Assim, a recuperação da escola e da educação tecnológica passa, sem dúvida, pela racionalidade comunicativa (MÜHL, 1998).

No ambiente acadêmico da escola, seja de conhecimentos gerais ou tecnológicos, predomina uma visão positivista da ciência, acompanhada de um avanço desmesurado da burocracia administrativa; uma estrutura curricular tecnocrática e fragmentada, bem como práticas pedagógicas autoritárias.

Habermas analisa muito bem o predomínio da racionalidade sistêmica que atinge as estruturas do conhecimento, da ciência, da técnica e do trabalho pedagógico. Ele propõe o reacoplamento do sistema ao mundo da vida; a racionalidade sistêmica e a racionalidade comunicativa interagindo para a reconstrução do mundo. A racionalidade é compreensiva, reflexiva, crítica e discursiva; busca traduzir a fala para o mundo da vida.

A racionalidade, proposta por Habermas, não se envolve apenas com questões objetivas e metodológicas, mas admite permanentemente possibilidades de entendimento e comunicação dos participantes no processo. Neste sentido, as experiências concretas dos indivíduos são valiosas porque passam pela mediação da linguagem.

A discussão crítica das ciências transita pela reconstrução da relação teórica versus prática, em que a reflexão da prática é inerente à teoria e esta imersa naquela. Portanto, o trabalho proposto é cooperativo, multidisciplinar, que não reúne apenas um conjunto de especialistas, mas condensa um esforço comunicativo em buscar respostas e explicações para a solução de problemas.

Trata-se, portanto, de recuperar a unidade entre as diferentes instâncias sistêmicas. A base será sempre a ação comunicativa intersubjetivamente refletida e que apresenta uma única exigência: a participação interessada de sujeitos na construção de um conceito ou na execução de uma ação. Para Habermas, os seres humanos não são apenas portadores de consciência, mas de competência comunicativa. Assim, podem agir sobre as estruturas, transformando-as e tornando-as significativas. Na comunicação, o ser humano encontra força estimulante para desenvolver a criatividade e a inovação sócio-cultural (INGRAM, 1993).

A escola é o espaço da ação comunicativa. Segundo CARR e KEMMIS (1988, p.168), múltiplas são as razões que conduzem a escola a dar importância à teoria crítica, proposta por Habermas:

1. afasta a noção positivista de racionalidade, objetividade e verdade, bem como introduz o conceito ampliado de racionalidade como benefício para análise e compreensão da realidade atual; o que significa não apenas o interesse técnico de resolver problemas, mas as oportunidades de realização da emancipação dos participantes;
2. a ciência social depende dos significados e interpretações dos participantes; envolve proposições dos teoremas críticos fundamentados na linguagem e nas experiências de uma comunidade auto-reflexiva, criando critérios de autenticidade e comunicabilidade;

3. a ciência social crítica institui processos de auto-reflexão; seu propósito é distinguir as idéias e interpretações distorcidas das não distorcidas;
4. a teoria prática conduz os indivíduos em situações concretas a superar dificuldades e frustrações.

Habermas tentou reconstruir o sentido humano do projeto de modernidade pela pedagogia terapêutica e pelo exercício do auto-esclarecimento e autonomia. É claro que ele não desconsidera a validade do conhecimento técnico, mas destaca a ação criativa do sujeito na ação comunicativa com seus semelhantes. Habermas lança os fundamentos do processo pedagógico pela ação comunicativa.

Como se sabe, o fundamento histórico da educação tem suas raízes na tradição iluminista, trazendo contribuições importantes para as ciências do espírito, para o desenvolvimento da autonomia e independência com vistas à consciência e emancipação dos sujeitos.

Desde Kant, defendendo o homem consciente e responsável por seus atos, passando pelos idealistas (Hegel, Schiller, Fichte) e pelos dialético-materialistas (Marx e Gramsci), que a pedagogia histórico-social vem desempenhando papel transformador e crítico para a educação. No entanto, a educação encontra-se também na encruzilhada de perplexidades diante dos problemas que envolvem a modernidade e a pós-modernidade (MÜHL, 1998).

Na verdade, a ação educativa é “um trânsito”, não mais, apenas um espaço de aprendizagem que desperta sempre ilusões e crises de valores. A ação educativa tende a se remeter à metafísica – “pura e simplesmente geral, imutável e necessária”- equivalente na teoria da consciência. Ela continua fornecendo condições subjetivas para a objetividade de juízos a priori. A crise, porém, da metafísica consiste na exarcebação do individualismo e com isso a educação sofre para continuar oferecendo os apelos à formação do cidadão.

No ambiente da educação, os contextos são cambiantes versus significados fixados de maneira inequívoca; há alteridade de jogos de linguagem e de discursos comparados com a identidade da própria linguagem. A grande questão se resume ao sujeito universal como força única e persuasiva para o projeto pedagógico. Ou tudo não será uma ilusão?

Apesar das crises, a educação busca categorias modernas, como a autoconsciência, a autonomia e a liberdade. A justificação do princípio de subjetividade cabe ao sujeito, numa auto-reflexão, que por si só se justifica. Todos estão empenhados na ação transformadora do homem, na busca pela autonomia do livre querer (Kant). A organização do eu transcendental tende à educação pela liberdade. A construção da humanidade passa pela maioria e pela autonomia, pela formação da consciência e do eu. Por outro lado, Hegel (crítico de Kant) apresenta a razão histórica do sujeito que envolve a humanidade inteira. A história é a instância de mediação entre a unidade e a multiplicidade. É a dialética, o vir a ser da humanidade, que significa o movimento do mundo em processo e o homem como autor da história. A educação, neste contexto, torna-se a mediadora entre o indivíduo e a sociedade, entre o que é e o que deve ser.

Marx, crítico de Hegel, afirma que o homem produz a si mesmo e o mundo, não pela realização do espírito mas pela atividade prática e transformadora da natureza. Na prática social o homem produz suas representações. Concretamente (não idealmente) é preciso depositar a confiança necessária na ação humana, na criação do novo, o que renova a modernidade em bases materialistas. Heidegger, retomando o tema, fala de “eclipsamentos da razão”, construído pelo vazio do progresso, por outro progresso, pela

realidade histórica desrealizada: a supremacia da high-tech, escombros da cultura, polimentos consumistas e personalizados são os resultados de uma civilização revestida de plástico!

Mas, o grande ponto de clivagem da educação com relação à modernidade concentra-se na questão que envolve a racionalidade.

Trata-se, como já foi acenado, de reconstruir os fundamentos normativos da modernidade, tentando superar os reducionismos da razão instrumental e ao mesmo tempo, desenvolver uma teoria social que articule o mundo da vida ao sistema. É a construção, sempre inacabada, da modernidade que escape aos reducionismos da filosofia da consciência, que permite a inserção de uma racionalidade dominadora nas relações entre os homens, bem como entre os homens e a natureza.

A racionalidade desempenha papel importante no seio da sociedade e adquire vários significados, a partir da crítica e refutação de seus aspectos egoístas, individualistas e dominadores, presentes no humanismo ocidental. Recuperar a universalidade da razão e entrar no mundo normativo será sempre uma tarefa a ser cumprida pelo homem, abandonando a filosofia da consciência e buscando o paradigma da linguagem.

A nova racionalidade significa ampliar a capacidade de estabelecer relações com o mundo físico, objetos, outros, desejos e sentimentos. O mundo da vida possibilita orientações para ações racionais ancoradas nos sistemas culturais de interpretação, refletindo um saber que garante coerência e diversidade de orientações em ação. O mundo da vida é didático, inclui um processo de aprendizagem e de cognição das sociedades.

Permanecem desprovidas de significado as razões de cultura mítica, como entendimento da modernização como processo histórico e universal de desenvolvimento do mundo. O mundo da vida é o corretivo dos mitos técnicos e das magias tecnológicas, pois traz ao indivíduo os contextos reais do processo de entendimento e as possibilidades de um comportamento racional, mas de outra ordem, através da racionalidade comunicativa.

Nessa perspectiva, estão abertos os caminhos para a escola entrar na modernidade, reconhecendo a pluralidade de razões sem cair no relativismo. Assim, a educação pode rearticular os processos de aprendizagem de uma outra razão e preparar os sujeitos com competência para exercer a ação comunicativa. Este conceito traz um novo operador que é o meio linguístico, envolvendo o próprio agente na problemática da racionalidade, articulando os mundos objetivo, social e subjetivo, aos quais correspondem três pretensões de validade: o mundo objetivo – exige que o enunciado seja verdadeiro; o mundo social – que as normas, legitimamente reguladas e transformadas em atos de fala sejam corretas em relação ao contexto normativo e que inclui a pretensão de justiça; o mundo subjetivo – em que só o falante tem acesso privilegiado, constitui a pretensão de veracidade, isto é, as intenções expressas pelo falante coincide com aquilo que pensa.

O domínio da linguagem, como núcleo universal e contendo regras básicas, contém a competência comunicativa. Os atos de fala incluem também uma parte performativa que permite executar a ação e transformar-se em ação. Na ação comunicativa, o fundamental é assegurar o entendimento de todos, esclarecendo os diversos pontos de vista, o que estabelece o reconhecimento intersubjetivo de pretensões de validade.

A racionalidade comunicativa ultrapassa a tradição pedagógica que está ancorada em bases metafísicas para renovação de um fundamento educativo sem escorregar na multiplicidade de racionalidades que impedem a superação das normas locais de cada

cultura. A racionalidade comunicativa confere sentido à educação, na medida em que lhe concede a possibilidade de extrair do mundo da vida a universalização de normas.

A educação – sob a égide do diálogo – é um processo interativo que desenvolve o sujeito pela ação comunicativa. Esta educação não se enquadra no espaço da razão instrumental, do individualismo do sujeito isolado, mas na dinâmica do entendimento. Não formará mais o sujeito transcendental, mas sujeitos que produzem falas e acordos, como parte da intersubjetividade e do mundo da vida. Os métodos pedagógicos não são meros instrumentos de auto-realização do sujeito, mas encontros com os outros em que os significados e as normas são compartilhados.

As estruturas educacionais devem preparar-se para transmitir capacidades discursivas, bem como oferecer condições favoráveis à aprendizagem crítica. Assim, as sementes do debate devem ser inoculadas, fomentando a discussão sobre os critérios de racionalidade subjacentes às ações. Nesse ambiente, os processos de reflexão crítica da sociedade e de seus paradoxos não se situam apenas no plano cognitivo mas também no social e político (PRESTES, 1998).

Trata-se na escola de apreender a realidade através de uma razão que dialoga e recupera as unidades diante dos diferentes modos descontínuos, resultados da ciência, política e ações éticas. Tal esforço tenta superar a razão iluminista pela racionalidade de corrente de estruturas intercomunicativas de atores agindo dialogicamente.

A racionalidade comunicativa, no ambiente educacional e tecnológico, significa em suas práticas a passagem do princípio da subjetividade (ação pedagógica) à intersubjetividade. Cria-se, desse modo, a competência interativa que gera processos de entendimento, do qual faz parte a racionalidade comunicativa. É um processo dialógico, com forma de mediação cultural, que permite espaços para a vida humana e estimula a capacidade discursiva dos alunos.

A reflexão e a tomada de consciência não são mais absolutizadas e endeusadas. É a reflexão, apoiada na crítica, para fazer frente às insuficiências de uma racionalidade submetida às determinações do sistema. Tal postura reafirma a emancipação através de atos de fala que solicitam entendimento e consenso, bem como ampliam a razão para além dos limites instrumentais. Isto ocorre no âmbito do sujeito cognitivo, da ação pedagógica e do mundo social.

Diante de todo esse espectro, como fica a formação do sujeito? A constituição do sujeito epistêmico e moral (Kant) é aperfeiçoada pela intersubjetividade. Os princípios da formação estão inter-relacionados entre o individual e o social, estão em mútua dependência da mediação social, da qual são retirados os conteúdos normativos. O desenvolvimento pessoal está diretamente vinculado ao social e ao cultural.

A tarefa de educar os sujeitos supera, então, a dicotomia entre o transcendental e o eu empírico, concilia, portanto, o ponto de vista das ciências reconstrutivas com o filosófico. Educar é reconstruir a estrutura do mundo da vida, aprender através do processo incentivado pela razão não instrumental mas comunicativa (PRESTES, 1996).

As contribuições de Habermas, até aqui expostas, são elementos de grande riqueza a serem aplicados na experiência da educação tecnológica.

Esta, como já foi dito, é antes de tudo – educação. Conseqüentemente, é uma ação comunicativa. Trata-se de uma educação substantiva sem acréscimos, agregados apenas

pelos fragmentos de aplicações técnicas. É educação, parceira da tecnologia, para construir o laboratório do conhecimento. E, portanto, é uma ação comunicativa com a tecnologia.

O mundo tecnológico em que vivemos não se resume a um aglomerado de técnicas, mas exige do cidadão, agente e ator, entendimento e interpretação, à luz das forças libertadoras e na realidade de uma sociedade manipulada pela racionalidade das estruturas capitalistas.

A comunicação com a tecnologia é para reconstruir o que está dividido – o trabalho e a produção, recompondo o todo na base do conhecimento unificado. A educação e a tecnologia provocam interações dialéticas porque emergem da crítica em busca de libertação do jugo das técnicas como instrumentos de dominação.

O diálogo da educação com a tecnologia é para gerar uma linguagem de ação comunicativa em busca de caminhos novos. O diálogo é provocativo de questões que não serão resolvidas com receitas prontas para cumprir procedimentos de manuais com vistas a aplicações técnicas. As soluções para as aplicações não são modelos de “uso”, mas instrumentos para entender o interior das tecnologias, interpretadas pelo homem de hoje e adaptadas às necessidades da sociedade.

No que tange especificamente ao ensino técnico, um longo caminho deve ser percorrido para, de um lado, resgatar sua história, e, por outro, corrigir seus rumos face aos novos pressupostos de uma educação tecnológica, inovadora e comunicativa.

Como se sabe, duas tendências marcaram a história do ensino técnico no Brasil: o método intuitivo, defendido por Paulo Ildefonso d’Assumpção e a padronização racionalista de cunho taylorista, apregoada por João Luderitz (BASTOS, 1998), que serão analisadas posteriormente, no Capítulo Segundo. Em termos sumários, essas tendências podem ser aqui antecipadas, pois representam no seu contexto histórico o pensamento vigente a respeito do ensino técnico brasileiro.

Os princípios do método intuitivo, preocupados em incentivar as experiências e as práticas, restringiram as mesmas às dimensões limitadas da racionalidade instrumental, desconexas de suas interatividades com o mundo. O referido método trouxe também limites no que tange à divisão do conhecimento e do trabalho na escola, à organização centralizadora de suas atividades administrativas e pedagógicas, bem como à vinculação estreita da escola com os processos e modelos industriais, afastando-a da dimensão crítica, bem como do comprometimento com o ensino e a pesquisa.

A padronização racionalista de cunho taylorista transmitia os princípios de domesticação do operariado através da educação pacificadora para o trabalho, convertida, na prática, em educação técnica. Ademais, os procedimentos deveriam ser uniformizados, os programas de ensino sistematizados, a produtividade das oficinas melhorada, bem como unificada a metodologia de ensino – tudo com vistas à industrialização das oficinas. Os hábitos de trabalho seguiam rigorosamente os princípios do taylorismo, as posturas eram autoritárias, para disciplinar e se evitar os riscos das “classes perigosas” caminhando pelas ruas.

As referidas tendências são respaldadas pelos paradigmas do funcionalismo, dominantes nas organizações industriais e de serviços, impregnados pelas noções de regulação e objetivismo. As críticas de Habermas ao funcionalismo estão concentradas no seu modo uniforme de considerar valores, regras, costumes e procedimentos, sem condições de se estabelecer o consenso e a linguagem do discurso interativo.

Pelo exposto, o ambiente teórico-prático do ensino tecnológico pode incorrer nos desvios acerca das aplicações técnicas como “feitiços” da ciência e da tecnologia, seguindo as pegadas do funcionalismo e da racionalidade instrumental, descritas anteriormente. O ambiente a ser construído é o do conhecimento, vivenciado pela ação comunicativa, que não deve ser puramente cognitivo e nem exclusivamente manipulativo. O ambiente deve ser de aprendizagem e não de adestramento para exercer atividades de mão-de-obra, em função das necessidades do mercado.

O laboratório de conhecimento, a ser elaborado pelos atores do ensino tecnológico, é a experiência compartilhada entre os agentes de transformação das tecnologias – professores e alunos – todos partícipes de um saber compartilhado e feito de histórias de cada um. Os interesses práticos, marcados pela filosofia e tradição do ensino tecnológico, não devem ser confundidos com instrumentos de alienação e de “coisificação”, mas como oportunidade para reflexão e emancipação dos cidadãos.

O mundo vivido da educação tecnológica está mergulhado no saber, construído com base na experiência, e compartilhado a partir da interação com os sujeitos e com os objetos técnicos como se fossem sujeitos. Não se trata de um saber instrumental, mas de um saber que encerra interlocutores, lógicas e princípios ligados a experiências, não de simples fazer mas de ação comunicativa.

A gênese da tecnologia e seu desenvolvimento é um processo de aprendizagem, não por seu uso externo ou manipulativo, mas pelo poder criativo e emancipatório. A aprendizagem tecnológica está estruturada na racionalidade que ultrapassa os limites das aplicações técnicas, que busca o âmago da linguagem comunicativa, inserida na história das técnicas, e que interpreta suas mensagens para serem percebidas pelos sujeitos atores e construtores do mundo, constituído de falantes e ouvintes.

O ambiente de aprendizagem da educação tecnológica tem que acompanhar as mudanças que estão ocorrendo nas organizações produtivas. Os espaços criados por estas mudanças não são de simples gestão administrativa, mas de racionalização tecnológica. Aí, as tecnologias transitam colhendo informações, tratando-as de forma a serem implementadas com forças que vão além das externalidades aplicativas.

Cria-se assim a pedagogia da técnica, que se caracteriza pelo deslocamento do centro de gravidade dos atos específicos de trabalho para o entendimento mais global das atividades. Nesse ambiente, desenvolve-se a capacidade de criar meios e de antecipar soluções, gerenciando contradições nas experiências de trabalho.

Define-se assim o projeto que condensa uma perspectiva de ação estabelecendo uma nova relação com as ciências e as técnicas, transformando o ensino técnico da razão instrumental e positivista numa razão comunicativa. Esta razão, que é uma ação comunicativa, no entende de Habermas, expressa a linguagem das técnicas, reúne sujeitos como atores para desenvolver papéis visando a construir o mundo, menos pela posse do conhecimento do que pela maneira como o adquirir. Tal esforço representa a superação progressiva da razão instrumental das coisas para compreender melhor a comunicação com a realidade (BASTOS, 1998).

Mas, o grande desafio para educadores e pesquisadores é construir cientificamente um desenho do ensino médio em bases profundas de educação tecnológica, o que não significa necessariamente educação profissionalizante. As dimensões da educação

tecnológica serão os fundamentos para se elevar o edifício da cidadania, nas esferas de uma sociedade em mutação e como indicadores para futuras realizações profissionais.

Trata-se pois de buscar os alicerces que irão além das práticas do ensino técnico e das teorias que caracterizam o ensino propedêutico como preparação para a universidade. Para tanto, é preciso rever currículos e técnicas de ensino visando a eliminar progressivamente a dissociação entre as disciplinas que vêm sendo marcadas pelo taylorismo acadêmico e que se tornam incapazes de extrair do prático a verdadeira dimensão intelectual.

O cenário maior é a preparação do cidadão-trabalhador, capaz de pensar, agir e decidir, fugindo dos modelos divisionistas do trabalho. As relações com o mundo do trabalho são fundamentais. A formação pelo trabalho supera a aquisição de habilidades específicas, que representam o ensino de procedimentos técnicos reprodutivistas e simplesmente transmitidos.

Neste aspecto, surge o novo conceito de competência técnica centrado em qualificações-chave, que não significam discorrer sobre generalidades, mas adquirir capacidade para assimilar dados e selecionar informações com vistas à tomada de decisões. As qualificações-chave exigem comportamentos outros que vêm despertar a cooperação, técnicas e métodos relacionais, capacidade de iniciativa e de criatividade. De fato, aprender a aprender é a competência fundamental (BASTOS, 1998).

Eis o cenário da modernidade, que envolve considerações históricas, fundamentos conceituais e epistemológicos, progresso técnico e evolução do próprio destino da humanidade. Não se trata de uma etapa da história que se encerra com os tempos modernos. É muito mais e em profundidade um processo dinâmico e inacabado para construir o Homem, dotado de consciência e de razão. Os desafios da modernidade, porém, o impelem para o encontro com outra realidade e outras dimensões, reformuladas pela verdade cambiante de novos paradigmas, que não afetam tão somente os segmentos produtivos mas as próprias bases da razão, que, de tradicionalmente instrumental e mecanicista, passa a ser relacional, comunicativa e interpretativa dos fenômenos humanos e tecnológicos que aí estão para serem apreendidos de uma maneira inovadora e criativa.

Todavia, nesse contexto maior, o papel da Educação Tecnológica adquire importância histórica, como marco significativo para a Educação maior que se insere como esperança para o novo Milênio que se aproxima.

## **7. Referências Bibliográficas**

- ADORNO, T.W.; HORKHEIMER, M. **Dialética do esclarecimento**. Fragmentos filosóficos. Rio de Janeiro : Zahar, 1986.
- AZUA, J.B.R. **A razão na época da ciência**. Rio de Janeiro : Tempo Brasileiro, 1983.
- BAETHGE, M. Trabalho, socialização, identidade. A crescente subjetivação normativa do trabalho. In: MARKERT, W. **Teorias de educação do iluminismo, conceitos de trabalho e do sujeito**. Rio de Janeiro : Tempo Brasileiro, 1994, p. 179-196.
- BASTOS, J.A.S.L.A. (Org.). **Tecnologia & Interação**. CEFET-PR, 1998.
- BAUDRILLARD, J. **Select writings**, org. Cambridge : Policy Press, 1988.
- BAUMAN, Z. **Intimations of postmodernity**. London : Routledge, 1992.
- BELL, Daniel. **The coming of post-industrial society**. New York : Basic Books, 1973.

- BERMAN, M. **Tudo que é sólido desmancha no ar**. A aventura da modernidade. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.
- BOYER, R. **The regulation school: A critical introduction**. New York : Columbia University Press, 1990.
- CARR e KEMMIS. **Teoria crítica de la enzenanza**. Barcelona : Martins Roca, 1988, p. 168.
- DEMO, Pedro. **Conhecimento moderno**. Sobre ética e intervenção do conhecimento. Petrópolis : Vozes, 1997.
- DORE, R. **Flexible rigidities: Industrial policy and structural adjustment in the japonise economy, 1970-1980**. London : Athlone Press, 1987.
- FOSTER, H. (Org.) **The anti-aesthetic: Essays on postmodern culture**. Washington : Bay Press, 1983.
- GADAMER, H.G. **A razão na época da ciência**. Rio de Janeiro : Tempo Brasileiro, 1983.
- GUIDDENS, A. et al. **Habermas y la modernidad**. Madrid : Cátedra, 1994.
- HABERMAS, J. **Théorie de l'agir communicationnel**. T. 1 – Racionalité de l'agir et rationalisation de la société; T. 2 – Pour une critique de la raison fonctionnaliste. Paris : Fayard, 1987.
- \_\_\_\_\_. **Le discours philosophique de la modernité**. Paris : Gallimard, 1988.
- \_\_\_\_\_. **Para a reconstrução do materialismo histórico**. São Paulo : Brasiliense, 1990.
- \_\_\_\_\_. **Connaissance et intérêt**. Paris : Gallimard, 1991.
- \_\_\_\_\_. **Técnica e ciência como ideologia**. Lisboa : Edições 70, 1994.
- HARVEY, P. **The condition of postmodernity: An inquiry into the origins of culture change**. Oxford: Basil Blackwell, 1989.
- HASSAN, I. **The postmodern turn: essays in postmodern theory and culture**. Columbus : Ohio State University Press, 1987.
- HORHEIMER, Max. **Théorie traditionnelle et théorie critique**. Paris : Gallimard, 1974.
- INGRAM, D. **Habermas e a dialética da razão**. Brasília : EDUnB, 1993.
- JAMESON, F. **Postmodernisme, or, the cultural logic of late capitalism**. London : Academy Editions, 1992.
- JENCKS, C. **The post-modern reader**. London : Academy Editions, 1992.
- KUMAR, Krisham. **Da sociedade pós-industrial à pós-moderna**. Novas teorias sobre o mundo contemporâneo. Rio de Janeiro : Zahar, 1997.
- LASH, S.; URRY, J. **The end of organized capitalism**. Cambridge : Policy Press, 1987.
- \_\_\_\_\_. **Economies of signs and space**. London : Sage Publications, 1994.
- LYOTARD, Jean-François. **The post-modern condition: A report on knowledge**. Manchester : Manchester University Press, 1984.
- Mc LUHAM, M. **Understanding media: The extensions of man**. London : Sphere Books, 1967.
- MARKERT, Werner. A educação e o conceito da modernidade: as relações entre trabalho, interação e sujeito na visão da teoria crítica de formação. In: PUCCI, Bruno (Org.). **Teoria crítica e educação**. Petrópolis : Vozes, 1995, p. 104-120.
- MÜHL, Eldon H. Modernidade, racionalidade e educação: A reconstrução da teoria crítica por Habermas. In: ZUIN, Álvaro (Org.). **A educação danificada**. Contribuições à teoria crítica da educação. Petrópolis : Vozes/UFSCar., 1998, p. 243-263.
- OFFE, C. (Org.). **Disorganized Capitalism: Contemporary Transformations of Work and Politics**. Cambridge : Policy Press, 1985.

- PIORE, M.J.; SABEL, C.F. **The second industrial divide**: Possibilities for prosperity. New York : Basic Books, 1984.
- PRESTES, N. **Educação e racionalidade**. Conexões e possibilidades de uma razão comunicativa na escola. Porto Alegre : Edpuers, 1996.
- \_\_\_\_\_. O polêmico debate da educação na contemporaneidade: a contribuição habermasiana. In: ZUIN, Antônio A. (Org.). **A educação danificada**. Contribuições à teoria crítica da educação. Petrópolis : Vozes/UFSCar. 1998, p. 217-238.
- RAYNAUD, Philippe. **Max Weber et les dilemmes de la raison moderne**. FUF, 1987.
- SCHUMANN, M. O futuro do trabalho na indústria automobilística alemã. In: **Cadernos Codeplan 1**: Gestão da qualidade. Brasília, 1992.
- SCHUMPETER, Joseph. **Capitalismo, socialismo e democracia**. Rio de Janeiro : Zahar, 1984.
- SOUZA, N. **Modernidade**: Desacertos de um consenso. Campinas : Ed. UNICAMP, 1994.
- TAYLOR, Charles. **Sources of the self**. The making of modern identity. Cambridge University Press, 1984.
- TOURAINÉ, Alain. **Crítica da modernidade**. Petrópolis : Vozes, 1997.
- TURNER, Brian. **Theories of modernity and post-modernity**. London : Sage, 1990.
- ZUIN, Antônio A. (Org.). **A educação danificada**. Contribuições à teoria crítica da educação. Petrópolis : Vozes/UFSCar. 1998.