

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

JANE BARROS ALMEIDA

EDUCAÇÃO AO LONGO DE TODA A VIDA: UMA PROPOSTA DE EDUCAÇÃO PÓS-
MODERNA

Trabalho e Conhecimento como forças produtivas do Capital.

Niterói
2007

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

JANE BARROS ALMEIDA

EDUCAÇÃO AO LONGO DE TODA A VIDA: UMA PROPOSTA DE EDUCAÇÃO PÓS-
MODERNA

Trabalho e Conhecimento como forças produtivas do Capital.

Dissertação de Mestrado apresentada ao curso de Pós-Graduação em Educação, no campo de confluência de Trabalho e Educação, da Universidade Federal Fluminense, como requisito parcial para obtenção do Grau de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Ronaldo Rosas Reis.

Niterói
2007

Ficha Catalográfica elaborada pela Biblioteca Central do Gragoatá

A447 Almeida, Jane Barros.

Educação ao longo de toda vida: uma proposta de educação pós-moderna / Jane Barros Almeida. – 2007.

145 f.

Orientador: Ronaldo Rosas.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação, 2007.

Bibliografia: f. 143-145.

1. Educação e trabalho – Aspectos sociais. 2. Pós-modernidade. 3. Política educacional. I. Rosas, Ronaldo. II. Universidade Federal Fluminense. Faculdade de Educação. III. Título.

CDD 370.193

JANE BARROS ALMEIDA

EDUCAÇÃO AO LONGO DE TODA A VIDA: UMA PROPOSTA DE EDUCAÇÃO PÓS-
MODERNA

Trabalho e Conhecimento como forças produtivas do Capital.

Dissertação de Mestrado apresentada ao curso de Pós-Graduação em Educação, no campo de confluência de Trabalho e Educação, da Universidade Federal Fluminense, como requisito parcial para obtenção do Grau de Mestre em Educação.

Aprovada em 9 de Abril de 2007.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Ronaldo Rosas Reis – Orientador
UFF

Profª. Dr. Lia Tiriba
UFF

Prof. Dr. Roberto Leher
UFRJ

Niterói
2007

AGRADECIMENTOS

A CAPES, por viabilizar financeiramente esta pesquisa.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFF assim como a todos os professores (as) com quem tive o prazer de ter contato ao longo destes dois anos. Com especial agradecimento aos professores (as) do campo de confluência de trabalho e educação pelo acolhimento e por terem proporcionado momentos de grande efervescência intelectual.

Ao meu orientador Ronaldo Rosas Reis pelas discussões e seu olhar sempre crítico.

Aos colegas de mestrado com quem pude debater, discutir, rir, chorar e que me ensinaram coisas sobre a vida.

Aos colegas doutorandos com quem pude aprender muito sobre generosidade e solidariedade intelectual.

Às funcionárias do programa e da universidade Isabela, Wanda, Fatinha, que sempre me tratam com gentileza e um sorriso no rosto.

Aos meus pais Ana e Zeca e ao meu irmão Renato que mesmo distantes geograficamente sempre estiveram por perto me dando força, carinho e amor em grandes doses... e ao meu companheiro Paulo com quem compartilho este trabalho, e com quem tenho o grande prazer de compartilhar a vida.....

RESUMO

Almeida, Jane Barros: educação ao longo de toda a vida: uma proposta de educação pós-moderna. Trabalho e conhecimento como forças produtivas do capital. Orientador: Ronaldo Rosas Reis. Niterói-RJ/UFF, 09/04/2007. Dissertação (Mestrado em Educação), 145 páginas. **Campo de Confluência:** Trabalho e Educação.

Este trabalho tem como tema geral a discussão sobre trabalho e conhecimento na pós-modernidade, sendo o seu objeto específico de estudo o “Relatório Delors” – Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, - publicado em 1996. O objetivo é compreender a nova proposta educacional inscrita no seu interior, Educação ao Longo de Toda a Vida, analisando-o criticamente à luz do método da economia política, buscando apreender e identificar de que forma o capitalismo, em seu atual estágio de desenvolvimento, tem se expressado ideologicamente acerca do trabalho, do conhecimento, da educação a partir das linhas mestras das principais teorias celebratórias da pós-modernidade. A pesquisa defende a hipótese de que a pós-modernidade é na verdade um projeto político capaz de legitimar o capitalismo na sua atual fase de acumulação. Apesar do discurso fragmentado e de negação do que seria o período anterior a “modernidade”, assim como a idéia de totalidade e qualquer meta narrativa, acabaria por corroborar o fortalecimento e a existência do sistema metabólico do capital.

Palavra-chave: Pós-modernidade - Educação – Trabalho.

ABSTRACT

The general theme of this research is the discussion on labor and knowledge in postmodernity. The specific object of study is the “Delors Report” – Report made for UNESCO by the International Commission on Education for the XXI Century, - published in 1996. The purpose is to comprehend the new educational proposed in the report, Education throughout life, through a critical analysis based on the political economy’s method, and to try to apprehend and to identify in which way capitalism, in your current stage of development, expressed itself on labor, knowledge, education based on the main lines of the postmodern theories. In this research, we defended the hypothesis that postmodernity is, in fact, a political project able to legitimize capitalism in its current phase of accumulation. Despite the fragmented discourse and the negation of what is called as former period – “modernity” – and the idea of totality and any meta narrative, the postmodernity, in fact, strengthens the capital’s metabolic system.

Keywords: Postmodernity – Education – Labor.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	08
CAPÍTULO I – O “Relatório Delors”: Contexto Histórico e Conjuntura Política	18
1.1. Histórico das Comissões Internacionais “da UNESCO”	19
1.1.1 De Faure a Delors.....	23
1.2 Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI “Relatório Delors”.....	37
1.2.1 Educação ao longo de toda a vida	49
CAPÍTULO II -Educação ao longo de toda a vida: A desmaterialização do trabalho e a sociedade da informação	54
2.1 Educação ao longo de toda a vida face à desmaterialização do trabalho.....	55
2.1.1 O Trabalho Imaterial.....	58
2.2. A gênese da teoria da sociedade da informação.....	66
2.2.1 A Sociedade Pós-industrial como Sociedade da Informação e do Conhecimento	68
2.2.2 A Sociedade Pós-industrial como Sociedade Pós-Moderna	75
2.3. O Trabalho imaterial e a Sociedade da Informação: Trabalho e Conhecimento na nova proposta educacional.....	78
CAPÍTULO III- A centralidade do conhecimento, o trabalho imaterial: elementos para a negação da totalidade capitalista	81
3.1. A teoria do valor em Marx.....	82
3.1.1 O processo de extração de mais-valia: Absoluta e Relativa	87
3.2 A Centralidade do Conhecimento como negação da teoria do valor em Marx: Trabalho e conhecimento sob a ótica da teoria do valor.....	94
3.2.1 A falácia da “revolução tecnológica”.....	95
3.2.2 A tentativa de hegemonizar o trabalho imaterial.....	99
3.2.3 A problemática do Conhecimento como principal força produtiva	105
3.3. A Relação trabalho – conhecimento sob a ótica da teoria do valor em Marx.....	112
3.4 A Negação da Totalidade Capitalista: a enunciação da sua morte.....	115
CAPÍTULO IV - A Educação ao Longo de Toda a Vida segundo o Relatório Delors: uma proposta de educação pós-moderna	118
4.1. Pós-modernidade: o discurso do “novo” na tentativa de revitalizar o “velho”	119
4.2 Educação ao Longo de toda a Vida: Mészáros versus Delors.....	128
CONSIDERAÇÕES FINAIS	138
BIBLIOGRAFIA	143

INTRODUÇÃO

O tema geral desta dissertação é o trabalho e o conhecimento no contexto da pós-modernidade, sendo o seu objeto específico de estudo o “Relatório Delors” – Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, - publicado em 1996. O nosso objetivo é compreender a nova proposta educacional inscrita em seu interior analisando-o, criticamente, à luz do método da economia política, buscando apreender e identificar de que forma o capitalismo, em seu atual estágio de desenvolvimento, tem se expressado ideologicamente acerca do trabalho, do conhecimento, da educação e da cultura a partir das linhas mestras das principais teorias celebratórias da pós-modernidade.

Temos assistido nas últimas duas décadas a um profícuo debate em torno da idéia de pós-modernidade. De um lado, situam-se autores cujas obras têm se caracterizado pelo entendimento de que houve uma mudança no estatuto da modernidade, como Lyotard (1998), Santos (2000), Oliva, (1982), dentre outros. Com base na idéia de um “esgotamento” ou “desilusão” das propostas e possibilidades revolucionárias do Projeto Moderno¹, propugnam o abandono das metanarrativas ou narrativas mestras da modernidade, e, por conseguinte, o

¹ Entendemos aqui como Projeto Moderno, um projeto de sociedade desencadeado pela revolução francesa, objetivamente pelos ideólogos e sujeitos do processo revolucionário – os burgueses. Uma representação superestrutural de uma data fase do sistema capitalista. Fundada no iluminismo e nas teses de liberdade, igualdade e fraternidade, onde a verdade e racionalidade científica comporiam as idéias mestras. Onde o Estado-nação apareceria como sendo o responsável por gerenciar e operacionalizar estes ideais no interior da sociedade burguesa. Contudo, a própria idéia de cidadão é fundada sobre esta lógica, de modo a privilegiar o sujeito deste processo revolucionário. Isso evidenciar a impossibilidade embrionária de concretização destes ideais no conjunto de uma sociedade de classes, onde a diferença social é um pressuposto necessário à acumulação e produção de capitais.

abandono das suas categorias centrais como “totalidade” e “verdade”. As transformações sociais que presenciamos no último período, em especial as mudanças do mundo do trabalho, são interpretadas por estes autores como fenômenos sociais que evidenciam a entrada da humanidade em um novo período histórico.

Com mais ou menos ênfase, dizem que estas transformações, a complexidade da realidade objetiva, juntamente com o advento da tecnologia de informação, colocariam para a sociedade uma necessidade de repensar a estrutura de organização e de encontrar respostas para estas mudanças, para este novo fenômeno social. A velocidade das informações na sociedade contemporânea imporia o saber, a ciência e o conhecimento como “moedas de troca” da contemporaneidade (Lyotard, p. 1998), sendo esta uma lógica global. Nesse sentido, concluem que este fenômeno representa de certa maneira uma crise de paradigmas da modernidade diante da impossibilidade de concretização ou de superação de seu próprio projeto. Restando, portanto, na pós-modernidade, a busca por novas soluções ou simplesmente a negação e a denúncia da falência ou dos limites do projeto moderno.

De outro lado, autores como Anderson (1999), Jameson (1996), Harvey (1992), Eagleton (1998), dentre outros, buscam identificar na pós-modernidade a sua materialidade e as possíveis mudanças de ordem estrutural que explicariam objetivamente a sua existência. Para eles, não se trata de reverenciar a pós-modernidade como a solução para os problemas modernos, mas sim compreender objetivamente o atual período em que vivemos. Partindo da tradição marxista, estes autores buscam explicar a pós-modernidade sem ignorar as metanarrativas, assim como as categorias de verdade e totalidade. Dessa forma, entendem-na como um período histórico que expressa as mudanças objetivas no regime de produção/acumulação capitalista, indicando um novo “estágio” no interior do sistema do capital. De acordo com Antunes (2003), tais mudanças indicam a tendência de um

desenvolvimento unilateral das forças produtivas², a dimensão técnica, liberando a tecnologia e a informação para o suprimento das novas exigências do sistema de produção. Conforme procuraremos demonstrar aqui, contrariamente a Lyotard, tal liberação não significa dizer, porém, que o saber e o conhecimento assumam a centralidade das relações na sociedade pós-moderna, como sendo a nova “moeda de troca”.

É notório que as posições teóricas em disputa reconhecem a crescente importância do conhecimento, da tecnologia e da informação no âmbito das transformações ocorridas no mundo do trabalho, o que nos leva, forçosamente, a buscar respostas para a pergunta sobre o alcance dessas transformações na Educação. Isto é, em que medida tais mudanças impõem uma nova compreensão do papel da Educação na reorganização dos elementos do saber, diante das demandas concretas da realidade.

Partindo destas considerações inaugurais debruçamo-nos então sobre a proposta de educação para o novo milênio, inscrita num alentado Relatório elaborado entre 1993 e 1996 pela Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, organizada e financiada pela UNESCO sob a coordenação de Jacques Delors, um ex-ministro da educação da França. Tal documento mundialmente conhecido como Relatório Delors, trabalha com o conceito de “Educação ao Longo de Toda a Vida” (ELTV), tendo sido este apreendido como um bordão da “nova educação”. Para a UNESCO e os países patrocinadores, a ELTV seria uma proposta educacional capaz de dar respostas às novas transformações da sociedade. Um projeto educacional a ser implementado no novo milênio, período que imporia para a coletividade novas demandas, novos obstáculos e novas questões, diferentes ou mesmo fruto conseqüente do milênio anterior.

²Para Marx o modo de produção de uma dada sociedade é composto pela somatória das forças produtivas e relações de produção. As forças produtivas são compostas por uma tríade: homem, técnica e natureza. Segundo Antunes, o que presenciamos na atualidade é um desenvolvimento unilateral da forças produtivas, apenas da técnica, em detrimento do homem e da natureza.

O documento é bastante detalhado e de acordo com Shiroma, “constitui-se em um documento fundamental para se compreender a revisão da política educacional de vários países na atualidade” (2004, p.65). Revisão esta, segundo o Relatório, necessária diante dos novos rumos e das transformações ocorridas na sociedade³. Tal proposta educacional, conforme buscaremos analisar ao longo desta dissertação, se oporia às concepções educacionais até então existentes, focadas e alinhadas com o Projeto Moderno de uma sociedade referenciada no Estado-Nação⁴. Neste sentido, a proposta contida no documento levará em consideração temas contemporâneos como a mudança do estatuto do saber, bem como outros presentes no senso comum da coletividade social, como as transformações no mundo do trabalho, sobretudo no próprio conceito de trabalho, e o desemprego. De acordo com Eneida Shiroma (2004), a nova proposta se coloca pela busca de um consenso de valores sociais pré-determinados. Ou seja, de valores pré-determinados estruturalmente pela lógica societária contemporânea.

Postas estas questões de fundo, o que a dissertação ora em apresentação propõe, é superar a dimensão fenomênica do conceito ELTV, na tentativa de atingir sua essência de modo a revelar a intencionalidade política e o real objetivo da chamada “educação para o novo milênio”. Dessa forma, acreditamos que a investigação encaminhada nos possibilitará um estudo mais preciso e rigoroso acerca da relação entre pós-modernidade e educação.

Método e metodologia

Conforme anunciamos nas primeiras linhas desta Introdução, o método de análise adotado será o da economia política baseado no materialismo histórico e dialético criado e desenvolvido por Marx e Engels.

³No Brasil, em 1997, coube ao economista Paulo Renato de Souza, então ministro da Educação do governo Fernando Henrique Cardoso, a apresentação do Relatório Delors. De acordo com Paulo Renato, o documento seria o norteador das reformas educacionais que estariam por vir, evidenciando o potencial de aplicabilidade e de influência do mesmo para além dos países centrais.

⁴ Ver nota 1

Justificamos a escolha deste instrumental teórico por entendermos ser ele capaz de explicar as transformações sociais e crises estruturais datadas do final do século XX, na medida em que o mesmo compreende o trabalho enquanto ontológico ao ser social (Lukács, 1979). Isto é, um instrumento capaz de externar a positividade e a negatividade do indivíduo e das relações sociais de produção, enfim, essencial para que seja possível compreender as mudanças experimentadas sob o capitalismo em seu atual estágio de desenvolvimento.

O sujeito real, a sociedade, são os nossos pressupostos e o nosso ponto de partida. Este sujeito real para garantir a sua existência e a existência coletiva, necessita entrar em contato com a natureza a fim de transformá-la de acordo com as suas necessidades através do trabalho. O primado ontológico de Marx é de que os homens produzem os meios de vida através do trabalho. O trabalho é concreto, é objetividade e subjetividade e por isso ontológico ao ser social. É neste sentido que ele se faz central como categoria de análise no contexto do materialismo histórico.

O materialismo histórico possibilitará um instrumental teórico capaz de nos auxiliar na busca por respostas à complexidade do mundo contemporâneo, as transformações do mundo do trabalho que acarretam transformações na educação como um todo. Possibilitando-nos avançar aos limites impostos pelo mundo da aparência, do fenômeno, em busca da totalidade, da realidade e da verdadeira natureza dos fatos. Um salto ontológico da pseudoconcreticidade à compreensão da totalidade concreta, sendo a pseudoconcreticidade justamente o mundo fenomênico, da práxis utilitária, fetichizada pelas relações sociais de produção (Kosik, 1995). Ellen Wood aprofunda bem esta questão ao afirmar os pressupostos do materialismo histórico,

Não temos que aceitar os pressupostos pós-modernistas para compreender todas essas coisas. Muito ao contrário, esses fatos clamam por uma explicação materialista. Quanto a isso, poucos fenômenos na história humana tiveram fundações materiais mais gritantemente óbvias que o pós-modernismo. Não há, na verdade, melhor confirmação do materialismo histórico que a conexão entre cultura pós-modernista e um capitalismo global fluido e consumista. Um enfoque materialista tampouco significa que tenhamos que desvalorizar ou

denegrir as dimensões culturais da experiência humana. Uma compreensão materialista é, em vez disso, um passo essencial para liberar a cultura do estrangulamento da transformação de tudo em mercadoria. (Wood, 1999, p.17-18).

Partindo destas premissas é que nos propomos a investigar a relação ente pós-modernidade e educação, no cerne desta nova proposta educacional para o século XXI inscrita no Relatório Delors, através de duas categorias de análise: trabalho e conhecimento. Essa inter-relação entre trabalho e conhecimento é o que torna possível compreender as mudanças no mundo do trabalho e como elas estarão sendo assimiladas pela sociedade, ou melhor, como elas se propõem a serem assimiladas coletivamente através de um projeto político, que para nós, ultrapassa as fronteiras nacionais, um projeto que se apresenta nos marcos da globalização. A análise destes conceitos nos possibilitará compreender o novo papel que o conhecimento, ou ainda “elementos de saber”, assumiriam na nova sociedade, segundo alguns teóricos pós-modernos. Isso tudo em consonância com as mudanças, também identificadas, no mundo do trabalho. Neste sentido, compreendemos ser através das relações educacionais, da educação institucional, que as teorias sociais melhor se concretizam e se difundem em âmbito nacional. Sobretudo através de projetos políticos que objetivam a manutenção da ordem societal pré-estabelecida.

Para remontar o cenário fragmentado da pós-modernidade, utilizaremos categorias de análises marxistas como totalidade e mediação, e as categorias de análise acima mencionada. Assim como, a idéia de modo de regulação estruturado pela Escola de Regulação francesa, e apresentado por Harvey como uma “linguagem” que nos dará subsídios para compreendermos como as mudanças no modelo de produção capitalista regulam as relações sociais, focando nas questões relacionadas à educação.

Sendo o objeto empírico o Relatório Delors, nos debruçamos em uma análise documental a partir do material oficial disponibilizado e divulgado pela Unesco e, sobretudo,

em documentos auxiliares referencias do Relatório como livros e artigos publicados pela Unesco e pela comissão do Relatório Delors.

*

Na tentativa de expor este trabalho e as idéias aqui apresentadas de uma maneira clara, dividimos a dissertação em quatro capítulos. No primeiro capítulo localizamos o leitor no contexto da produção do Relatório Delors, fruto da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI: o papel da UNESCO, a função e o histórico das Comissões Internacionais. Resgatamos o primeiro Relatório produzido na década de 70, Relatório Faure, produzido pela Comissão Internacional para o Desenvolvimento da Educação a fim de localizar o histórico das comissões apontando o papel da UNESCO na formulação e produção destes documentos. Em um segundo momento nos debruçamos no Relatório Delors, apresentando a composição da Comissão Internacional, sua estrutura interna de organização destacando os pontos centrais e a construção da nova proposta educacional: Educação ao Longo de Toda a Vida.

No segundo capítulo nos concentramos em desenvolver as categorias-chave inscritas no interior da proposta educacional para o novo milênio: a tese acerca do trabalho imaterial, a desmaterialização do trabalho, e a emergência da sociedade da informação. A fim de melhor compreender estas categorias, recorreremos a uma análise bibliográfica baseada em autores, pesquisadores, tidos como referências deste debate. A partir destas categorias apresentamos como se articulam as categorias centrais da nossa análise trabalho e conhecimento nesta proposta educacional da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, concluindo que o conhecimento assume um papel de centralidade antes ocupado pelo trabalho na sua totalidade, sendo a principal força produtiva.

Dando continuidade a esta investigação, no terceiro capítulo, evidenciamos como as teses da centralidade do conhecimento e do trabalho imaterial, aparecem como elementos capazes, intencionalmente, de negarem a totalidade da sociedade capitalista. Para provar tal inferência, recuperamos a tese acerca da teoria do valor em Marx, evidenciando como, a partir deste referencial metodológico se articulam as categorias de trabalho e conhecimento no interior da sociedade contemporânea, desconstruindo a possibilidade concreta e histórica do conhecimento como principal força produtiva na contemporaneidade. Por fim, apontamos que este cenário retalhado e fragmentado é perfeitamente assimilável pelas teorias pós-modernas de sociedade.

No quarto e último capítulo, nos esforçamos para localizar este debate pós-moderno no interior da conjuntura histórica e social da atualidade. Apontando, a partir de autores marxistas que analisam a pós-modernidade, qual a real relação da mesma, sua intersecção com o capitalismo na sua atual fase de acumulação. Neste sentido, apontamos como este discurso, do novo sem rupturas, possui uma intencionalidade política bastante clara: dar respostas a uma insatisfação social utilizando um discurso do novo mantendo as velhas estruturas através de uma negação abstrata e ideológica da totalidade social. A partir deste debate recuperamos, na apresentação do Relatório Delors, os elementos presentes na proposta de educação ao longo da vida, na tentativa de exemplificar a construção falaciosa de uma “nova” proposta mediante categorias e conceitos historicamente progressistas, esvaziando-os de conteúdo mediante a factível inexistência de uma ruptura estrutural. Para tanto recuperamos as teses de Mészáros acerca da educação para além do capital como única possibilidade real e concreta de atingirmos uma educação para toda a vida.

Concluimos esta dissertação apontando que a pós-modernidade possui uma materialidade histórica concreta e uma intencionalidade política clara. A proposta de Educação ao Longo de Toda a Vida, inscrita no Relatório Delors produzido pela Comissão

Internacional sobre educação para o século XXI., coloca-se no marco estratégico de manutenção da ordem capitalista no atual estágio de acumulação em qual o sistema se encontra. Neste sentido, evidencia a sofisticação do sistema do capital em garantir formas de se reproduzir, sendo a educação um locus privilegiado destas estratégias de garantia de imposição do consenso. Contudo, apontamos também que dialeticamente a Educação, na sua totalidade, aponta outras possibilidades de fato emancipatórias, como salienta Mészáros e vários outros nomes importantes da Educação. Contudo esta possibilidade de construção de uma nova hegemonia só será possível no marco de uma coletividade. A alternativa só será passível de ser construída coletivamente.

**

Para finalizar esta apresentação, cabem duas palavras acerca do nosso interesse e da relevância que encontramos no tema.

Consideramos que o estudo da proposta educacional inscrita no Relatório Delors é legitimado pelo fato do mesmo ser apresentado ao conjunto dos educadores deste país como sendo uma contribuição às possibilidades de educação mais progressistas, emancipatórias e que jogará um papel importante na reordenação das prioridades educacionais. Quando não, é visto como um auxiliador de táticas mais avançadas dentro de uma perspectiva de disputa, ou seja, na lógica do “vamos aproveitar o que ele tem de bom”. Contudo, defendemos aqui que não podemos analisar esta nova proposta educacional e tampouco utilizá-la sem compreender a sua totalidade, ou seja, não podemos analisá-la ou mesmo utilizá-la fragmentariamente.

Justamente pelo uso de conceitos e categorias progressistas, como democracia, novo humanismo, autonomia, dentre outros, se não lido sob uma ótica mais crítica e reflexiva, pode-nos levar a crer que o Relatório poderá ser utilizado dentro uma perspectiva emancipatória, de fato. Neste sentido, buscar a essência desta proposta educacional, inclusive

apontando que estes elementos aparentemente positivos fazem parte do arcabouço pós-moderno, onde o novo nasce de estruturas já falidas, impossibilitando qualquer forma de utilização do mesmo dentro de uma perspectiva progressista. Assim, ao remontar os fragmentos que articulam esta proposta em uma totalidade coerente, pensamos dar uma contribuição para a compreensão da real intencionalidade do Relatório Delors e das teorias celebratórias da pós-modernidade ao proclamarem a Educação ao Longo de Toda a Vida como arauto de uma nova era.

CAPÍTULO I

O “Relatório Delors”: Contexto Histórico e Conjuntura Política

Em meados da década de noventa Frederico Mayor, o então diretor da UNESCO, convocou Jacques Delors, que, por sua vez, reuniu personalidades de todas as regiões do mundo, a coordenar a Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Em 1996 foi publicado o resultado do trabalho intitulado, Educação: Um tesouro a Descobrir – Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI. Neste capítulo propomo-nos localizar o leitor no contexto da produção deste Relatório: o papel da UNESCO, a função e o histórico das Comissões Internacionais. Acompanharemos o trabalho das Comissões a partir da década de 70, com a Comissão Internacional para o Desenvolvimento da Educação – Relatório Faure -, que nos dará subsídios para uma análise mais rigorosa do Documento produzido pela Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI – Relatório Delors -, objeto desta dissertação. Após esta contextualização, apresentaremos a organização interna do Relatório – a exposição dos temas em sessões e capítulos – que explicitará os pontos discutidos e trabalhados no Documento, e por fim exibiremos os elementos constituintes e centrais da proposta de educação para o século XXI: A Educação ao longo de toda a vida.

1.1. Histórico das Comissões Internacionais “da UNESCO”

A UNESCO, Organização das Nações Unidas para a Educação, à Ciência e à Cultura, foi fundada em 1945. Em um contexto de pós-II guerra mundial, a organização foi destinada a criar uma “verdadeira cultura de paz”, tendo como foco a reconstrução dos sistemas educativos. Foi fundada por países de orientação capitalista que compunham a frente dos países aliados na II guerra mundial. O Ato Constitutivo da UNESCO entrou em vigor em 1946 e foi assinado por 20 estados Nações: África do Sul, Arábia Saudita, Austrália, Brasil, Canadá, China⁵, Dinamarca, Egito, Estados Unidos da América, França, Grécia, Índia, Líbano, México, Noruega, Nova Zelândia, República Dominicana, Reino Unido, Tchecoslováquia e a Turquia. De acordo com Adriana Melo,

Integração, multiplicidade cultural, paz entre os povos e nações, um futuro melhor para os descendentes, a defesa dos direitos humanos, a preservação do patrimônio histórico e cultural dos países e povos, e a igualdade social, são conceitos sempre presentes no ideário desta instituição. Seu conselho consultivo teve um vôo por país e a sua composição se modifica através das décadas, refletindo apoios e discordâncias quanto às linhas de ação (Melo, 2004, p.176).

Desde a sua fundação, vários documentos foram produzidos pelos quais recomendações e decisões eram encaminhadas aos países membros, a fim de impulsionar o desenvolvimento pela educação⁶. A UNESCO é um dos órgãos das Nações Unidas (ONU) que possui um forte apelo à pluralidade de idéias e concepções, elemento este que legitima o seu discurso democrático, não autoritário ou totalitário. Apesar dessa imagem, o estudo dos seus documentos e declarações evidencia a diretividade de uma concepção econômica e social.

⁵ A revolução comunista na China só ocorre em 1949. Entre 1949 e 1971 houve um problema de representação da China na Unesco, esta última só reconhecia a China nacionalista (Formosa ou Taiwan). Mas a partir de 1971 a República Popular da China substituiu a China nacionalista como membro permanente na Unesco.

⁶ Alguns exemplos: 2001 - Declaração de Cochabamba - Educação para Todos, 2000 - Declaração sobre Educação para Todos, Dacar; 2000 - Declaração sobre Educação para Todos da ONGs, Daca; 1999 - Recomendações sobre Ensino Técnico e Profissional, Seul; 1997 - Declaração sobre Educação de Adultos, Hamburgo; 1993 - Declaração sobre Educação para Todos, Nova Dehli; 1990 - Declaração Mundial sobre Educação para Todos, Jomtien; 1968 - Convenção Internacional contra a Discriminação no Ensino.

Segundo Adriana Almeida Sales de Melo, a UNESCO, assim como outras instituições das Nações Unidas, a partir dos anos sessenta, revelam o seu papel na defesa da acumulação capitalista mundial, por meio de acordos de cooperação com o FMI e o BID⁷ (2004, p.166).

A partir da década de 70, a preocupação central da UNESCO foi possibilitar um crescimento econômico com equidade. Para Melo (2004), esse crescimento pressupõe o desenvolvimento das forças produtivas e a Educação é considerada o recurso humano principal para atingir tal objetivo: “a educação seria o capital humano que diferenciou os países que atingiram mais depressa os requisitos do desenvolvimento” (ibid., p.177).

Nesta época, a UNESCO ainda apóia a realização de políticas educacionais como estratégias de desenvolvimento para os países, sob a coordenação dos governos locais, e enfatizando a necessidade do aumento do investimento dos países na educação pública. (ibid., p.182).

A saída dos EUA em 1984 do coletivo de membros da UNESCO afastou aquele que era um dos maiores financiadores das ações desta instituição⁸. A UNESCO se aproximou intensamente, então, do Banco Mundial, acarretando sua grande dependência financeira à instituição (Melo, 2004). Esta aproximação trouxe uma preocupação ainda mais economicistas para os organismos da Unesco, acentuando o papel da educação como potencializadora do desenvolvimento.

Depois da independência de alguns países africanos e da queda do muro de Berlim no final da década de 80, a UNESCO conta hoje com mais de 191 Estados membros, que se reúnem a cada dois anos em sua Conferência Geral para discutir e deliberar sobre questões no

⁷ Fundo Monetário Internacional (FMI), Bando Interamericano de Desenvolvimento (BID).

⁸ Segundo Roberto Leher (2005), no seu artigo, Wolfowitz no Banco Mundial: educação como segurança, o afastamento dos EUA da UNESCO em 1984 ocorre mediante as mudanças na política internacional. Para que a educação servisse como instrumento de governabilidade seria necessário desprendê-la de qualquer “empecilho”, como: igualdade, cidadania, dentre outros. Neste sentido seria necessário remover o que ainda restaria de influência da UNESCO. Esta conclusão surge da necessidade de manter o imperialismo norte americano como supremacia no contexto de guerra fria. O banco mundial viria a ser a melhor estratégia, o melhor instrumento a comandar as políticas educacionais para os países pobres.

âmbito de seu mandato⁹. Para cumpri-lo, a Unesco, segundo documentos oficiais¹⁰, desenvolve as seguintes funções:

- Disponibilizar recursos técnicos aos Estados membros para suas políticas de desenvolvimento e projetos, na forma de cooperação técnica;
- Produção, transferência e compartilhamento de conhecimentos;
- Estabelecimento de padrões – preparação e adoção de instrumentos internacionais e recomendações estatutárias;
- Estudos prospectivos: estudar as formas de educação, ciência, cultura, e comunicação desejável para o mundo de amanhã.

Os elementos apresentados são quase que indissociáveis e fazem parte de uma mesma totalidade compondo a intervenção da UNESCO. No entanto, é sobre os estudos prospectivos que se concentram as propostas das Comissões Internacionais. Tal fato não exclui o diálogo com os outros elementos apresentados, pois, ao produzir as recomendações sobre Educação para os países membros, é necessária a disponibilização dos recursos técnicos, assim como o compartilhamento de conhecimento e o estabelecimento de padrões nas próprias recomendações.

As Comissões convocadas pela UNESCO possuem um certo caráter autônomo e são formadas por especialistas de todo mundo, a fim de garantir a “pluralidade de idéias” e a suposta análise mais coerente da realidade. Os resultados dos trabalhos são publicados em forma de relatório.

Essas pesquisas, feitas sob encomenda, para fins políticos ou em nome de uma futurologia interdisciplinar, reduzem-se a algumas expressões técnicas. A invenção do futuro, que poderia partir de uma reflexão sobre os fins, aparece, nesses documentos, como pura previsão técnica e científica de meios. O debate político é omitido para se ficar aos níveis dos meios (GADOTTI, 1984, p.126).

⁹ In: [www.unesco.org.br/ MANDATO DA UNESCO](http://www.unesco.org.br/MANDATO_DA_UNESCO), 16/06/2006.

¹⁰ In: [www.unesco.org.br/ MANDATO DA UNESCO](http://www.unesco.org.br/MANDATO_DA_UNESCO), 16/06/2006.

Vemos que, apesar da aparente autonomia dos Relatórios, estes acabam por serem configurados como documentos provenientes da Unesco, pois são encomendados e financiados por esta. São utilizados pelos Estados como uma “carta” de recomendações a serem seguidas e implementadas. São recomendações muito precisas e que apontam os problemas da atualidade e os desafios a serem enfrentados. Como mencionou Moacir Gadotti (1984), acabam por se tornarem recomendações técnicas na tentativa de secundarizar o debate político. Portanto, ao partilharmos da tese da não neutralidade da técnica, ou da ciência, não podemos ignorar a intencionalidade política posta nestas recomendações - em ambos os Relatórios, cada um em sua época¹¹.

Foram duas as Comissões Internacionais organizadas pela UNESCO, sendo que ambas acabaram recebendo o nome dos seus coordenadores: O Relatório Faure e o Relatório Delors.

1.1.1. De Faure a Delors

No início da década de 70 a UNESCO convocou especialistas de vários países do mundo a compor a Comissão Internacional para o Desenvolvimento da Educação. Em 1972 foi publicado o resultado do trabalho intitulado *Aprender a Ser: Comissão Internacional para o Desenvolvimento da Educação*. O objetivo era pensar a Educação como elemento-chave capaz de possibilitar e garantir a democracia dentro de uma perspectiva de desenvolvimento social. A Comissão era dirigida pelo francês Edgar Faure, ex- ministro da Educação e composta por mais seis membros: Felipe Herrera (Chile), professor da Universidade do Chile e ex-presidente do Banco Interamericano para o Desenvolvimento; Abdul-Razzak Kaddoura (Síria), na época professor de física nuclear da Universidade de Damasco; Henri Lopes (República Popular do Congo), Ministro de assuntos Exteriores, ex-ministro da Educação; Arthur V. Petrovsky (URSS), professor membro da Academia de Ciências Pedagógicas da URSS; Majid Rahnema (Iran) ex-ministro do Ensino Superior de Ciências; e por fim Frederick Champion Ward (USA) que na época compunha o Conselho de Educação Internacional da Fundação Ford. Na linguagem corrente o resultado do trabalho da Comissão, o relatório, acabou por receber o nome do presidente da Comissão, entrando para a história como Relatório Faure.¹²

O Relatório parte de uma análise que se localiza no cenário da segunda metade do século XX. Portanto uma espécie de balanço da primeira metade do século e as tarefas e recomendações para todos os Estados membros são a tônica do documento. “la plupart des hommes ne sont pas suffisamment équipés pour répondre aux conditions et aux aléas d’une vie vécue dans la seconde moitié du XX siècle.”¹³ (Faure, et. al., 1972, p.162). Neste sentido, a

¹² Durante este período no Brasil, início da década de 70, tínhamos como ministro da educação o militar Jarbas Gonçalves Passarinho. O Brasil não participou com nenhum representante na composição desta Comissão. A política educacional em curso no Brasil, segundo Frigotto (2000), na década de 70 foi fundada na concepção de educação como fator econômico, no bojo das teorias do desenvolvimento.

¹³ A maioria dos homens não estão suficientemente preparados para responder as condições e os ideais de uma vida vivenciada na segunda metade do século XX. (Tradução Livre)

Comissão apresenta uma proposta de educação capaz de adaptar o homem ao imperativo da modernidade.

O Relatório Faure declara que a Educação de um “homem moderno” não é uma tarefa fácil, contudo é notoriamente reconhecida por todos como necessária, como sendo uma tarefa de grande importância (Faure, et. al., 1972). E neste sentido, apresenta quatro postulados-chave para o Relatório. O primeiro seria a existência de uma comunidade internacional e a necessidade de estipularmos uma solidariedade entre Estados e povos a fim de impedir os conflitos (ibid., p. XVI); o segundo postulado seria a crença na democracia como sendo o direito de cada homem de se realizar plenamente e de participar da construção do seu próprio futuro (ibid., p. XVI); o terceiro, a idéia de que o desenvolvimento tem como objetivo o “desabrochar” completo do homem; e por fim, que a educação para formar este homem completo deveria ser global e permanente, preparando e elaborando, ao longo da vida, um saber em constante evolução, o aprender a ser (ibid., p. XVI).

Segundo o Relatório, as transformações impostas pela modernidade exigiriam novas demandas da educação,

La revolution scientifique-technique pose donc les problèmes de la connaissance et la formation dans la optique entièrement nouvelle, celle d'un homme entièrement nouveau quant à ses possibilites intellectuelles et actives, et elle les pose, pour la première fois, clans une optique vraiment universelle (ibid, p.XXVII)¹⁴

No entanto, da perspectiva da educação científica

604—gs pgnecessi uma nova forma de aprender. e

aprender a q”,-áxàPázsbq”x-”,LLzeB3

uma relação global entre todas as formas, as expressões e os momentos da ação educativa. O futuro da educação reside, a partir deste Documento, nas instituições educativas que combinem a eficácia dos organismos de base industrial ou tecnológica centrada na aquisição do saber, com a vitalidade de grupos criadores de ações que permitam evoluir as relações humanas (Faure et al, p. 165). O que, para o Relatório, não se apresentam como elementos antagônicos.

Pourtant, le terme d'éducation permanente n'était guère d'abord qu'un terme nouveau appliqué à une pratique relativement ancienne: l'éducation des adultes, pour ne pas dire les cours du soir. Puis, dans la perspective de la continuité, on l'a appliqué essentiellement à la formation continue professionnelle pour en venir ensuite à tenir compte des multiples aspects de la personnalité [.....] dans une vision intégrée de l'action éducative. (ibid., p. 162-63)¹⁶

Neste sentido, para os signatários do documento, a formação do homem total, em uma perspectiva universalista, capaz de libertá-lo, demandaria a criação de cidades essencialmente educativas. Essas cidades são apresentadas no bojo das transformações da modernidade. Para Gadotti, a Cidade Educativa, apresentada no Relatório Faure, seria uma escola de dimensões globais e permanentes, “correspondendo à extensão da função educativa a dimensões de toda a sociedade, através de instituições escolares solidamente estruturadas e centralizadas” (1984:79). Contudo o Relatório chama atenção para o fato de que, a escola, para este mundo moderno, seria um espaço mais largamente concebido, ou seja, para além das salas de aula tradicionais. Ainda segundo Gadotti, “para atingir esse objetivo a UNESCO recomenda aos países membros aumentarem os orçamentos destinados à Educação” (ibid., p. 79), e justificam a necessidade de revisão do sistema educativo tradicional, já insuficiente para formar o

¹⁶ No entanto, o termo educação permanente não era um termo novo aplicado a uma prática relativamente antiga: como a educação de adultos, para não dizer os cursos noturnos. Na perspectiva da continuidade, foi aplicada essencialmente a formação continuada profissional para vir em seguida a dar conta dos múltiplos aspectos da personalidade (...) uma visão integrada de ação educativa. (Tradução Livre)

homem moderno (Faure et al.XXXVI). Seria necessário, portanto, superar uma concepção puramente sistêmica de educação (ibid., p. 183).

L'école a à jouer le rôle qu'on lui connaît, et qui est appelé à se développer très largement encore. Pour autant elle pourra de moins en moins prétendre assumer seule les fonctions éducatives de la société. L'industrie, l'administration, les communications, les transports peuvent et doivent y avoir part. Les collectives locales, aussi bien que la communauté nationale, sont en elles-mêmes des institutions éminemment éducatives. "La Cité, disait déjà Plutarque est le meilleur instituteur". (ibid., p. 184-185)¹⁷

De acordo com o Relatório Faure a cidade educativa é uma cidade moderna que possui a indústria e os desdobramentos sociais desencadeados por esta como elementos centrais do processo educativo. O alargamento da escola diz respeito à sua ampliação no nível de uma cidade educativa. Ou seja, outras instituições, como a indústria e os meios de comunicação, seriam elementos a serem incorporados pela escola, dentro de um novo conceito de educação, mais amplo e permanente. A superação de uma concepção anterior de educação, a dicotomia entre educação escolar e não escolar, desapareceria em prol de uma noção mais dinâmica e coerente com a nova sociedade industrial, que impõe novos ritmos e demandas para o conjunto da humanidade.

Nous voici portés bien au-delà d'un simple changement systématique, si radical soit-il. Ce sont les termes mêmes du rapport entre société et éducation qui changent de nature. Une configuration sociale qui ferait cette place à l'éducation, qui la situerait à ce rang, mériterait un nom bien à soi: Cité Educative. Son avènement ne pourrait se concevoir qu'au terme d'un processus de compénétration intime de l'éducation et du tissu social, politique et économique, dans les cellules familiales, dans la vie civique (ibid., p. 186)¹⁸

¹⁷ A escola tem jogado um papel que nós bem conhecemos, e tem muito que se desenvolver ainda. Portanto, se continuar neste ritmo, ela poderá assumir apenas as funções educativas, no sentido restrito de educação, da sociedade. A indústria, a administração, as comunicações, os transportes podem e devem fazer parte das funções educativas. Os coletivos locais, assim como as comunidades nacionais, são eles mesmos instituições eminentemente educativas. (Tradução Livre).

¹⁸ Nós aqui alcançaremos muito mais que uma simples mudança sistemática, se radical ela for. Os termos da relação sociedade e educação mudaram de natureza. Uma configuração societal capaz de construir um novo lugar para a educação, situando-a em um novo ranking, mereceria um nome a sua altura: Cidade Educativa. Seu surgimento [do novo conceito Cidade Educativa] não poderia ser concebida se não por ser um termo advindo, e

Por fim, a Cidade Educativa seria o elemento capaz de garantir uma Educação Permanente de fato, capaz de educar o cidadão para um mundo moderno e industrializado. Constitui-se como um espaço indissociável da vida, assim como inseparável da escola. A cidade Educativa nada mais é do que o projeto moderno de sociedade, onde a indústria moderna impera as mudanças que se alastram por todas as esferas da coletividade. As máquinas, os próprios instrumentos de mudança, que constituíram a Cidade Educativa (Gadotti, 1984:90), seriam as televisões, o rádio, a telecomunicação, a cibernética em geral (ainda incipiente globalmente), frutos do desenvolvimento da vida moderna.

Bastaria apenas um pequeno grupo de técnicos para fazer aparecer as lições na tela ou no rádio.....e a planificação global, planetária, do processo educativo não seria mais um sonho mas uma realidade. O sistema atual de educação seria substituído por um sistema de Educação Permanente. (ibid., p.91)

Antes de retomar a discussão sobre o Relatório Faure faz-se necessário um resgate histórico a cerca deste período. Para contextualizarmos o momento histórico da produção deste Relatório é salutar reafirmar que na década de 70 a humanidade estava lançada a um conflito mundial entre dois grandes blocos de poder, os capitalistas e os socialistas. A Guerra Fria, o nome dado a este conflito bipolar, já apresentava a sua tendência para o consenso, uma vez que os países soviéticos já vinham sofrendo com a degeneração do próprio sistema¹⁹, o que nos leva à reflexão inicial da Comissão acerca dos conflitos internacionais e da necessidade em alcançarmos o consenso. A idéia de Estados Nacionais é onipresente no Documento, conjuntamente com a necessidade em garantir o progresso e a modernização dos

por isso representativo, de um processo de compenetração íntima entre educação e o tecido social, político e econômico, das células familiares, da vida cívica. (Tradução Livre).

¹⁹ Na década de 70 já eram notórias as crises da URSS e o distanciamento das teses da revolução de outubro de 1917. A herança Stalinista evidencia-se pelo descolamento entre a casta burocrática e a “massa” proletária. A transição para o comunismo não estava dada, a pressão dos países capitalistas era demasiada e a tese da impossibilidade da revolução socialista em um só país se confirmara.

mesmos. Apesar da década de 70 ser marcada pela crise do petróleo²⁰, que apontava a derrocada dos Estados Nações, numa perspectiva do desenvolvimentismo, o Relatório Faure foi produzido no final da década de sessenta e início da década de setenta, e, portanto, refletia ainda o balanço histórico de décadas anteriores. Nesse aspecto, o relatório teve como foco central a preocupação em adequar a sociedade ao período de modernização, com o objetivo de socializar o progresso a fim de impedir conflitos gerados pelos que não eram incorporados por este processo.

Um outro fato histórico importante foi o movimento desencadeado em 1968 na França que evidenciou a crise mundial da educação. O sistema educacional estava em cheque com a constatação de que o nível de instrução não correspondia necessariamente ao nível de ocupação e remuneração. A idéia de pleno emprego não se concretizava na prática, ou pelo menos, evidenciava os seus limites.²¹ O próprio Relatório Faure no seu Preâmbulo faz um alerta a tal situação, quando analisa a necessidade de fazer reformas na estrutura educacional, nas instituições educativas, mesmo quando aparentemente não há problemas²². Segundo Gadotti, os acontecimentos de 1968 que levaram milhões de estudantes às ruas, preocuparam muito as autoridades internacionais, responsáveis pelo “bom comportamento da educação”, como, por exemplo, a UNESCO. Essas autoridades procuravam novos modelos de sistema escolar,

²⁰ “A profunda recessão de 1973, exacerbada pelo choque do petróleo, evidentemente retirou o mundo capitalista do sufocante torpor da estagflação (estagnação da produção de bens e alta inflação de preços) e pôs em movimento um conjunto de processos que solaparam o compromisso fordista. Em consequência, as décadas de 70 e 80 forma um conturbado período de reestruturação econômica e de reajuste social e político” (Harvey, 1992:40)

²¹ A Discussão apresentada pelo Relatório Faure, na página XXXIII, diz que a motivação pra continuar estudando a vida toda não pode ser apenas o emprego, é dever estimular a mobilidade profissional, mas deve-se também introduzir o gosto pelo conhecimento, pelo aprender.

²² No Relatório Faure é apontado o fato de certos Estados se considerarem satisfeitos com seu sistema educativo sem preceber os problemas que este apresenta, ignorando a degração que os mesmos se aprofundam. Ilustra este exemplo com o caso francês de maio de 1968, onde o Estado francês foi pego de surpresa pela manifestação dos estudantes contra o sistema educativo e a sociedade como um todo. (Faure, XXIV)

‘Façam a universidade durante toda a vida, mas não façam a guerra’ como dizia Claude Pantillon. Não é por meio do fruto do acaso que a UNESCO, o Conselho da Europa e a OCDE (Organização da Cooperação e Desenvolvimento Econômico), após 1968, apresentaram novos projetos para substituir o sistema ‘tradicional’ de ensino, por um sistema de Educação Permanente. (ibid., p. 62-63)

Ou seja, a proposta de Educação Permanente e Cidade Educativa surgem no interior desta conjuntura brevemente apresentada aqui. Neste sentido, apesar de se apresentar como diretrizes técnicas para a implantação de uma nova educação, esta proposta educacional configura-se também como um projeto político que possui a educação como “mola propulsora” de uma política mais global, onde todos os Estados–Nações deveriam ser incorporados. Ao adotar a Educação Permanente como idéia mestra de toda a sua política educacional, a UNESCO contribui para a divulgação e ampla popularidade desta proposta. Um fenômeno que estaria relacionado às idéias de progresso, desenvolvimento e crescimento que, segundo Gadotti, acabaria por retomar, de um lado, a noção de educação como mito, capaz de liberar o homem da degradação.

Na França, quando este conceito surge inicialmente no final da década de 50, a tese era a de que a classe trabalhadora deveria adquirir novos conceitos que não poderiam mais ser assegurados pela oficina ou pela fábrica, e que caberia à Educação Permanente promovê-la, uma educação capaz de integrar a educação escolar e a formação do trabalhador ao longo da sua vida. Ou seja, este novo conceito educacional é notoriamente associado à formação do trabalhador, ou melhor de toda a classe trabalhadora, diante das necessidades impostas pelas transformações sociais. E isso não é negado pelo documento, apenas apontam uma dimensão mais humanista²³ no interior desta formação.

²³ Uma dimensão que se propõe mais preocupada com os sujeitos sociais, os seres humanos. Dentro da concepção burguesa, o humanismo não nega o econômico e tão pouco o secundariza, apenas diagnostica os

Segundo Gadotti, a proposta de Educação Permanente pretende responder globalmente às necessidades das sociedades atuais e aos desafios enfrentados pelo homem moderno, “caracterizados particularmente pela mudança e pelo modo industrial de produção que invade todos os setores da vida moderna” (ibid., p. 84). Ou seja, a proposta seria a expressão do modo industrial de produção. Para Ivan Llich (citado por Gadotti), seria possível identificar características comuns no sistema de produção, tanto nos países capitalistas quanto socialistas, que conduzem à ideologia produtivista e à burocracia. Para Gadotti, as idéias de Educação Permanente foram inspiradas na Teoria da Modernização²⁴.

Assim, os peritos da UNESCO encontraram nos laços existentes entre produtividade e humanismo científico, a idéia de uma valorização dos recursos (possibilidades) do homem. Procede-se, assim, com o homem na mesma medida em que se procede com a natureza. (ibid., p. 84).

Desta forma percebe-se o argumento de que um investimento da educação, na Educação Permanente, poderia levar o Estado-Nação ao desenvolvimento, ou mesmo mantê-lo soberanamente. Neste sentido, não podemos ignorar o forte apelo à teoria do Capital Humano, desenvolvida na década de 60. A disseminação desta teoria como solução para os países subdesenvolvidos em relação aos desenvolvidos fez com que organismos como BID, BIRD, OIT, UNESCO, FMI, USAID, UNICEF e outros investissem no Brasil e em outros países periféricos desde as décadas de 60 e 70. A educação passou a ser vista como o principal capital humano, enquanto é concebida como produtora e potencializadora de capacidade de trabalho (Frigotto, 2000).

A idéia de globalizar, de planificar, de restabilizar, de unificar a educação, foi tirada, pelos promotores da Educação Permanente, da evolução da economia

²⁴ Segunda Miriam Limoeiro (2006), as teorias da modernização seriam produzidas no momento histórico em que “uma nova hegemonia está se constituindo no desenvolvimento do capitalismo”, neste sentido estas seriam muito propícias teórica e politicamente. “A partir da segunda Guerra Mundial e no imediato pós-guerra, o capitalismo começava uma nova expansão, e a economia dos estados Unidos, fortalecida durante a guerra, colocava em pauta a necessidade de expandir os mercados e aumentar um certo tipo de produção na Ásia, na América Latina e na África (Cardoso, 2005b). É neste exato momento que as teorias da modernização e do desenvolvimento, conjugadas, são oferecidas como fundamentação das políticas desenvolvimentistas, as quais são apresentadas como garantia para a nova expansão capitalista voltada para o Terceiro Mundo e, no mesmo movimento, como barragem contra uma temida expansão comunista” (2006:31)

capitalista. E a expressão do modo industrial de produção [...] De um lado, a Educação Permanente traduz, no domínio educativo, o conceito de monopólio do modo industrial de produção, de outro lado, ele tende a integrar a educação a este mesmo monopólio para operar a sua reprodução (Gadotti, 1984:86).

A Comissão aponta que a Educação Permanente deverá ser um sistema educacional centralizado funcional e racional. Ainda recomenda que a responsabilidade geral da educação, “ou pelo menos no conjunto do sistema escolar, se atribui a uma só e mesma autoridade pública” (ibid., p. 77), ou seja, ao Estado-nação.

De fato, a Cidade Educativa, modelo de educação para os peritos da UNESCO, é uma escola de dimensões globais e permanentes, correspondendo à extensão da função educativa às dimensões de toda a sociedade, através de instituições escolares solidamente estruturadas e centralizadas. A escola, afirma o mesmo Relatório, deve desempenhar o papel que se lhe conhece, que tem ainda de desenvolver mais largamente. Para atingir este objetivo a UNESCO, recomenda aos países membros aumentarem os orçamentos destinados à educação (ibid., p. 79).

Neste momento da história ainda cabe ao Estado gerar a modernização da educação no mundo contemporâneo através de um maior investimento público. Consiste então em garantir através da educação a reprodução deste tipo de sociedade, hegemônica pelo capital industrial. Apesar do discurso presente no Relatório Faure, sobre a necessidade de formar um homem ou um trabalhador dentro de uma perspectiva universalista que amplie a condição humana, esta se localiza no marco da sociedade industrial capitalista moderna.

Neste sentido, a condição de formação universal está relacionada a uma concepção de universalidade iluminista e burguesa²⁵. Segundo Gadotti, o que é triste e temeroso é que esta Educação Permanente “interminável não eduque nada, ao contrário, mutila e desvia o homem do essencial” (ibid., p., 109). Para o autor esta proposta é essencialmente reacionária:

²⁵ Para Aijaz Ahmad (2002). A universalidade iluminista burguesa é capitalista, sendo aceita pela burguesia de todo mundo. Ou seja, apesar da pretensão universal, dando uma idéia de homogeneidade, ela nega e sufoca a diferença, representa a sociedade a partir das diferenças de classe, da dominação de uma classe sobre outras, pressupõe uma fragmentação estrutural.

Esse discurso é essencialmente reacionário, conservador, já que se destina a ser instrumento de reprodução de uma sociedade, caracterizada pela falsa aparência de liberdade e pela manipulação das consciências. (ibid., p.:133).

Esta proposta reacionária, segundo Gadotti, é desenvolvida no Relatório mediante a utilização de um discurso progressista. A Educação Permanente aparece como sendo uma proposta de formação universalista para além da formação profissional, este discurso expõe a tentativa de delinear o perfil mais humanista e não fragmentário da formação humana. No entanto, mascara o fato de que a Educação neste momento é potencializadora do trabalho, conseqüentemente, os outros elementos que comporiam esta universalidade não poderiam se encontrar à parte do objetivo central: reciclar a força de trabalho para a modernidade. Isso é evidente para Vanilda Paiva, em seu livro Educação Permanente e Capitalismo Tardio. Segundo a autora, a reciclagem é o ponto de partida para o surgimento da idéia de Educação Permanente. Essa reciclagem se faria necessária em função da renovação do capital fixo e seria um pressuposto para as firmas capazes de resistir às condições de competição impostas pelos países centrais (1985:104).

A reciclagem necessária mediante a renovação do capital fixo (o trabalho morto, maquinaria) imporia ao capital variável (o trabalho vivo, o trabalhador) a necessidade de se adequar a nova dinâmica da produção. Produção essa essencialmente capitalista. Os interesses centrais deste processo de produção objetivam-se na figura do capitalista, do patrão, ou ainda do burguês, que assume este papel social por ser detentor dos meios de produção. Por sua vez, o trabalhador, se vê “obrigado” a participar desta relação, pois por não possuir os meios de produção, necessita vender a sua força de trabalho a fim de garantir a sua sobrevivência. Isso o coloca, em princípio, em uma situação de maior vulnerabilidade obrigando a sua adequação a nova dinâmica social.

Neste sentido, esta proposta educacional só pode ser entendida no bojo da contradição imposta pela luta de classes, entre trabalhadores e capitalistas, e a partir da organização do

modo de produção capitalista. A Educação Permanente e a Cidade Educativa fazem parte de um projeto de sociedade onde o Estado-Nação exerce um papel central como articulador desta modernidade. Um papel de coordenador e provedor deste tipo de política, gerenciado pelo capital produtivo, industrial. O Relatório é incisivo ao indicar ao Estado que amplie seus gastos com Educação, na perspectiva de que isso possibilite uma formação mais adequada para a sociedade do trabalho, que possibilite mais capital humano a fim de potencializar o fator trabalho e a extração de mais-valor (mais-valia), mantendo sempre o controle deste processo.

A possibilidade dos trabalhadores consumirem mais – que decorre da crescente pressão do capital no sentido de reduzir o tempo de circulação das mercadorias, diminuindo o tempo de rotação do capital – bem como a redução das forças de trabalho, tem entrado nas considerações dos teóricos da Educação Permanente: Se é possível consumir mais devemos educar o consumidor, se há mais tempo livre, devemos organizar culturalmente o lazer. Estes louváveis objetivos educacionais devem, porém, ser analisados à luz das reais condições vigentes e suas contradições (Paiva & Rarttner, 1985:71)

Para concluir estes apontamentos sobre o antecedente do nosso objeto de estudo cabe dizer que, não obstante, o Relatório Faure apresente um conceito de educação que não nega a totalidade da sociedade capitalista, acaba por se configurar como uma proposta política de educação para a segunda metade do século XX à luz das condições objetivas e necessárias para a reprodução e manutenção da sociedade do capital. Seguindo esta tradição, de se pensar a educação diante das demandas impostas pela sociedade, eis que surge a segunda Comissão Internacional da Unesco, Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Esta Comissão apresentará uma nova proposta educacional, na qual esta dissertação de mestrado se debruçará, com o objetivo de compreender qual a intencionalidade política, ou melhor, qual o projeto de sociedade que a configura.

A Conferência geral da UNESCO de 1991 delegou ao seu diretor geral que convocasse uma comissão internacional com o objetivo de refletir sobre “educar e aprender” para o século XXI. Frederico Mayor, o então diretor da época, convocou Jacques Delors, que, por sua vez, reuniu personalidades de todas as regiões do mundo, a compor a Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Jacques Delors, o então presidente da Comissão Internacional da UNESCO, foi nos anos sessenta, um dos principais inspiradores da segunda esquerda²⁶, e aderiu ao Partido Socialista Francês em 1974. Em 1979 foi eleito membro do parlamento europeu onde presidiu a Comissão Econômica e Monetária. Em 1981, foi nomeado ministro das finanças, cargo que ocupou até 1984, passando no ano seguinte ao cargo de presidente da Comissão Européia, sendo um dos idealizadores da União Européia.

A Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI foi composta por mais quatorze membros: In'am Al Mufti (Jordânia), especialista em condição feminina, conselheira de Sua Majestade a rainha Noor al-Husserin e antiga ministra do Desenvolvimento Social; Isao Amagi (Japão), especialista em Educação, Ciência e Cultura e presidente da Fundação japonesa para o Intercâmbio Educativo – BABA; Roberto Carneiro (Portugal), presidente da TVI (Televisão Independente) e antigo ministro da Educação; Fay Chung (Zimbábue), antiga ministra para os assuntos internos, Criação de Empregos e Cooperativas, antiga ministra da Educação; diretora do ‘Education Cluster’ (UNICEF, Nova York); Bronislaw Geremek (Polônia), historiador, deputado à Dieta Polonesa, antigo professor no Colégio de França; William Gorham (Estados Unidos), especialista em política pública, presidente do Urban Institute de Washington, D.C. desde 1968; Aleksandra Kornhauser (Eslovênia), diretora do centro Internacional de Produtos Químicos de Liubliana, especialista de relações entre desenvolvimento industrial e proteção do ambiente; Michael Manley (Jamaica), sindicalista,

²⁶ A segunda esquerda, ou *seconde gauche*, é um movimento que surge no final dos anos 50 início dos anos 60 na França, onde intelectuais e militantes de esquerda, a partir de uma crítica ao marxismo ortodoxo, ao totalitarismo e ao stalinismo, funda uma nova esquerda, que se opõe a primeira fundada no marxismo e na herança jacobina. A segunda esquerda aglutina cristãos, sociais democratas, sociais reformista dentre outros.

professor universitário e escritor, Primeiro Ministro de 1972 a 1980 e de 1989 a 1992; Marisela Padrón Quero (Venezuela), socióloga, membro da Comissão sobre Governabilidade, diretora da divisão da África (FNUAP, Nova York); Karan Singh (Índia), diplomata e várias vezes ministro, em especial da Educação e da Saúde, autor de várias obras nas áreas do ambiente, da filosofia e da ciência política, presidente do Templo da Compreensão, importante organização internacional interconfessional; Rodolfo Stavenhagen (México), pesquisador em ciências políticas e sociais, professor no centro de Estudos Sociológicos, em El Colégio de México; Myong Won Suhr (Coréia do Sul), antigo ministro da Educação, presidente da Comissão Presidencial para a Reforma da Educação (1985-1987); Zhou Nanzhao (China), especialista em educação, vice-presidente e professor do Instituto Nacional Chinês de Estudos Educacionais.²⁷

A UNESCO destaca a positividade do fato destes membros pertencerem a horizontes culturais e profissionais diversos, pois este elemento ajudaria a Comissão na difícil tarefa de repensar a educação diante da “extrema diversidade de situações que há no mundo, de concepções de educação e suas modalidades de organização” (Delors et al, 1996).

Em 1996 foi publicado o resultado do trabalho intitulado, Educação: Um tesouro a Descobrir – Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI. Segundo Colin Power (1997), para a Comissão as “escolhas educativas são, no fim das —gs p.g—óg04qspp.0ó,4q/qscp,óq//qêsip.ãó—qg7s p./0oc4—gsãp,óq/47sop.0óã—,DEMS.0óã—,7ê

sociais, sobretudo as desencadeadas pelo mundo do trabalho. Uma nova sociedade necessitaria de uma nova formação, seria então necessário repensar as idéias de Educação Permanente, “É que, além das necessárias adaptações relacionadas com a alteração da vida profissional, ela deve ser encarada como uma construção contínua da pessoa humana, dos seus saberes e aptidões, da sua capacidade de discernir e agir” (Idem, 18). Segundo Eneida Shiroma, “Essa comissão identificou tendências e necessidades no cenário de incertezas e hesitações que caracterizam este final de século enfatizando o papel de que a educação deveria assumir” (2004:65).

Foram escolhidas seis pistas de reflexão e de trabalho, que permitiram que a Comissão encarasse a sua tarefa, do ponto de vista das finalidades (individuais e sociais) do processo educativo: educação e cultura; educação e cidadania; educação e coesão social; educação trabalho e emprego; educação e desenvolvimento; educação, investigação e ciência. Estas seis pistas foram completadas pelos estudos de três temas transversais, mais diretamente relacionados com o funcionamento dos sistemas educativos, a saber: as tecnologias da comunicação; os professores e o processo pedagógico; financiamento e gestão (Delors, et al. 1996).

As seis pistas escolhidas para balizar as reflexões da Comissão tinham como objetivo captar os elementos centrais que poderiam explicar as transformações sociais do último período, possibilitando sínteses para uma proposta educacional mais condizente com a realidade. Este Relatório se colocou como de fundamental importância para as reformas educacionais em vários países. Segundo Eneida Shiroma (2004),

O Relatório Delors articula recomendações práticas a um forte viés moralista. Prescreve orientações precisas aos vários níveis de ensino e revela uma concepção bastante nítida de educação, de seu papel e possibilidades para garantir a sobrevivência dos valores consensuais na sociedade, inculcando um novo respeito às crenças culturais do ocidente. Além disso, endossa as recomendações para a formação docente, em orquestração afinada com as demais agências e organizações multilaterais. (ibid., p.70).

De modo a realizar uma análise precisa acerca do Relatório Delors, faz-se necessário apresentarmos detalhadamente a forma como se organiza internamente, redesenhado o momento histórico, ou o horizonte em que ele se localiza e os conceitos centrais apresentados pelos membros da Comissão que darão sustentabilidade à nova proposta educacional para o século XXI.

1.2. Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI “Relatório Delors”

O Relatório Delors foi organizado em três partes seguido de um epílogo e do apêndice. Cada parte apresenta uma divisão em capítulos e no término destes são dirigidas pistas e recomendações - uma espécie de síntese mais diretiva acerca do que foi apresentado. A Primeira Parte se restringe aos Horizontes, sendo subdividida em três capítulos: I - Da comunidade de base à sociedade mundial; II- Da coesão social à participação democrática; III- Do crescimento econômico ao desenvolvimento humano. Na Segunda Parte são apresentados os Princípios, subdividido em dois capítulos: IV - Os quatro pilares da Educação; V-A educação ao longo de toda a vida. A terceira parte é intitulada como Orientações, sendo esta a maior delas, apresentado no seu interior quatro capítulos: VI - Da educação básica a Universidade; VII - Os professores em busca de novas perspectivas; VIII – Opções Educativas: o papel do político; IX – Cooperação Internacional: educar a aldeia global. No epílogo são apresentados textos elaborados pelos membros da comissão, contribuições individuais, com a intenção de mostrar a diversidade da discussão. São onze no total e se restringem a uma análise mais específica de cada localidade onde estes estão inseridos.²⁸

O Relatório é iniciado com a preocupação de delimitar o Horizonte, ou o cenário ao qual se localiza o Documento, com uma análise positiva em relação ao último quarto de

²⁸ Três membros não produziram textos: William Gordham dos EUA, Marisela Padrón da Venezuela e Marie-Angelique de Senegal.

século, denotando, porém, que ainda assim é evidente um vasto sentimento de “desencantamento” do mundo.

O quarto de século que agora finda ficou assinalado por notáveis descobertas e progressos científicos, numerosos países – ditos emergentes – libertaram-se do subdesenvolvimento, o nível de vida continuou a progredir, a ritmos muito diferentes, conforme os países. E, contudo, parece dominar no mundo um sentimento de desencantamento que contrasta com as esperanças surgida logo a seguir à Segunda Guerra Mundial. (Delors et. al, 2004:12-13).

A partir desta idéia de “desencantamento do mundo”, o Documento tenta materializar as razões que o sustentaram, identificando um clima de incerteza que estaria colocado nos dias de hoje. A nova conjuntura mundial teria imposto novas formas de sociabilidade. O fim da Guerra Fria representou a vitória de um dos blocos do poder – o capitalista -, contudo a sensação inquietante do pós-queda do Muro, em 1989, é alimentada por novos conflitos de identidades, entre nacionalidades, que, segundo o Relatório Delors, são desafios para o novo milênio. Esses elementos explicariam, pelo menos em parte, a sensação de desencantamento do mundo.

A queda, em 1989, do bloco soviético virou uma página da história, mas, paradoxalmente, o fim da guerra fria, que marcara os decênios precedentes, deu origem a um mundo mais complexo e inseguro, e sem dúvida mais perigoso. Talvez a guerra fria encobrisse, há muito tempo já, as tensões latentes que existiam entre as nações, etnias, comunidades religiosas, que agora surgem à luz do dia, constituindo outros tantos focos de agitação, ou causas de conflitos declarados. A entrada neste mundo multirrisco, ou pressentido como tal, constituído por elementos ainda por decifrar, é uma das características dos finais do século XX, que perturba e inquieta profundamente a consciência mundial. (ibid., p. 44).

Mudanças sociais, portanto, são necessárias na tentativa de reverter este quadro apresentado, todavia essas mudanças não poderiam mais ser pensadas em uma perspectiva meramente local e regional, mas as transformações se colocariam no plano mais geral. De

alguma forma isso já fora apresentado pelo Relatório Faure, quando este citava a “cooperação internacional”, no entanto novos elementos conjunturais contribuem para certo fortalecimento destas posições.

Hoje em dia, grande parte do destino de cada um de nós, quer o queiramos quer não, joga-se num cenário em escala mundial. Imposta pela abertura das fronteiras econômicas e financeiras, impelida por teorias de livre comércio, reforçada pelo desmembramento do bloco soviético, instrumentalizada pelas novas tecnologias da informação a interdependência planetária não cessa de aumentar, no plano econômico, científico, cultural e político. Sentida de maneira confusa por cada indivíduo, tornou-se para os dirigentes uma fonte de

número de desempregados atualmente. São essas mudanças as responsáveis por caminharmos para uma vida mais dinâmica, instável e flexível.

De fato, a natureza do trabalho mudou profundamente no decorrer dos últimos anos. Deu-se, em particular, um nítido aumento do setor terciário que emprega hoje um quarto da população ativa dos países em desenvolvimento e mais de dois terços da dos países industrializados. O aparecimento e desenvolvimento de sociedade da informação, assim como a busca do progresso tecnológico que constitui, de algum modo, uma tendência forte dos finais do século XX, sublinham a dimensão cada vez mais imaterial do trabalho e acentuam o papel desempenhado pelas aptidões intelectuais e cognitivas. Já não é possível pedir aos sistemas educativos que formem mão-de-obra para empregos industriais estáveis. Trata-se, antes, de formar para a inovação pessoas capazes de evoluir, de se adaptar a um mundo em rápida mudança e capazes de dominar essas transformações. (ibid., p. 72).

Neste momento ficam evidentes as bases que fundamentam uma nova proposta educacional – o surgimento da sociedade da informação. Esta seria então a sociedade do futuro que se delineia no presente. Não seria mais possível pensarmos em uma formação para o emprego “estável” de tipo “industrial”, a sociedade da informação impor um novo tipo de trabalho, um trabalho que caminha cada vez mais para uma dimensão da imaterialidade. Somando a isto, os problemas provocados pelo mundo multifacetado, os conflitos culturais e étnicos em maior dimensão, segundo a Comissão após a queda do muro, devem ser relevados para repensar o papel da educação. A proposta anterior de educação, apresentada pelo Relatório Faure, não daria mais conta da nova realidade, por isso a necessidade de ampliar o conceito de Educação Permanente.

Com a meta de solucionar estes problemas, ou ao menos contribuir para as soluções, o Relatório reivindica de algum modo o surgimento de um “novo humanismo”, que a Educação deverá ajudar a nascer. Em um mundo multifacetado, multirrisco, deve-se estimular os laços de solidariedade a fim de substituir a “interdependência rala” (Idem, 47). Este “novo humanismo” seria um componente ético essencial, “um grande espaço dedicado ao conhecimento das culturas e dos valores espirituais das diferentes civilizações e ao respeito

pelos mesmos para contrabalançar uma globalização em que apenas se observam aspectos econômicos ou tecnicistas” (Idem, 49).

O maior risco é provocar uma ruptura entre uma minoria apta a movimentar-se neste mundo novo em formação e uma maioria que começa a sentir-se um brinquedo dos acontecimentos, impotente para influenciar o destino coletivo, com o risco de um recuo democrático e múltiplas revoltas (ibid., p. 50).

A fim de possibilitar uma adaptação de culturas e modernização das mentalidades, diminuindo as diferenças entre as minorias e a maioria marginalizada, de modo a impedir as revoltas e conflitos, o Relatório reivindica a democracia como pressuposto básico para construir uma educação capaz de dar respostas positivas às tensões e às necessidades concretas da sociedade do Século XXI. Sendo assim, a partir do quadro apresentado, o documento identifica os três grandes desafios do século XXI: “a) ingresso de todos os países no campo da ciência e da tecnologia; b) adaptação das várias culturas e modernização das mentalidades à sociedade da informação e c) viver democraticamente, ou seja, viver em comunidade” (Shiroma, 2004:66). Ou seja, todos estes elementos estariam ligados pelas idéias de democracia, única capaz de impedir o conflito e a integração nesta nova sociedade, no campo de ciência e saber e no exercício de adaptação às novas regras de convivência em comunidade – dentro da perspectiva positiva da globalização.

Finalmente, se se busca uma relação sinérgica entre a educação e a prática de uma democracia participativa então, além da preparação de cada indivíduo para o exercício dos seus direitos e deveres, convém apoiar-se na Educação permanente para construir uma sociedade civil ativa que, entre os indivíduos dispersos e o longínquo poder político, permita cada um assumir a sua parte de responsabilidade como cidadão a serviço de um destino autenticamente solidário. A educação dos cidadãos deve realizar-se durante toda a vida para se tornara uma linha de força da sociedade civil e da democracia viva (ibid., p. 63).

Para o Relatório Delors, a exigência democrática, parte integral de qualquer projeto educativo é reforçada pela emergência espetacular da sociedade da informação, o que

constituiria, segundo o Documento, um dos fenômenos mais promissores do final do século XX. Para a Comissão, o aparecimento da sociedade da informação corresponderia a um duplo desafio, para além da democracia que já expusemos os motivos brevemente, seria a educação a outra faceta, ou talvez a faceta principal deste desafio (ibid., p., 66). Caberia aos sistemas educativos a socialização destas informações, garantindo que ocorra de maneira a possibilitar a proliferação das mesmas, não as restringindo a um pequeno grupo de pessoas. Para isso seria necessário um sistema educacional diferenciado. Consta-se, também, o surgimento de uma sociedade cognitiva diante do advento e progresso da ciência e tecnologia, para tanto seria necessário repensar o sistema educacional.

A Comissão pensa que sistemas mais flexíveis, com maior diversidade de cursos, e com possibilidade de transferência entre diversas categorias de ensino ou, então, entre a experiência profissional e o retomar da formação, constituem respostas válidas às questões postas por inadequação entre a oferta e a procura de emprego. Tais sistemas levariam, também, a redução do insucesso escolar que, e todos devem estar conscientes disso, causa enorme desperdício aos recursos humanos. (ibid., p. 17)

No plano dos Princípios, são apresentados os quatro pilares nos quais a nova proposta de Educação deveria se balizar. São quatro aprendizagens fundamentais caras à nova dimensão cognitiva da sociedade, “aprender a conhecer, isto é adquirir os instrumentos da compreensão; aprender a fazer, para poder agir sobre o meio envolvente; aprender a viver juntos, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente aprender a ser, via essencial que integra as três precedentes.” (ibid., p. 90).

De fato, nas sociedades assalariadas que se desenvolveram ao longo do século XX, a partir do modelo industrial, a substituição do trabalho humano pelas máquinas tornou-o cada vez mais imaterial e acentuado

tarefa material bem determinada, para fazê-lo participar no fabrico de alguma coisa. (ibid., p. 93).

A Comissão revela a dimensão que deve ser ampliada da educação permanente. É necessário que avancemos para além do aprender a fazer e do aprender a ser do Relatório anterior. As exigências da sociedade contemporânea nos colocariam a tarefa de aprender novas competências que, segundo a Comissão, deveriam estar para além da formação imediata votada ao trabalho. Seriam competências que precisariam ser adquiridas para que os indivíduos consigam se movimentar e compreender o novo mundo e a nova realidade social que vem se configurando desde o final do século XX e que aponta aos desafios a serem enfrentados no século XXI.

As tarefas físicas são substituídas por tarefas de produção mais intelectuais, mais mentais, como o comando de máquinas, a sua manutenção e vigilância, ou por tarefa de concepção, de estudo, de organização à medida que as máquinas se tornam também mais inteligentes e que o trabalho se desmaterializa. Os empregadores substituem, cada vez mais, a exigência de uma qualificação ainda muito ligada, a seu ver, à idéia de competência material, pela exigência de uma competência que se apresenta como uma espécie de coquetel individual, combinando a qualificação, em sentido estrito, adquirida pela formação técnica e profissional, o comportamento social, a aptidão para o trabalho em equipe, a capacidade de iniciativa, o gosto pelo risco. (ibid., p. 94).

O Relatório pondera essa análise sobre a desmaterialização do trabalho quando cita os casos da África Subssariana, da América Latina e da Ásia. Ao fazer isso, ele descortina o fato de que nesses países só uma pequena parte da população tem emprego e recebe salário. As competências seriam de tipo tradicional, uma vez que a maioria da população, que possui emprego, ainda estaria empregada em economias de subsistência, no entanto isso não seria um problema, pois as novas competências são pensadas a partir da idéias de uma “qualificação social” para a vida e não meramente “profissional” (ibid., p., 96).

Neste sentido, evidencia-se que a desmaterialização do trabalho aparece no interior do Relatório como referência para se pensar as novas competências. Pois a existência deste [tipo de trabalho desmaterializado] é parte integrante da sociedade que se configura – da sociedade da informação – que descartaria outros tipos de trabalho e imporá uma nova formação para a vida. Estas novas competências seriam úteis para uma sociedade em que qualidades individuais e cognitivas são exacerbadas e necessárias para a vida coletiva. A partir desta constatação, a Comissão Internacional de Educação para o século XXI, demonstra a necessidade de reformas na educação a fim de adequar o sistema às novas demandas.

Numa altura em que os sistemas educativos formais tendem a privilegiar o acesso ao conhecimento, em detrimento de outras formas de aprendizagem, importa conceber a educação como um todo. Esta perspectiva deve, no futuro, inspirar e orientar as reformas educativas, tanto em nível da elaboração de programas como da definição de novas políticas pedagógicas. (ibid., p. 102).

Eis que surge, como proposta do Relatório, o novo conceito de educação: Educação ao longo de toda a vida, capaz de dar respostas aos problemas levantados anteriormente pelo Documento. Uma nova proposta educacional para uma nova sociedade bem mais dinâmica. Este novo conceito educacional surge do pressuposto de que a sociedade da informação traz consigo o embrião de uma sociedade educativa. É salutar o fato de que a própria idéia de Cidade Educativa, apresentada no Relatório anterior é resignificada, sendo subsumida pela nova sociedade – a sociedade da informação. O aprender a conhecer, aprender a ser, aprender a viver juntos, aprender a fazer, são elementos básicos desta nova sociedade e tarefas do novo tipo de educação que se configura. Segundo Shiroma (2004), o documento recomenda que se explore o potencial educativo dos meios de comunicação, da profissão, da cultura e do lazer, redefinindo os tempos e espaços destinados à aprendizagem.

A terceira parte do Relatório Delors centra-se nas Orientações, ou seja, como e onde se aplica o novo conceito de educação para o século XXI: Educação ao longo de toda a vida.

Em um primeiro momento foram discutidas as frentes de intervenção, da Educação Básica à Universidade. A orientação geral é de que um conceito educacional que se “desenrola ao longo de toda a vida” não pode se restringir a uma superestimação do sistema formal em detrimento do não formal, pois “longe de se oporem, a educação formal e informal devem fecundar-se mutuamente” (ibid., p. 121). Neste sentido, desde a educação pré-escolar, a educação básica, a educação de jovens e adultos, a educação secundária e técnica, e a universidade devem trabalhar na perspectiva de parceria com a comunidade.

Uma das formas de participação da comunidade é a utilização ou a criação de centros comunitários onde pode ser organizado um vasto leque de ações diversificadas: educação dos pais, educação para o desenvolvimento social tratando, por exemplo, de cuidados de saúde primários ou de planejamento familiar, educação com vistas a melhorar as capacidades econômicas, através de contribuições quer técnicas quer financeiras etc [...] Confiar a membros da comunidade as funções de auxiliares ou de paraprofissionais no seio do sistema escolar pode, também, ser considerado uma forma de participação. Assim, a associação de um professor oriundo da própria comunidade com um professor nomeado pelo Estado revelou-se extremamente útil no contexto da recente reforma da educação na Guiné. (ibid., p. 132-133).

Um outro elemento que compõe o conjunto de orientações do Documento diz respeito à necessidade de educar a partir das competências que sejam úteis às atividades existentes no “novo” mundo do trabalho. Neste sentido, a educação de adultos e o ensino e formação técnica assumem um papel de centralidade, sobretudo para os países tidos como “em desenvolvimento”. O Relatório argumenta que os programas de alfabetização de adultos seriam mais atraentes se destinados a este tipo de ensino (ibid., p. 130), e para o ensinamento em nível secundário destaca,

Atualmente, os ensinamentos teóricos transmitidos no nível secundário serve, muitas vezes, sobretudo, para preparar os jovens para os estudos superiores, deixando a margem, mal equipados para o trabalho e para a vida, os que não tem sucesso, que abandonam ou que não encontram lugar no ensino superior. Qualquer forma devia ter por objetivo diversificar a estrutura do ensino e preocupar-se mais, não só com os conteúdos mais também com a preparação para a vida ativa. A dedicação e a competência do corpo docente, tanto como o conteúdo dos programas, determinam a qualidade e a pertinência da educação; a reforma dos programas será estéril, sem a participação e o pleno e

integral apoio dos professores[...] O ensino e a formação técnicos e profissionais que preparam técnicos e trabalhadores de nível médio são, particularmente, importantes para os países em desenvolvimento (ibid., p. 136).

Neste sentido a Universidade também teria um novo papel: para além de possibilitar o desenvolvimento econômico, teria a função de formar ao longo de toda a vida. São as universidades, antes de tudo, que reúnem “um conjunto de funções tradicionais associadas ao progresso e a transmissão do saber: pesquisa inovação, ensino e formação, educação permanente”.(ibid., p. 141). As Universidades deveriam estar “abertas” a oferecer a possibilidade de aprender à distância, em vários momentos da vida (ibid., p. 144), ou seja, formar novos intelectuais, de todos os níveis - os presenciais e os formados à distância.

As estruturas de emprego evoluem à medida que as sociedades progridem e a máquina substitui o homem: diminui o número de trabalhadores enquanto aumentam as tarefas de supervisão, de enquadramento e de organização e crescem deste modo, as necessidades de capacidades intelectuais em todos os níveis [...] Encarando a universidade como um local de cultura e de estudo aberto a todos, a Comissão não procura apenas concretizar a sua orientação central: educação ao longo de toda a vida. Procura, também, que seja reconhecida a missão da Universidade, e até as suas responsabilidades, na participação em grandes debates relacionados com a concepção e com o processo de transformação da sociedade. (ibid., p. 144)

O Relatório chama à atenção para o elemento central deste novo processo educacional: o professor, aquele que será o responsável pela formação destes “novos” sujeitos. A preocupação com os professores é notória no Documento. Para além de medidas que indicam a necessidade de uma formação de professores, - pois ele seria o responsável pelo fornecimento da chave para a sociedade da informação - ou a nova relação professor e aluno - que seria o de “acompanhante”, o que ajuda a organizar o saber, e não mais o de alguém que transmita o conhecimento -, o Relatório traz elementos a respeito da organização da categoria no mundo todo.

A profissão de professor é uma das mais fortemente organizadas do mundo e as organizações de professores podem desempenhar – e desempenham - um papel muito influente em vários domínios. A maior parte dos cerca de cinquenta milhões de professores que há no mundo estão sindicalizados ou julgam-se representados por sindicatos (...) Seria desejável que o diálogo entre as organizações de professores e autoridades responsáveis pela educação melhorasse (...). Nenhuma reforma da educação teve êxito contra ou sem os professores. (ibid., p. 156).

Contudo, para que todas as orientações sejam seguidas, seria necessário compreender o “papel do político” nesta nova configuração. A Comissão se coloca favorável à ampla descentralização dos sistemas educativos, apoiada na autonomia das escolas e no apoio da comunidade a agentes locais (ibid., p. 173-174). Essa descentralização impõe uma diversidade de financiamentos que acaba por estabelecer a existência de novos parceiros para a implementação desta proposta de educação.

A comissão considera, enfim, que o princípio de uma educação realizada ao longo de toda a vida deve levar todos os países, mas talvez numa primeira fase os países desenvolvidos (onde as dificuldades financeiras são menores), a reexaminar numa perspectiva mais ampla as modalidades de financiamento da educação, procurando conciliar o princípio fundamental da igualdade de oportunidades com a necessária diversificação dos percursos individuais no final da escolaridade obrigatória financiada com fundos públicos. A alternância entre períodos dedicados à vida profissional e tempos de formação e de educação implica uma diversidade de financiamentos. É legítimo contar com a contribuição das empresas quando se trata de aumentar as qualificações da mão-de-obra e de fazer com que os indivíduos participem no que constitui para eles, ao mesmo tempo, quer um investimento pessoal que lhes dá e oferece um meio de realização pessoal. (ibid., p. 185).

A busca por consenso, e pelo fim do conflito, faz com que o Estado e o poder público assumam novas funções, que garantam uma regulamentação deste sistema educativo descentralizado. Segundo o Relatório, o Estado deve assumir um “certo” número de responsabilidades com a sociedade civil, pois assume que a educação não deve ser simplesmente controlada pelas leis do mercado (ibid., p. 174), mas não nega esta dimensão. Sendo assim, sobretudo nos países tidos como “em desenvolvimento”, o diálogo permanente com o partidos políticos, sindicatos, empresas, associações profissionais e outras, pode

assegurar “estabilidade e durabilidade aos programas educativos”. E cabe ao Estado e ao poder público forjar este consenso.

Todavia o Estado não poderia agir isoladamente desconsiderando a “aldeia global”. A cooperação internacional é a única saída para a solução dos problemas que agora se colocam no marco da globalização, segundo o Relatório Delors, “a construção de um mundo melhor - ou menos pior – tornou-se mais do que nunca, tarefa de todos” (ibid., p. 195). Cabe a participação de múltiplos parceiros para a consolidação desta nova tarefa - a educação para o século XX -, as organizações intencionais e intergovernamentais, governos, organizações não governamentais, mundo da indústria e dos negócios, organizações profissionais e sindicais e, evidentemente “no domínio que nos ocupa, os atores dos sistemas educativos e do mundo intelectual” (196). E por fim finaliza registrando o papel da Comissão e da Unesco na implementação desta proposta educacional.

A Comissão faz votos para que a UNESCO possa ser dotada, pelos Estados membros, dos meios necessários para levar a bom termo as múltiplas tarefas de que está incumbida. O que supõe, em primeiro lugar, capacidade de ampliar e reforçar futuramente todo um conjunto de ações baseadas em sua experiência e em idéias inovadoras, a fim de estimular, em especial através de alianças e de parcerias entre países o desenvolvimento dos sistemas educativos nacionais. A Comissão confia à UNESCO o compromisso de promover, também, por intermédio de seu programa, o conceito de educação ao longo de toda a vida, proposto neste relatório, a fim de inscrevê-lo progressivamente na realidade educativa do mundo contemporâneo. (ibid., p., 207)

O Relatório Delors, fruto do trabalho da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, traz à tona um novo conceito de educação capaz de dar respostas aos desafios do novo século. Educação ao longo de toda a vida é a proposta educacional que permeia as análises, princípios e orientações apresentadas pelo Documento. Neste momento os nossos esforços estarão voltados para a explicitação desta proposta, ao identificar os conceitos-chave que a determinam.

1.2.1. Educação ao longo de toda a vida

O Relatório Delors nos apresenta esta nova proposta educacional a fim de dar uma resposta objetiva às transformações da sociedade com o surgimento da era da informática,

A Comissão considera que o aparecimento de sociedades da informação corresponde a um duplo desafio para a democracia e para a educação, e que estes dois aspectos estão estreitamente ligados. A responsabilidade dos sistemas educativos surge em primeiro plano: cabe-lhes fornecer, a todos, meios para dominar a proliferação de informações, de as selecionar e hierarquizar, dando mostras de espírito crítico. (...) Deste modo, os sistemas educativos, ao mesmo tempo que fornecem os indispensáveis modos de socialização, conferem, igualmente, as bases de uma cidadania adaptada às sociedades de informação. (...) A **comunicação** e a troca de saberes já não serão apenas um dos pólos principais do crescimento atividades humanas, mas um fator de desenvolvimento pessoal, no contexto de **novos modos de vida social**. (ibid., p. 66).

A comunicação, a troca de saberes, assume um papel de destaque nesta nova sociedade. Uma centralidade que se coloca para além da esfera produtiva atingindo a vida privada, a totalidade da vida social. No entanto, essa mesma sociedade que propicia esta nova relação, uma maior troca de saberes, e de novos saberes, evidencia a sua face obscura com o grande número de desempregados, fruto desta nova etapa histórica. Diferentemente do período anterior, relatado pela Comissão Internacional presidida por Faure, o desemprego não aparece mais como algo administrável, onde o número de desempregados denotava apenas a inexistência do pleno emprego. O desemprego na década de 90 toma proporções universais reafirmando a sua dimensão estrutural que atingem, não só os países periféricos, mas também duramente, como jamais visto na história, os países centrais.

Essas transformações sociais são acompanhadas por crises estruturais que são as razões para certo “desencantamento do mundo”, identificada pelo Relatório. Contudo, a educação é novamente apresentada, como no Relatório Faure, como um trunfo capaz de solucionar os problemas, garantindo a paz, o desenvolvimento social, econômico e político da

sociedade contemporânea. No entanto, agora ela é voltada para explicar e dar um outro sentido ao ócio. O ócio gerado pelo desemprego é visto com certa positividade,

A educação ocupa cada vez mais espaço na vida das pessoas à medida que aumenta o papel que desempenha na dinâmica das sociedades modernas. (...) Além disso, a **redução** do período de atividade profissional, a diminuição do volume total de horas de trabalho remuneradas e o prolongamento da vida após a aposentadoria aumentam o tempo disponível para outras atividades (Delors et. al, 2004:103).

Este tempo de ócio, ou melhor, diminuição de horas de trabalho remunerado, ou não trabalho, desemprego, é apresentado pelo Relatório Delors como um facilitador que possibilitará que homens e mulheres ocupem seu tempo livre com outras atividades “bem mais interessantes”. Como por exemplo, educa-se para as “novas exigências da vida”. Nota-se aqui que o discurso é deslocado da formação como necessidade de adequação para o trabalho para uma formação, ou melhor, uma nova educação para novas exigências da “vida”, ou seja, uma nova totalidade que evidencia o nível de abrangência da nova proposta educacional para o século XXI.

È este continuum educativo, coextensivo à vida e ampliado às dimensões da sociedade, que a Comissão entendeu a designar, no presente relatório, pela expressão educação ao longo de toda a vida. Em seu entender, é a chave que abre as portas para o século XXI e, bem além de uma adaptação necessária às exigências do mundo do trabalho, é a condição para um domínio mais perfeito dos ritmos e dos tempos da pessoa humana. (ibid., p.104).

Logo, a proposta de Educação ao Longo de Toda a Vida seria uma proposta educacional capaz de articular as novas exigências do mundo do trabalho - formando e conformando mão-de-obra equivalente às demandas - e ao mesmo tempo, daria uma resposta às crises provocadas por esta sociedade que não mais absorve toda a mão-de-obra do período anterior do desenvolvimento do capital, flexibilizando e reestruturando os espaços educativos e o papel da educação.

O conceito de educação ao longo da vida (...) Ultrapassa a distinção tradicional entre educação inicial e educação permanente. Aproxima-se de um outro conceito proposto com frequência: o da sociedade educativa, onde tudo pode ser ocasião para aprender e desenvolver os próprios talentos. (ibid., p.117)

A educação ao longo da vida seria um tipo de educação permanente que se colocaria de maneira mais ampliada. Esta proposta explora o potencial educativo da sociedade ao percebê-la como uma sociedade “aprendente” (Shiroma, 2004), focalizando as possibilidades de novos saberes, a construção de novos conhecimentos a partir da comunicação e troca de informações. Contudo, o corolário desta nova proposta é fundamentada na tese de que vivemos, ou viveremos no século XXI, em uma sociedade em que teremos que desenvolver novas competências capazes de nos conformar à nova ordem, ou lógica social. Segundo o Relatório Delors, deveríamos agir coletivamente a fim de alcançarmos o objetivo final: viver melhor e adequadamente na sociedade do século XXI..

A formação permanente de mão-de-obra adquire, então, a dimensão de um investimento estratégico que implica a mobilização de vários tipos de atores: além dos sistemas educativos, formadores privados, empregadores e representantes dos trabalhadores estão convocados de modo especial. Observa-se, assim dos meios financeiros dedicados à formação permanente. (ibid., p. 71).

Esta nova proposta educacional terá novos aliados a fim de garantir os seus objetivos. Além do Estado, a mídia (formadores privados), empregadores e trabalhadores serão a base de sustentação deste novo tipo de educação. Apresenta-se diferentemente da proposta educacional anterior, pois as ações não estão mais centradas no Estado-nação, e tão pouco, as recomendações se restringem a um pedido de aumento de investimento de verbas públicas para a educação. A Educação permanente era centrada na necessidade de formar para uma sociedade moderna estimulada pela industrialização, sendo as demandas do capital produtivo o cerne na idéia de Educação Permanente. A Educação ao longo de toda a vida nos parece ser

centrada em outro tipo de saber, um saber mais flexível e volátil, intimamente relacionado com a constatação, apresentada pelo Relatório Delors, da existência de uma nova sociedade – a sociedade da informação.

Nas linhas e entrelinhas do Relatório Delors, nos parece notória a necessidade de se repensar a categoria trabalho, pois este se coloca como pressuposto para compreender o papel dado ao conhecimento, ao saber, ao cognitivo, neste “novo período histórico”. No Relatório a Comissão é enfática ao constatar e apontar a supremacia do trabalho imaterial, a tendência à desmaterialização do trabalho na atualidade. Neste sentido, categoriais como sociedade da informação nos é revelada, pelo Relatório Delors, como parte essencial na investigação entre a relação trabalho e conhecimento, sendo esta noção de sociedade o elemento chave para a construção do novo conceito educacional: a educação ao longo de toda a vida. Desenrolar este emaranhado de conceitos é condição essencial para compreender a nova proposta educacional.

CAPÍTULO II

Educação ao longo de toda a vida:

A desmaterialização do trabalho e a sociedade da informação

Com o propósito de superar a dimensão fenomênica a pseudoconcreticidade da nova proposta educacional para o Século XXI, debruçar-nos-emos, neste momento, sobre as categorias-chave. Com esse procedimento esperamos compreender a essência da proposta.

A “Educação ao longo de toda a vida”, inscrita no Relatório Delors, parte de alguns pressupostos norteadores. A constatação de uma modificação na estrutura social a partir das transformações no mundo do trabalho é um dos argumentos que produz a necessidade de uma

partir do estado da arte de autores que reivindicam esta nova teoria social. E por fim evidenciaremos como na proposta de “educação ao longo de toda a vida” são articuladas as categorias de trabalho e conhecimento.

2.1. Educação ao longo de toda a vida face à desmaterialização do trabalho

O Relatório Delors, ao apresentar a proposta de educação para o novo milênio, introduz os seus objetivos evidenciando os seus pressupostos iniciais, que por sua vez partem das mudanças no mundo do trabalho. A “educação ao longo de toda a vida” impor-se-ia justamente pela necessidade de dar resposta ao desemprego, aos conflitos étnicos, a exclusão social e às desigualdades de desenvolvimento. A ciência e a tecnologia são tidas como elementos-chave desencadeadores e produtos das mudanças sociais, assumindo em muitos momentos o papel de sujeitos no interior deste processo. O progresso atingido pela ciência e pela técnica, constatado no final do século XX, denotaria a importância do cognitivo e do imaterial, e neste sentido deveríamos repensar o lugar do trabalho na “sociedade de amanhã”, do século XXI (Delors, 2004, p.18). Repensar o trabalho, segundo a Comissão, é uma tarefa capaz de mostrar as saídas necessárias para os problemas da sociedade e, sobretudo, justificar a nova proposta de educação.

De fato, a natureza do trabalho mudou profundamente no decorrer dos últimos anos. Deu-se, em particular, um nítido aumento do setor terciário que emprega hoje um quarto da população ativa dos países em desenvolvimento e mais de dois terços da dos países industrializados. O aparecimento e desenvolvimento de sociedade da informação, assim como a busca do progresso tecnológico que constitui, de algum modo, uma tendência forte dos finais do século XX, sublinham a dimensão cada vez mais imaterial do trabalho e acentuam o papel desempenhado pelas aptidões intelectuais e cognitivas. Já não é possível pedir aos sistemas educativos que formem mão-de-obra para empregos industriais estáveis. Trata-se, antes, de formar para a inovação pessoas capazes de evoluir, de se adaptar a um mundo em rápida mudança e capazes de dominar essas transformações. (ibid., p. 72).

Apesar do Relatório relacionar, de forma direta, o trabalho imaterial à sociedade da informação, por razões de exposição, ater-nos-emos agora à discussão sobre a desmaterialização do trabalho, o trabalho imaterial, e sua relação com a nova proposta educacional.

A proposta do Documento é localizar historicamente a nova conjuntura social e econômica mundial. A fim de demonstrar essa transição, ou seja, as modificações do trabalho, ou da categoria trabalho, na atualidade, a Comissão dimensiona o século XX como sendo o período histórico onde se desenvolvem as sociedades assalariadas, focadas no tipo de trabalho tradicional, sociedades que ao longo do tempo e do “progresso” da ciência e tecnologia acabaram por tornar o trabalho humano cada vez mais imaterial acentuando o caráter cognitivo das tarefas (ibid., p. 93).

As tarefas físicas são substituídas por tarefas de produção mais intelectuais, mais mentais, como o comando de máquinas, a sua manutenção e vigilância, ou por tarefa de concepção, de estudo, de organização á medida que as máquinas se tornam também, mais inteligentes e que o trabalho se desmaterializa. (ibid., p.94).

Diante dessas mudanças, mesmo nas economias avançadas é perceptível, segundo o Relatório, a diminuição dos postos de trabalho tradicionais. O trabalho industrial estaria cedendo lugar ao setor de serviços, ou terciário, onde a dimensão imaterial era mais freqüentemente requerida, o que para a Comissão Internacional de Educação para o Século XXI, era uma tendência facilmente percebida nas economias avançadas, mas não somente neste tipo de economia, onde a evolução dos serviços²⁹ se mostra qualitativa e quantitativamente superior ao setor industrial.

²⁹ Como setor de serviço, ou terciário, entende-se o ramo de trabalho ligado, em tese, indiretamente a produção de mais valia. Como por exemplo: os comerciantes, vendedores, profissionais liberais (médicos, advogados, etc...).

As máquinas inteligentes exigiriam um novo tipo de trabalhador, um trabalhador capaz de exercer funções cada vez mais cognitivas no processo de produção, uma exigência que se generalizaria em todos os setores³⁰. Entretanto, este trabalhador deveria ser forjado, pois não se encontra pronto a essa realidade. Os desafios desta preparação se colocam sobre duas concretudes: o trabalho imaterial e o desemprego. O desemprego é constatado em todas as sociedades, para usar conceitos do próprio Relatório, em países “em desenvolvimento” e “desenvolvidos”. Isso ocorre, pois mesmo com o aumento de postos de trabalho nos setores de serviços, não há um real aumento capaz de suprir a diminuição de postos no setor industrial, que durante o século XX foi o grande receptor de trabalhadores. E em ambos os casos, segundo o Relatório, o trabalho imaterial, na atualidade é hegemônico. Neste sentido, o desemprego, assim como a desmaterialização do trabalho são as duas faces do mesmo fenômeno. Diante deste fenômeno, a Comissão se põe algumas questões,

A estes diferentes fatores vêm juntar-se, nos países industrializados, uma alteração profunda que afeta o lugar ocupado pelo trabalho na sociedade. E se amanhã o trabalho deixasse de ser a referência principal em relação à qual se define a maior parte das pessoas? É-se levado a por esta questão, quando se observa a diminuição do tempo dedicado ao trabalho. (...) Além disso, é possível que, por não se conseguir o pleno emprego, se comece a caminhar para uma multiplicidade de estatutos e de contratos de trabalho: trabalho em tempo parcial, trabalho com duração limitada ou precária, trabalho com duração indeterminada, desenvolvimento do auto-emprego. (ibid., p.109).

Contudo, essa aparente noção crítica sobre o trabalho em tempo parcial assim como as possibilidades de trabalho precário e auto-emprego servem como elemento para concluir que, de qualquer modo e em todos os casos, aumentar-se-ia o tempo livre e este deve ser acompanhado por um aumento de tempo “consagrado” à educação. Ou seja, o não-trabalho, o desemprego, é apresentado pela Comissão como sendo um aumento do tempo livre que deverá ser preenchido de maneira a garantir a satisfação destes indivíduos reintegrando-os

³⁰ Aqui podemos compreender da maneira clássica: primário, secundário e terciário, ou mesmo o setor de produção agrícola, industrial e serviços.

socialmente. Nota-se que esta integração é apresentada pelo Relatório Delors³¹ como sendo algo para além do mundo do trabalho, do mundo profissional. Seria necessário, em vez, pensar o sujeito no seu todo, na sua dimensão humana, pois só assim dar-se-ia condições de garantir a sua satisfação. Ou seja, o papel da educação também é reconfigurado agora ao longo de toda a vida. “A educação ao longo de toda a vida torna-se assim, para nós, o meio de chegar a um equilíbrio mais perfeito entre trabalho e aprendizagem bem como ao exercício de uma cidadania ativa”.(Idem: 105).

Ou seja, a Educação ao longo de toda a vida apresenta-se face à desmaterialização do trabalho. A Comissão ao apresentar a nova proposta de educação acaba por definir inversamente o tipo de trabalho que se configura para o século XXI. Ao definir a nova proposta de educação, o seu objetivo, pressupostos e conteúdos, a Comissão está na verdade pautando e delineando o novo tipo de trabalho, o novo tipo de sociedade. Diante disso podemos afirmar que o entendimento da real dimensão deste novo conceito de trabalho, o trabalho imaterial, é elemento central para uma apreensão não-fenomênica da proposta de educação para o novo milênio. O trabalho imaterial é uma das categorias centrais capazes de explicar a real dimensão política da educação ao longo de toda a vida.

2.1.1. O Trabalho Imaterial

Num pequeno artigo reproduzido pela Comissão elaborado pelo Instituto Sindical Europeu, sob o título Para uma política da escolha do tempo de trabalho, aparece o nome de André Gorz. Não nos ateremos aqui ao conteúdo da discussão deste artigo, porém não poderemos passar despercebidos pelo nome desse autor. André Gorz é um dos principais autores a realizar este debate sobre o trabalho imaterial, juntamente com Maurizio Lazzarato, Toni

³¹ Neste momento é necessário retornarmos ao primeiro capítulo onde na página cinquenta e um apresentamos o texto literal onde a Comissão deixa evidentes que a nova proposta de educação deve superar a dimensão do trabalho, da vida profissional, e ser compreendida como responsável pela formação humana, pela vida. Ou seja, a educação deve ser encarada como uma “construção contínua da pessoa humana”.

Negri e Michael Hardt. São esses autores, na verdade, que nos serão úteis para compreender o conceito de trabalho imaterial nesta dissertação.

A teoria social apresentada por estes quatro autores possui elementos em comum capazes de nos levar a uma mesma articulação de concepção de sociedade e, por conseguinte, de trabalho: a percepção do advento das tecnologias da informação e a nova forma de trabalho, o trabalho imaterial. Neste sentido percebemos afinidades e elos capazes de articulá-los dentro de uma mesma totalidade. Não nos ateremos aqui aos seus pontos de diferenciação, pois acreditamos que estes elementos não são suficientemente capazes de distorcer o conceito central de trabalho imaterial aqui pesquisado. Centrar-nos-emos, portanto, nas similitudes a fim de compreender este novo conceito de trabalho.

Segundo Gorz, (2005) estaríamos vivenciando uma nova forma de capitalismo fundado na economia do conhecimento, para Negri e Hardt seria uma economia da informação. Estes dois conceitos não possuem diferenças substanciais, ambos estão pautados pelo desenvolvimento das tecnologias da informação. Este tipo de capitalismo se diferenciaria do capitalismo econômico, ou de tipo econômico, predominante nas sociedades modernas. A nova forma de capitalismo, com predominância no conhecimento configuraria um tipo de capitalismo pós-moderno. Esta nova faceta do sistema capitalista estaria centrada no capital dito imaterial.

O capitalismo moderno, centrado sobre a valorização de grandes massas de capital fixo material, é cada vez mais rapidamente substituído por um capitalismo pós-moderno centrado na valorização de um capital dito imaterial, qualificado também de 'capital humano', 'capital do conhecimento' ou 'capital inteligência'. Essa mutação se faz acompanhar de novas metamorfoses do trabalho (Gorz, 2005, p.15).

Diferentemente do tipo de capitalismo tipicamente moderno, onde o trabalho abstrato simples, ainda segundo Gorz, exercia a sua hegemonia, na economia do conhecimento, o tipo de trabalho predominante é o trabalho complexo, onde o conhecimento é tido como a

principal força produtiva. O trabalho material imediato estaria legado à periferia do processo de produção, pois o trabalho imaterial complexo aparece nesta nova forma de capitalismo como centro de criação de valor. Neste sentido não poderíamos mais falar sobre processo de trabalho³² como sinônimo do processo de produção no interior do sistema de capitais. Isso ocorreria, para Gorz, mediante o fato do trabalho imediato não ser mais central, mesmo sendo ele indispensável. Ou seja, o trabalho imaterial tem o conhecimento como a principal força produtiva, de onde se obtém a extração de mais-valia.

Era importante mostrar que esse trabalho imaterial, naquilo que tem de principal, não repousa sobre os conhecimentos desses prestadores e fornecedores. Antes de mais nada, ele repousa sobre as capacidades expressivas e cooperativas que não se podem ensinar, sobre uma vivacidade presente na utilização dos saberes e que faz parte da cultura do cotidiano. Essa é uma grande diferença entre os trabalhadores de manufaturas ou de indústrias taylorizadas e aqueles do pós-fordismo (ibid., p.19)

Diante da afirmação de Gorz, este novo tipo de trabalho imporia uma nova compreensão da lei do valor³³, ou seja, uma nova teoria do valor que não teria mais o trabalho imediato produtivo como a mercadoria capaz de produzir mais valor, mais-valia. Na Economia do conhecimento, a existência do conhecimento como principal força produtiva representaria então uma crise do valor. Segundo Toni Negri e Michael Hardt o trabalho imaterial traz uma nova teoria do valor fundada na subjetividade, no saber e no conhecimento. Neste sentido caberia a nós compreender o que seria um trabalho de tipo imaterial gênese da nova concepção de valor, ou de uma nova teoria do valor. Segundo Maurizio Lazzarato, o trabalho imaterial seria o trabalho que produz o conteúdo informacional e cultural da mercadoria (1992). A subjetividade, para o autor, apareceria como principal característica ou

³² O conceito de trabalho aqui se refere ao trabalho imediato, material.

³³ A lei do valor é a tese sobre a produção de mais-valia. A mais valia é o trabalho excedente extraído da força de trabalho vivo, o trabalhador, parcela esta não remunerada, ou seja, um sobretrabalho. Segundo Marx (s/d) é um tipo de intercambio

qualidade deste novo tipo de trabalho, e esta deve ser incentivada com a intenção de ser extraída ao máximo do trabalhador.

A ampliação das formas de trabalho imaterial torna-se, portanto, outra tendência do sistema de produção contemporâneo, uma vez que ele carece crescentemente de atividades de pesquisa, comunicação e marketing para a obtenção antecipada das informações oriundas do mercado (Lazzarato, apud Antunes, 2003, p.126)

Para Lazzarato (1992) o trabalho imaterial se encontraria na fusão produção-consumo, ativando a produção coletiva, a comunicação com o consumidor e o interior do processo produtivo. O autor corrobora a tese de Gorz, ao afirmar que o trabalho manual direto, o trabalho imediato, estaria sendo, na nova sociedade, substituído por um trabalho de maior dimensão intelectual. Negri e Hardt chegam à mesma conclusão e reafirmam que os governos que prosperarão neste novo mundo serão aqueles capazes de se adaptar à nova configuração imaterial da força de trabalho (2000, p.242). Avaliam também que existe uma preponderância deste tipo de trabalho no setor de serviços, contudo, salientam que a característica antes restrita a este tipo de setor, logo a este tipo de trabalho, é expandida a todo sistema produtivo hegemonicamente. Estes dois autores precisam os tipos de trabalho imaterial que assumem a nova centralidade social,

En resumen, podemos distinguir tres tipos de trabajo inmaterial que conducen al sector servicios la tope de la economía informacional. El primero está implicado en una producción industrial que se ha informacionalizado e incorporado tecnologías de comunicación de modo tal que transforman al propio proceso de producción. La manufactura es considerada un servicio, y el trabajo material de la producción de bienes durables se mezcla y tiende hacia el trabajo inmaterial. El segundo es el trabajo inmaterial de las tareas analíticas y simbólicas, el que se subdivide em manipulaciones inteligentes y creativas por un lado y tareas simbólicas rutinarias por otro. Finalmente, un tercer tipo de trabajo inmaterial implica la producción y manipulación de afectos, y requiere contacto humano (virtual o real), trabajo en modo corporal.

Estos son los tres tipos de trabajo que dirigen la posmodernización de la economía global. (ibid., p.256)³⁴

A centralidade do conhecimento, do cognitivo, do subjetivo no sistema de produção, traz conseqüências capazes de nos levar a uma nova leitura da sociedade (o que veremos na segunda parte deste capítulo). Diante de um suposto novo cenário, necessita-se também compreender as novas demandas impostas pelo trabalho imaterial ao trabalhador. Segundo Negri e Hardt, “La reestructuración de la producción, desde el Fordismo hasta el pos-Fordismo, desde la modernización a la posmodernización, fue anticipada por el ascenso de una nueva subjetividad.” (2000, p.241). Esta nova subjetividade é uma das principais características a serem exploradas e afloradas neste novo trabalhador. Neste novo contexto, o trabalhador passa a ser responsável pela sua própria produção, ou melhor, ele seria um produto do conhecimento socialmente produzido. Gorz cita Yann Moulier-Boutang para reforçar a tese de que o trabalhador, sobretudo na atualidade, não se apresentaria mais como uma força de trabalho onde “as capacidades predeterminadas seriam inculcadas pelo empregador, mas como um produto que continua ele mesmo a se produzir” (Gorz, 2005, p.19).

Este conhecimento, para além do tipo tradicionalmente apreendido nas instituições escolares, é um conhecimento inscrito no cotidiano. Um conhecimento-saber que pertence também à cultura deste cotidiano, “competências” que adquirimos ao longo da vida. É curiosa a proximidade entre esta concepção de conhecimento empregado ao tipo de trabalho imaterial e a proposta de novas competências a serem adquiridas pelos “cidadãos”, apontadas no

³⁴ Em resumo, podemos distinguir três tipos de trabalho imaterial que conduzem o setor de serviços ao topo da economia informacional. O primeiro está ligado a uma produção industrial que tem se informatizado e incorporado tecnologias de comunicação de modo tal que transformaram o próprio processo produtivo. A manufatura é considerada um serviço, e o trabalho material de produção de bens duráveis se mistura e tende na direção do trabalho imaterial. O segundo é o trabalho imaterial das tarefas analíticas e simbólicas, o que se subdivide em manipulações inteligentes e criativas por um lado e tarefas simbólicas e rotineiras por outro. Finalmente, o terceiro tipo de trabalho imaterial implica na produção e manipulação de afetos, e requer contato humano (virtual e real), trabalho corporal. Estes são os três tipos de trabalho que dirigem a pós-moderização da economia global. (Tradução Livre)

Relatório Delors³⁵. Para Negri e Hardt, não apenas a inteligência, mas também o afeto é mobilizado a servir a produção, a tal ponto de levar-nos a uma noção de vida inseparável da produção. Portanto, tornar-se-ia um capital humano. Segundo Gorz, o que as empresas determinam hoje como capital humano é um recurso gratuito para elas, “uma ‘externalidade’ que se produz sozinha, e que continua a se produzir, e da qual as empresas apenas captam a canalizam a capacidade de se produzir” (ibid., p. 20). O trabalhador agora seria visto como sendo um auto-empendedor, ou um empendedor de si mesmo.

O trabalhador auto-empendedor, segundo Gorz, definiria o fim do trabalho assalariado, do tipo tradicional, de carteira assinada e direitos trabalhistas assegurados. “O desemprego desaparecia ao mesmo tempo em que desaparece o regime salarial (...) Se existem desempregados é sinal que sua empregabilidade está em falta” (ibid., p.26). Essa nova imposição ao trabalhador fora construída pela nova forma do capital, a economia do conhecimento, como sendo uma maneira eficiente de superar a fronteira, até então intransponível, entre capital e trabalho, empresa e trabalhador, de subsunção total de si ao capital³⁶. Diante desta nova relação do trabalhador com seu trabalho, ao torna-se um gerente de si mesmo, o trabalhador transforma a vida em um capital precioso. Para Gorz, o capital humano se estende ao longo de toda a vida. Neste sentido a “educação ao longo de toda a vida” se apresentaria como fonte necessária do capital humano e elemento constituinte da economia do conhecimento.

Cada um deverá gerir seu capital humano ao longo de toda a sua vida, devesse continuar a investir em estágios de formação e compreender que a possibilidade de vender sua força de trabalho depende do trabalho gratuito,

³⁵ “Na indústria especialmente para os operadores e os técnicos, o domínio do cognitivo e do informativo nos sistemas de produção, torna um pouco obsoleta a noção de qualificação profissional e o leva a que se dê muita importância à competência pessoal.” (Delors, 2004, p.93).

³⁶ Este é um conceito usado pelo Gorz para evidenciar como o capitalismo tenta dominar toda a dimensão humana subsumindo o indivíduo totalmente ao capital. Contudo mais adiante no texto, ele mostra como essa tentativa não se mostra absolutamente eficaz deixando brechas capazes de indicar possíveis saídas e superações desta ordem.

voluntário, invisível, por meio do qual ele sempre poderá reproduzi-la. (ibid., p. 24)

Contudo, apesar de nova forma constituir-se ainda como uma nova face do mesmo sistema capitalismo na sua dimensão agora pós-moderna, Gorz chama nossa atenção para o fato da economia do conhecimento, fundada no trabalho imaterial, descortinar uma contradição, um conflito no interior desta nova forma de capital. Apesar de todos os esforços do capital, este não conseguiria se apropriar totalmente do conhecimento produzido no interior deste sistema de produção, não sendo possível instrumentalizá-lo na sua totalidade.

Para o autor, o conhecimento como força produtiva principal é um produto que resulta, em grande parte, de “uma atividade coletiva não remunerada”, da “produção de si” ou de uma “produção de subjetividade”, neste sentido este conhecimento seria em “grande parte Inteligência geral”, cultura comum, saber vivo, “Ele não tem valor de troca, o que significa que ele pode, em princípio, ser partilhado à vontade, segundo a vontade de cada um e de todos, gratuitamente, especialmente na internet” (ibid., p.36). Sendo assim, este capitalismo fundado na economia do conhecimento, de tipo cognitivo, traria, para Gorz, os genes de uma negação, de uma superação do capitalismo de tipo econômico comercial, moderno e tradicional.

Suas propriedades, em suma, se opõem ponto por ponto àquelas do capital em sentido econômico. O ‘capital conhecimento’ não pode funcionar como capital senão no quadro, ou melhor, no interior do capitalismo, quando ele é alterado por sua associação com as formas tradicionais, financeiras e materiais do capital. Ele não é capital no sentido usual, e não tem como destinação primária a de servir à produção de sobrevalor, nem mesmo de valor, no sentido usual. Ele não significa o advento de um hipercapitalismo ou de pancapitalismo, como sua denominação poderia fazer acreditar, mas, ao contrário, contém os germes de uma negação e de uma superação do capitalismo, do trabalho como mercadorias e das trocas comerciais (ibid., p.54).

Segundo Gorz, mesmo o conhecimento instrumentalizado pelo capital possui um elemento “de verdade” que liberta, pois todo o conhecimento, mesmo o técnico, “é não

somente fonte potencial de riqueza e de sentido, mas também de riqueza em si”, ou seja, ele seria fonte de riqueza como força produtiva, logo força de trabalho, e é riqueza como fonte de sentido em si mesmo (ibid., p.55). E neste último encontraríamos o potencial de superação e a negação do capitalismo de tipo econômico. Neste sentido, o capital humano se mostraria como uma peça fundamental neste processo de superação. Este novo trabalhador auto-empresendedor refém do capital humano pode ser o sujeito desencadeador deste processo revolucionário, que para Gorz levaria a humanidade para uma sociedade do saber, da inteligência – a sociedade da cultura. Este novo trabalhador tido como neo-proletariado pós-industrial, representa subjetivamente o elemento central desta possibilidade de revolução, que para Gorz será feita por dentro do sistema, explorando suas brechas e não por elementos externos a ele. Essa perspectiva “progressista” também é compartilhada por Negri e Hardt. Ambos percebem “brechas” neste novo tipo de trabalho capazes de evidenciar a contradição e propiciar uma superação capaz de nos levar a uma sociedade do saber.

La dimensión social inmediata de la explotación del trabajo viviente inmaterial sumerge al trabajo en todos los elementos relacionales que definen lo social, pero también, al mismo tiempo, activa los elementos críticos que desarrollan el potencial de insubordinación y rebelión a través de todo el conjunto de prácticas laborales. (2000, p.29)³⁷

Neste sentido, André Gorz, assim como Negri e Hardt, compreendem que este capitalismo do saber, na economia do conhecimento, germina a semente capaz de nos levar a uma sociedade melhor, a uma sociedade mais igualitária, fundada na cultura e no conhecimento. Neste sentido, a compreensão que nos revela da vida como principal fonte de capital, como capital humano que deve ser produzido ao longo de toda a vida, indica a importância estratégica da nova proposta de educação para o novo milênio. A “educação ao

³⁷ A dimensão social imediata da exploração do trabalho vivo imaterial submerge ao trabalho em todos os elementos relacionados que definem o social, mas também, ao mesmo tempo, ativa os elementos críticos que desenvolveram o potencial de insubordinação e rebelião através de todo o conjunto de práticas de trabalho.

longo de toda a vida”, apresentada pela Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI - lida a partir das lentes que nos ajudam a compreender a dimensão do trabalho imaterial -, nos levaria a acreditar que a nova proposta educacional significaria o instrumento capaz de alimentar os genes revolucionários, ou progressivos, que segundo a leitura de Gorz, existem nesta nova forma de capitalismo pós-moderno, na economia do conhecimento.

A concepção de trabalho imaterial, como citamos anteriormente, apresenta-se conectada à tese da sociedade da informação. Sendo, na perspectiva dos autores aqui estudados, o trabalho imaterial o arauto de um novo período da história, ou de uma nova fase da sociedade contemporânea que se diferencia do capitalismo de tipo econômico e tradicional, qual seria, então, o tipo de sociedade capaz de materializar e organizar este novo trabalho? A Comissão nos aponta como resposta a sociedade da informação. Gorz, Negri e Hardt declaram a existência de um tipo de capitalismo pós-moderno. Entender o ponto de intersecção entre essas concepções de sociedade faz-se necessário neste momento. A partir desses elementos apresentados remontaremos a totalidade para compreender onde se localiza então a tese da sociedade da informação, ou seja, qual a sua relação com o trabalho imaterial que impõe o do conhecimento como principal força produtiva.

2.2. A gênese da teoria da sociedade da informação

Antes mesmo de analisarmos a sociedade da informação é necessário remontarmos o cenário teórico ao qual esta concepção de sociedade se filia. Nortearmos o trabalho a partir da leitura de alguns teóricos como Yoneji Masuda, Krishan Kumar, Daniell Bell, e Jean-François Lyotard na intenção de compreender em que consiste e onde se localiza a sociedade da informação, o “conhecimento” na atualidade. Esses autores podem ser entendidos como referenciais das teorias sociais contemporâneas.

Neste esforço revelamos a materialidade desta concepção ao identificar o momento e estágio do sistema produtivo onde surgem as primeiras discussões acerca de uma nova sociedade. Torna-se, a partir de então, impossível localizarmos a discussão a respeito da sociedade da informação sem nos atermos às teses da sociedade pós-industrial, onde podemos identificar a discussão não somente sobre a sociedade da informação como também a discussão sobre a sociedade pós-moderna. Isso nos revela que a discussão sobre a nova sociedade, apresentado no Relatório Delors, é um subproduto de uma discussão maior que abrange essas novas teorias sociais.

Na década de 1960 e princípio de 70 vários sociólogos ilustres formularam uma interpretação sobre a sociedade moderna que rotularam de teoria da sociedade pós-industrial. Segundo Krishan Kumar, com a crise do petróleo em 1973, os debates que eram travados por esses sociólogos diziam respeito ao ‘limites do crescimento’ pela contenção do industrialismo, o que não significava uma reflexão sobre os seus limites de exploração. “Tratavam do recrudescimento dos conflitos distributivos à medida que as sociedades industriais deixavam de ser capazes de fornecer compensações a despeito do aumento de crescimento” (Kumar, 1997, p.14). Para Kumar, um estado de espírito de crise substituiu o otimismo da década de 60.

Partidos de direita exploraram esse estado de espírito, pregando uma volta aos valores e costumes ‘vitorianos’ de esforço pessoal e laissez-faire. Pediam o abandono do planejamento central e da intervenção do Estado, os aspectos mais óbvios da acomodação pós-1945 e principal premissa da teoria pós-industrial. (ibid., p.14).

Ou seja, a crise estava colocada, seria necessário compreendê-la a partir das condições objetivamente postas e pensar em propostas que pudessem garantir sua superação. Para os teóricos da década de 70 que estavam analisando e tentando compreender este período de transição, as sociedades industriais teriam cruzado uma linha divisória onde não seria mais

possível compreendê-la a partir de análises clássicas sobre o capitalismo e a sociedade industrial (ibid., p.15).

Com a produção industrial em crise, altos índices de desemprego e inflação e, portanto, queda da lucratividade, os limites deste sistema social eram anunciados. Contudo, ao mesmo tempo em que se anunciam os limites, paralelamente a este cenário, ocorria um crescimento e desenvolvimento da tecnologia, fruto do capital acumulado em longos anos de alta lucratividade do capital industrial, dando vazão à novos ramos e novas formas de organizar o trabalho, elementos novos que chamaram a atenção de muitos teóricos.

Kumar identifica três correntes da teoria pós-industrial, três vertentes que irão pensar e formular teorias acerca da nova realidade social com o objetivo de encontrar explicação para as mudanças e para os novos elementos que se apresentam no cenário mundial. A primeira compreende a sociedade pós-industrial como sendo a sociedade da informação; uma outra visão emerge das correntes de esquerda, e mantém no seu conjunto preceitos e elementos marxistas de análise, para esta, a sociedade industrial seria a sociedade pós-fordista; e por último está aquela para qual a sociedade pós-industrial é na verdade uma sociedade pós-moderna.

A fim de dar continuidade à nossa investigação, pautar-nos-emos centralmente em uma das vertentes apresentadas por Kumar (1) sobre a sociedade da informação, e subsidiariamente sobre a (2) sociedade pós-moderna. Compreendemos a importância de uma análise mais precisa acerca das teorias pós-fordistas e, contudo, neste momento, não iremos nos debruçar nesta discussão³⁸.

³⁸ O estudo da interpretação do “pós-fordismo” demandaria uma abordagem mais minuciosa até mesmo no sentido de comprovar a real base marxista desta teoria, uma vez que Kumar revela o fato desta assumir uma concepção revisionista da teoria marxista (1997, p.15). Acusações à parte, não iremos neste momento comprar este debate que é importante e necessário.

2.2.1. A Sociedade Pós-industrial como Sociedade da Informação e do Conhecimento

Daniel Bell é um dos principais teóricos desta vertente. No final da década de 1960, o autor escreveu um livro que se tornou um clássico chamado *O Advento da Sociedade Pós-Industrial*, onde define esta nova sociedade como sendo a sociedade da informação. Para Bell, a nova sociedade é então definida por seus métodos de acessar, de processar e distribuir informações. Tudo isso equivale, para o autor, a uma transformação revolucionária da sociedade moderna.

Bell busca compreender a nova dinâmica social a partir de uma análise histórica sobre o desenvolvimento da sociedade. Procura, também, a origem do processo revolucionário que se desencadeia nas décadas de 1960 e 1970 e o momento em que as teses clássicas sobre o desenvolvimento social já não eram mais capazes de explicar a realidade, por esta ter se tornado demasiadamente complexa. Para Bell, a forma clássica defendida por Marx sobre o modo de produção como sendo uma correspondência entre as “forças de produção” e as “relações sociais decorrentes do caráter de posse dos meios de produção”, já não são mais tão explicativas (1975, p.89). O surgimento dos cargos de gerência separa a gestão da fábrica do proprietário, a burocratização gerada a partir daí traz à tona uma maior complexidade da estrutura ocupacional; “tudo isso contribui para tornar ambígua a imagem, outrora muito bem definida, das relações sociais e do domínio da propriedade” (ibid., p.89).

Essas características apontadas acima por Bell são elementos que, segundo o autor, caracterizam as mudanças e transformações em processo na sociedade industrial. Uma sociedade que pode assumir objetivos diferenciados mesmo mantendo a mesma forma de organização. Neste sentido, Daniel Bell não faz uma distinção estrutural entre as sociedades comunista e capitalista. O comunismo se apresentaria, então, como uma dentre as outras formas possíveis de modos alternativos de industrialização.

Foi a própria ambigüidade do caráter das relações sociais e o êxito da tecnologia que concentraram as atenções sobre as “forças” de produção e revivesceram o conceito de sociedade industrial como alternativa para a distinção entre capitalismo e socialismo. Da mesma maneira que, com relação ao problema de autoridade, o conceito de burocratização encarnou o capitalismo e o socialismo, não como tipos diferentes, mas sim como variantes de um mesmo tipo, assim também, com relação à questão do desenvolvimento social, o conceito de sociedade industrial reúne os dois sistemas sociais sob uma mesma rubrica. (ibid., p.89)

Essa análise sobre a sociedade industrial foi desenvolvida por Raymond Aron e incorporada por Bell. Aron focou a sua perspectiva na centralidade das forças produtivas, no seu desenvolvimento e organização, e secundarizou as relações de produção, que segundo Marx, no Sexto Capítulo Inédito, é o motor do desenvolvimento histórico. O conceito de sociedade industrial para Aron substitui a idéia de capitalismo e torna-se o centro de sua análise. A partir deste conceito o que pode ser variável são os estágios de desenvolvimento e crescimento da sociedade industrial. Dessa forma, não houve uma superação histórica no comunismo frente ao capitalismo para o autor. O comunismo representaria somente mais um estágio histórico de desenvolvimento das sociedades industriais. É essa análise, mesmo frágil por não considerar as relações de produção para se pensar o tipo de sociedade, que é abraçada por Bell. Tal como Aron, o foco na burocratização e na separação entre gestão e propriedade, faz Bell ver uma similaridade entre os sistemas sociais.

Estes gestores, que na sua maioria são definidos como os técnicos do conhecimento, são ampliados na medida em que as sociedades crescem e se desenvolvem. Ao detectar essas transformações, Bell identifica o surgimento de um novo tipo de indústria que vende conhecimentos; os limites a serem superados pela perícia técnica na solução dos problemas sociais; e a probabilidade de surgimento de uma outra classe que substitua a burguesia formada por estes técnicos ou cientistas do conhecimento (ibid., p.97). Essas transformações são percebidas por Bell como demonstração de que não se está caminhando para o socialismo e sim rumo a uma forma de estadismo e de sociedade burocrática, como definiram Weber e

Schumpeter. Nesta análise, portanto, a burocracia torna-se quase que uma força independente das demais classes sociais.

Segundo Bell, entre meados de 1920 até 1970, ocorreram três mudanças principais no desenvolvimento da sociedade industrial: “a transformação da empresa industrial, pela ascensão dos administradores ao controle da organização”; as modificações na estrutura ocupacional, com a diminuição dos operários industriais e pelo crescimento de uma nova camada de técnicos e profissionais; e mudanças no sistema político, com a extensão da burocratização estatal e o surgimento dos “tecnocratas políticos” (ibid., p.119). Para o autor, estes processos estavam sendo desencadeados tanto nas sociedades capitalistas quanto na sociedade comunista russa.

Para ambos os sistemas, a transformação comum das estruturas ocupacionais e de classe traz à baila as ‘imagens históricas’ do futuro da sociedade industrial (se nem os capitalistas nem a classe operária ‘herdarão a terra’), e suscita o problema fundamental da relação entre os sistemas políticos das sociedades – administrativa, estatal, burocrática, democrática – e o novo tipo de estrutura social, seja ela ‘pós-industrial’, ‘pós-capitalista’, ou seja lá qual for o rótulo utilizado para designar uma sociedade emergente, dominada por uma classe de indivíduos cientificamente educados e profissionalmente técnicos. (ibid., p.120)

Contudo, para Daniel Bell, o conceito de sociedade pós-industrial é o que melhor representa e explica as transformações na sociedade que começam a se consolidar nas décadas de 1970. Para o autor, este conceito enfatiza a importância “do conhecimento teórico como eixo a cujo redor se organizará o desenvolvimento econômico e a estratificação da sociedade” (ibid., p.134). O conhecimento então é o novo eixo da sociedade, da sociedade pós-industrial. Esta última representa uma continuação, segundo o autor, das tendências que se desenvolveram a partir da sociedade industrial. A sociedade pós-industrial é a Sociedade do Conhecimento e da Informação, onde a tecnologia e conhecimento constituem os dois eixos principais, o que nos leva à conclusão de ser esta um tipo de sociedade do saber.

A sociedade pós-industrial claro é uma sociedade do conhecimento, em dois sentidos: primeiro, as fontes das inovações decorrem cada vez mais da pesquisa e do desenvolvimento (mais diretamente, existe um novo relacionamento entre a Ciência e a tecnologia, em virtude da centralidade do conhecimento teórico); segundo, o peso da sociedade – calculado por uma maior proporção do PNB e por uma porção também maior de empregos – incide cada vez mais no campo do conhecimento. (ibid., p.240)

Em síntese, para Bell o conhecimento e a informação teriam se tornado recursos estratégicos e agentes transformadores da sociedade pós-industrial assim como recurso, energia e tecnologia mecânica teriam sido os instrumentos da sociedade industrial. Esses agentes transformadores trabalham a fim de configurar uma nova sociedade fundada na informação e no conhecimento, capaz de revolucionar toda a forma de organização social fundando um novo tipo de sociedade.

Outro autor compartilha da tese de que estaríamos vivenciando ou em transição para uma sociedade fundamentada no conhecimento e na informação. Segundo Yoneji Masuda, em seu livro *A sociedade da informação como sociedade pós-industrial*, a sociedade humana estaria passando por uma série de mudanças fortemente iniciadas na década de 1970, que caracterizaria um novo estágio social. A produção industrial vinha apresentando baixos índices de crescimento, ao mesmo tempo em que novos pensamentos, tecnologias inovadoras e a própria estrutura econômica iam delineando uma nova configuração social. O surgimento do computador, símbolo da nova tecnologia inovadora, desencadeava uma “revolução da informática”. Estava colocado então o surgimento de uma sociedade pós-industrial que para o autor se configurava como sendo uma Sociedade da Informação. Esta última seria a materialização, a concretização, da sociedade dita pós-industrial.

Diferentemente de Bell, que busca uma análise mais generalizante a partir de experiências históricas que levam em consideração as sociedades comunistas e capitalistas, Masuda, apesar de se propor a este esforço, acaba por refletir mais as suas condições

concretas, seus interesses. Ele fora convidado pelo governo japonês a apresentar um plano governamental com o objetivo de implementar uma sociedade da informação. A importância deste trabalho é que ele define precisamente o que seria esta nova sociedade, uma vez que a

sociedade crescerá e se desenvolverá pela produção e consumo de bens informacionais. O foco será na “comunidade voluntária”, comunidades locais e informacionais que constituíram a base da sociedade da informação.

Esta sociedade civil voluntária, ou comunidade, será um tipo de sociedade que agrupa o capital político e os recursos humanos voltado para o conhecimento dentro de um contexto fundamental que engloba o “princípio de sinergia e do benefício social” (ibid., p., 49). O “globalismo, o valor temporal, e o modo de ação orientado”⁴⁰ serão os conceitos adotados nessa comunidade. Esta nova sociedade não será mais uma sociedade de classe, como a sociedade industrial, “será uma sociedade voluntária completamente multifacetada. Será horizontal, funcional, mantendo a ordem social por meios de funções autônomas e complementares de uma sociedade civil voluntária” (ibid., p.49). Sendo assim, ela terá que se basear, segundo Masuda, em uma democracia participativa e não mais parlamentar. Apesar da fé profética na sociedade da informação, Masuda nos alerta,

Na sociedade industrial, há três tipos principais de problemas: o desemprego, induzido pela recessão; as guerras, resultantes de conflitos internacionais; e as ditaduras fascistas. Os problemas da sociedade da informação serão: o choque do futuro, causado pela incapacidade das pessoas reagirem à rápida transformação da sociedade; os atos terroristas de indivíduos ou grupos, tais como seqüestro; as invasões da privacidade individual, e a criação de uma sociedade controlada. (ibid., p. 51)

Contudo, estes riscos não apagam o brilho da positividade presente na Sociedade da Informação. Esta sociedade é, para Masuda, a possibilidade da criação do conhecimento em massa, estágio mais avançado da nova sociedade, que na sua previsão será atingido no século XXI. Ou seja, parece-nos que a Sociedade do Conhecimento será o estágio ápice da Sociedade da Informação, sendo as duas o desdobramento do mesmo processo e partes do mesmo todo.

⁴⁰ O globalismo está intimamente relacionado com a idéia de globalização, internacionalismo; o valor temporal seria um novo conceito de valor, é o valor que o ho

A sociedade da informação, segundo seus teóricos, gera mudanças no nível mais funcional da sociedade. Inicia um novo modo de produção. Muda a própria fonte da criação de riqueza e os fatores determinantes da produção. O trabalho e o capital, as variáveis básicas da sociedade industrial, são substituídos pela informação e pelo conhecimento. (Kumar, 1997, p.24).

Em síntese, a informação e o conhecimento são elementos constituintes da nova sociedade e assumem uma nova centralidade a partir de então. É o conhecimento e não mais o trabalho a origem do valor. Segundo Krishan Kumar, existe uma vertente de teóricos que estudam a sociedade pós-industrial que, como a primeira aqui apresentada - a tese da sociedade da informação -, nega a teoria do valor, ou da mais-valia, presente na sociedade industrial, porém, dentro de uma perspectiva pós-moderna. Para estes, a sociedade pós-industrial não é apenas a sociedade da informação e do conhecimento, é também, numa visão mais ampliada e eclética: a sociedade pós-moderna.

2.2.2. A Sociedade Pós-industrial como Sociedade Pós-Moderna

Para Kumar, o pós-modernismo é a mais abrangente das teorias recentes contemporâneas. Incorpora e acolhe todas as formas de mudança, “cultural, política e econômica” (1997, p.15) não sendo nenhuma o “vetor” privilegiado do movimento em direção à pós-modernidade: “... o que os outros vêem como provas de pós-fordismo ou da sociedade da informação, ela tranqüilamente agrupa como componentes de sua própria e ambiciosa conceituação de fenômenos correntes” (ibid., p.16).

Para Kumar existe uma diferença conceitual entre pós-modernidade e pós-modernismo que é preciso esclarecer. O pós-modernismo estaria mais ligado à perspectiva de crítica cultural, da arte e da modernidade enquanto a noção de pós-modernidade está associada a uma crítica mais geral da sociedade moderna. Contudo, ele mesmo chama atenção para o fato que

os termos são usados correntemente como sinônimos e isso nos dá uma real dimensão do que é a pós-modernidade, “ela apaga as linhas divisórias entre os diferentes reinos da sociedade – político, social e cultural” (ibid., p.113).

Para o autor, a teoria da sociedade pós-industrial foi a primeira a ser absorvida pela teoria pós-moderna. Com o objetivo de fazer um balanço crítico da modernidade e do seu projeto de sociedade, que em alguma medida era industrial, os teóricos desta vertente negam a princípio a categoria de totalidade e por conseqüência as metanarrativas. Culpam a razão, os ideais iluministas⁴¹ e tudo que surgiu deste período, inclusive a própria crítica ao iluminismo como formularam Marx e os marxistas. Para Miriam Limoeiro, “o pós-moderno é muito mais do que uma estratégia teórico-ideológica (...), porque é marcado profunda e positivamente pela crítica contundente ao Iluminismo, mas certamente também contém um sentido político importante de superação de Marx e do marxismo” (2006, p.29).

Essa perspectiva fragmentária que surge diante da crítica à sociedade moderna denota para os pós-modernistas a impossibilidade de compreender o todo diante da complexidade das relações sociais. A sociedade pós-industrial necessitaria de outras relações, impondo um novo ritmo à coletividade. Segundo Kumar, para estes teóricos a nova sociedade desconstrói a noção clássica de classes sociais e revela uma diversidade de identidades reprimida pela modernidade. Para além disso, a pós-modernidade teria uma postura “desdenhosa” em relação ao passado. A própria rejeição das grandes narrativas apontaria para isso. Com a desvalorização do tempo, ocorreu a valorização do espaço. “O plano do presente eterno é espacial se as coisas não tiram a importância do seu lugar na história, podem tirá-las de sua distribuição no espaço (...) a implosão espacial produzida pela rede de informações e comunicação global é um exemplo disso” (Kumar, 1997, p.156)

⁴¹ Para os pós-modernos, os ideais tão caros aos iluministas como liberdade, igualdade e fraternidade, defendidos pela revolução Francesa, demonstraram, ao longo do período moderno, a impossibilidade de concretização de fato. O projeto moderno iluminista não poderia garantir esses direitos a todos e todas.

Essa rede de informações altera de fato a relação entre tempo e espaço e, sobretudo, acaba por cultivar o efêmero, o descartável, uma vez que o futuro tanto quanto o passado são desconsiderados em nome do presente. E o presente precisa ser vivenciado, instantaneamente. Segundo Kumar, a pós-modernidade, ou pós-modernismo, rompe a separação entre cultura e economia, ambas as esferas estariam tão próximas que identificar o limite que as separa é quase impossível, e a mercantilização da cultura deixa isso mais evidente. A cultura do efêmero facilita a mercantilização da cultura, pois é necessário consumir hoje, consumir tudo, o produto, o conceito, as idéias, etc. A indústria da cultura é formada hoje pela educação, meios de comunicação de massa, turismo, lazer, sendo estes a moeda de troca da nova sociedade (Kumar, 1997).

Jean-François Lyotard, que é um dos “pais” da teoria pós-moderna, também identifica uma nova moeda de troca na nova sociedade. O seu livro *A condição pós-moderna* é tido como um dos principais trabalhos do debate pós-moderno. É dele a primeira abordagem destas questões do ponto de vista filosófico. Para Lyotard, a sociedade pós-moderna é datada do final dos anos 50 com o início da sociedade pós-industrial. Através da hegemonia da informática, impor-se-ia uma nova lógica, um conjunto de prescrições que vieram como enunciados aceitos como de saber (2006, p.4), ocasionando uma mudança deste estatuto que, segundo Lyotard, traz conseqüências para todas as instituições tradicionais da sociedade contemporânea. Segundo o autor, a pós-modernidade é apresentada como uma condição cultural que tem os seus desdobramentos em toda a vida social. A cultura pós-moderna seria a representação superestrutural das sociedades pós-industriais (Lyotard, 2006, p.3). A condição pós-moderna também estaria relacionada com a condição do conhecimento, a nova moeda de troca da sociedade contemporânea.

Pode-se então espãsrãz7e7-/ó,00smp/ó/0ê-êscmp/ó/0ê-êssep/ó/0ê-êssp.7ó/-0qgspp0óã-q

tende e tenderá a assumir a forma que os produtores e os consumidores de mercadorias têm com estas últimas, ou seja, a forma valor. O saber é e será produzido para a ser vendido, e ele é e será consumido para ser valorizado numa nova produção: nos dois casos, para ser trocado. Ele deixa de ser para si mesmo seu próprio fim; perde seu “valor de uso” (ibid., p.5).

Lyotard nos revela a nova relação com o Conhecimento, o seu novo status na sociedade pós-moderna, assim como Kumar nos evidenciou que para os teóricos da sociedade da informação e do conhecimento o “conhecimento” se tornara a origem do valor, substituindo o lugar historicamente exercido pelo trabalho material. Finalmente atingimos o centro da nossa problemática. Conseguimos agora avaliar as similitudes entre a tese da sociedade da informação inscrita no Relatório Delors e a discussão sobre um tipo pós-moderno de capitalismo, ou de sociedade presente nos textos de Gorz, Negri e Hardt. Em todos estes casos o conhecimento assume uma centralidade sob a forma valor. Portanto, podemos afirmar que todos convergem ao mesmo ponto e neste sentido corroboram a mesma tese: a de que vivemos em um novo período histórico onde o saber, o conhecimento e a informação gerenciam as novas relações sociais, assumindo, quase sempre, o papel de sujeito destas relações.

2.3. O Trabalho imaterial e a Sociedade da Informação: Trabalho e Conhecimento na nova proposta educacional.

O trabalho imaterial, assim como a sociedade da informação fazem parte do mesmo emaranhado social de acordo com o Relatório Delors. Ambos partem do conteúdo informacional e de uma certa “revolução” tecnológica que se concretiza como fio condutor ao século XXI. É possível constatar um ponto em comum, ou um “nó”, que nos permite identificá-las dentro de uma mesma perspectiva: a superestimação do papel das tecnologias da informação e dos avanços tecnológicos. A superação da sociedade industrial revolucionara o modo de produção social, novas formas de organizar o trabalho estariam postas com o

advento da era da informação, das novas tecnologias. A sociedade não poderia mais ser pensadas, classicamente, o trabalho concreto imediato deixara de ser uma categoria central e até mesmo ontológica e se tornara subalterno ao conhecimento. A matriz central, tanto da concepção de trabalho imaterial, quanto da concepção de uma nova sociedade fundam-se na perspectiva do conhecimento como elemento chave, desencadeador de processos.

Essa superestimação acaba por dar ao conhecimento, ao saber e à informação o papel de sujeito, ou seja, na sociedade da informação é o trabalho imaterial centrado no conhecimento o desencadeador de mudanças e progresso social. O trabalho imaterial seria, então, o tipo de trabalho que caracteriza a nova sociedade fundada na informação e no conhecimento. Tanto no trabalho imaterial quanto na totalidade da sociedade da informação, o conhecimento é combustível e matéria prima capaz de dar sentido às novas relações sociais.

A afirmação sobre a centralidade do conhecimento significa, de certa forma, segundo os autores aqui trabalhados, que a extração de mais-valia não se daria mais na esfera produtiva através do trabalho, ou melhor, na extração de mais-trabalho, mas sim nas esferas do conhecimento. Para Lyotard o saber “tornou-se nos últimos decênios a principal força de produção”, ou força produtiva e “sob a forma de mercadoria informacional indispensável ao poderio produtivo, o saber já é e será um desafio maior, talvez o mais importante, na competição mundial pelo poder” (Lyotard, 2006, p.5). Seria como se deslocássemos a esfera produtiva da estrutura econômica para a cultural, o que traz implicações e modificações não só na teoria, mas também nas prioridades políticas da sociedade.

Diante da discussão apresentada neste capítulo, podemos contatar que a relação entre trabalho e conhecimento na proposta educacional para o século XXI se caracteriza como constituintes da nova sociedade que se configura para o novo milênio. A sociedade da informação, através da primazia do trabalho imaterial, articula o trabalho e o conhecimento de maneira a garantir a extração de mais valor, elemento gerador de mais capital. Entretanto,

evidenciam uma nova lógica por traz dessa relação, mais humana, progressista, capaz de garantir o desenvolvimento e o progresso social, de forma a possibilitar uma maior satisfação dos indivíduos. A “Educação ao Longo de Toda a Vida” tem como função principal garantir a formação de novos cidadãos, ela tem a responsabilidade de potencializar o conhecimento, o saber, as competências já adquiridas e adequá-las a nova lógica social. Neste sentido, reafirmamos o papel estratégico da proposta de educação do Relatório Delors no seio desta nova conjuntura social.

Entretanto, faz-se necessário compreender as conseqüências concretas desta afirmação da centralidade do conhecimento responsável pela extração de mais-valia, como sendo a principal força produtiva. Ao deslocar a tese de que o trabalho vivo, onde o trabalhador seria a principal força produtiva, e dar o papel de sujeito ao conhecimento se estabeleceria então, de fato, uma revolução na estrutura da sociedade. Qual é a implicação política e a veracidade concreta desta inferência?

CAPÍTULO III

A centralidade do conhecimento, o trabalho imaterial: elementos para a negação da totalidade capitalista.

Este capítulo se propõe a analisar à luz do materialismo histórico as possíveis conseqüências no plano político da atual tendência do sistema capitalista em atribuir ao conhecimento o papel de produtor de mais-valia. Para tanto, num primeiro momento, localizaremos o leitor no interior da obra de Karl Marx sobre a teoria do valor, na intenção de evidenciar como se articulam as categoriais - trabalho e conhecimento - na perspectiva do materialismo histórico. Posteriormente, confrontaremos a tese afirmativa da centralidade do conhecimento como principal força produtiva, com a teoria do valor em Marx, já então esboçada, evidenciando que a primeira surge como tentativa de negação da segunda. Por fim, demonstraremos como estes elementos (a centralidade do conhecimento e o trabalho imaterial) servem para instituir um discurso que se pretende mais humanista e igualitário negando a sociedade capitalista na sua totalidade.

3.1. A teoria do valor em Marx.

Para compreendermos o pressuposto da centralidade do conhecimento presente no conceito de sociedade da informação e trabalho imaterial apresentado pelo Relatório Delors, faz-se necessário entender o interlocutor deste debate. Ao apresentar a tese da centralidade do conhecimento, não de maneira direta, mas sim implicitamente nestes conceitos mencionados, a Comissão dialoga diretamente com a tese da teoria do valor em Marx. Esta localiza o trabalho assalariado, o trabalho imediato, como sendo a principal força produtiva, logo seria o trabalho vivo imediato o responsável pela produção de mais-valor, e, portanto de capital. Não estamos aqui nos propondo a fazer um estudo aprofundado sobre a teoria do valor em Marx, pois sabemos que por sua riqueza e densidade só este conceito já seria capaz de gerar uma dissertação, contudo nos dispomos, neste momento, a apresentar a estrutura geral capaz de explicar a lógica interna desta teoria de modo a nos possibilitar elementos capazes de embasar a crítica a esta tese da centralidade do conhecimento.

Antes de iniciarmos o debate acerca da teoria do valor, é salutar compreender a definição de Marx sobre trabalho, sendo este a categoria e elemento central da sua análise. Para o autor, o trabalho é um processo que ocorre entre o homem e a natureza, capaz de dotar o homem de humanidade, de sentido. Este entra em contato com a natureza com a intencionalidade de transformá-la e com isso possibilitar a sua própria existência. Ao entrar em contato com a natureza ele a transforma e se transforma simultaneamente neste processo. Neste sentido, ele se difere do animal, que por mais sagaz que este último possa ser não possui a condição de pré-figurar o final do seu trabalho. A teleologia, ou clareza da finalidade, é o que difere o pior arquiteto da melhor abelha. É este o processo de trabalho, a objetivação do movimento, da agitação interativa entre o homem e a natureza.

Pressupomos o trabalho numa forma em que pertence exclusivamente ao homem. Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha

envergonha mais de um arquiteto humano com a construção dos favos de sua colméia. Mas o que distingue, de antemão, o pior arquiteto da melhor abelha é que ele construiu o favo em sua cabeça, antes de construí-lo em cera. No fim do processo de trabalho obtém-se um resultado que já no início deste existiu na imaginação do trabalhador, e, portanto idealmente. (Marx, 1988, p.143)

Este processo de trabalho mencionado se objetiva na produção de valores de uso, coisas que sirvam para satisfazer a necessidade de uma determinada espécie, no caso o homem. A fim de garantir a produção destes valores de uso, são utilizadas ferramentas, instrumentos, matéria prima e ainda o próprio corpo humano (mãos, braços, etc.), ou seja, meios de trabalho. Para Marx, em *O Capital*, “Os meios de trabalho não são só medidores de desenvolvimento da força de trabalho humana, mas também indicadores das condições sociais das quais se trabalha” (1988, p.144). Os meios de trabalho, juntamente com a força de trabalho compõem as forças produtivas de uma dada sociedade. Essas condições de trabalho vão se transformando ao longo da história humana, contudo transformam-se mediante os desejos e necessidades das relações de produção estabelecidas.

Marx, no seu Capítulo Inédito do *Capital*: resultados dos processos de produção imediato, ratifica escritos anteriores ao afirmar que o motor do desenvolvimento da história são as relações sociais de produção e não as forças produtivas. Para o autor, as relações sociais estabelecidas pelo modo de produção são as responsáveis pelo desencadeamento histórico. As relações sociais de produção no período feudal organizavam as forças produtivas: eram a partir das relações entre senhor e servos que a produção era tocada e que as forças produtivas se desenvolviam⁴². A fim de possibilitar um maior desenvolvimento destas forças produtivas foi necessário, em um determinado momento da história, romper com as relações de produção anterior. Com as revoluções burguesas, as relações de produção foram

⁴² Como, por exemplo, a necessidade do arado para que o servo ganhasse tempo, cultivava a terra do senhor com maior rapidez e assim sobrava mais tempo para cuidar da sua plantação. Este é apenas um simples exemplo de como as forças produtivas, sobretudo na sua dimensão técnica, se desenvolvia em favor e de acordo com os interesses das relações sociais de produção estabelecidas. O sistema de trabalho se mostrava muito mais organizado diante desta configuração social, a diminuição do nomadismo, a necessidade de cultivo da terra a partir desta relação de produção estabelecida impôs uma dinâmica nova ao desenvolvimento das forças produtivas.

transformadas. Ao invés de servo e senhores, trabalhadores e capitalistas, ou ainda burgueses, estabeleceram as novas relações de produção social.

Dentro de uma concepção dialética é difícil, a não ser para fins didáticos, separar claramente em linhas distintas as relações de produção das forças produtivas, contudo Marx faz essa inferência, acerca do motor de desenvolvimento da história, a partir da discussão apresentada sobre a Subsunção Formal e Real do trabalho ao capital, de modo a soterrar a análise evolucionista da história que se baseava no desenvolvimento das forças produtivas, na sua evolução, para explicar os períodos históricos, a história da humanidade⁴³. Acompanharemos esta discussão de maneira mais sistemática na próxima seção. Contudo, para Marx independentemente das relações de produção, ao longo da história da humanidade, o trabalho exerce a sua centralidade a fim de dar sentido à vida humana. Nesta perspectiva, segundo a interpretação que Mészáros faz de Marx, o trabalho é central,

“... os indivíduos devem reproduzir sua existência por meio de funções primárias de mediações, estabelecidas entre eles e no intercambio e interação com a natureza, dadas pela ontologia singularmente humana do trabalho, pelo qual a autoprodução e reprodução societal se desenvolvem” (Mészáros apud Antunes, 1995, p.20)

O trabalho é intrínseco ao ser social, ele é ontológico, pois dá sentido a existência do ser. Contudo, essa dimensão positiva e criadora do trabalho, ou mesmo do processo de trabalho, presente na sua gênese é secundarizada e subsumida quando este é apropriado pelo capital. O sistema capitalista se utiliza do trabalho, do trabalho vivo⁴⁴, como sendo este apenas uma mercadoria, ou melhor, a mercadoria principal do processo de produção. O processo de produção depende centralmente dos meios de produção, sendo estes, produto dos

⁴³ De modo algum, na nossa compreensão, isso alimenta interpretações de que as forças produtivas, desligadas das relações de produção capitalista, são apenas positividade, partindo das análise marxista identificamos que mesmo a organização do trabalho, a disposição das forças produtivas são impregnadas dos elementos e mecanismos de controle necessários para a manutenção da dominação e da exploração de classe.

⁴⁴ Marx define como trabalho vivo o trabalho realizado pelo homem (ser humano) trabalhador ou trabalhadora, sendo este o responsável pela produção de mais-valia. O trabalho morto, definido como oposição ao trabalho vivo, é trabalho humano objetivado em uma máquina. Este último, em ação/interação, conjunta com o primeiro, trabalho vivo, potencializam a extração de mais valia, a mais valia relativa, extração típica do sistema capitalista de produção.

capitalistas. Ao apropriar-se dos meios de produção e, por conseguinte das forças produtivas, inclusive o trabalho vivo, o capital se personifica no sujeito do capitalista. A dimensão negativa do trabalho é então apresentada.

O capitalista só funciona enquanto capital personificado [ele] é o capital enquanto pessoa; do mesmo modo o operário funciona unicamente como trabalho personificado, [trabalho] que a ele pertence como suplício, como esforço, mas que pertence ao capitalista como substância criadora e incrementadora de riqueza (...) A dominação do capitalista sobre o operário é, por conseguinte, a dominação da coisa sobre o homem... (Marx, 1975, p.44)

Naturalmente, que nos outros modos de produção existiam, de maneira acentuada, formas de apropriação do trabalho alheio, contudo somente no capitalismo o trabalho se subsume ao capital, de maneira que não há escolha para o trabalhador: ou se vende como mercadoria ou se priva da vida. No entanto, mesmo essa relação é representada no teatro da vida como o mais simples ato de liberdade, onde os trabalhadores oferecem sua força de trabalho e em troca recebem o seu salário a fim de garantir a sua subsistência.

O processo de trabalho encontra aqui o processo de criação de valor ou processo de valorização, dando luz ao processo de produção de mercadorias. O trabalhador é, na verdade, a mercadoria mais importante do capitalista, pois além de possuir o seu valor de uso e o valor de troca, ele é o único capaz de gerar e produzir mais valor. Segundo Marx, “este tipo de intercâmbio entre capital e o trabalho é o que serve de base à produção capitalista...” (Marx, 1988, p.361). O objetivo central é produzir mercadorias que visam o seu valor de troca, secundarizando o seu valor de uso.

Como a unidade do processo de produção de trabalho e processo de formação de valor, o processo de produção é processo de produção de mercadorias; como unidade de processo de trabalho e processo de valorização, ele é processo de produção capitalista, forma capitalista de produção de mercadorias (Marx, 1988, p.155).

Ou seja, o processo de produção capitalista é o processo de produção de mercadorias e, por conseguinte, processo de valorização. Neste ponto já podemos concluir que: (1) o processo de produção capitalista é processo de produção de mercadorias, (2) que é essencialmente produção de mais-valor, capital, logo mais valia, e que (3) é “produção e reprodução do conjunto da relação numa escala alargada” sobretudo das relações sociais e históricas não prescindindo, na totalidade do sistema, do trabalho assalariado, do trabalho vivo, sendo este o responsável pela produção de mais-valia⁴⁵ (Marx, 1975, p.9). Resta esclarecer este último ponto.

Isto é, se é verdade que sem trabalho assalariado não há produção de mais-valia, também é verdadeiro que a extração de mais-valia, ou o processo de valorização do capital, consiste em extrair do trabalhador o maior número de horas de trabalho não pagas possível de maneira a garantir a reprodução do dinheiro em capital. Isto é, as horas de trabalho determinadas para a produção de um determinado produto, ou mercadoria, é mesurada a partir de uma média geral. Essa média geral é um número médio de horas de trabalho utilizado, levando em consideração a totalidade de trabalhadores que executam determinada função, suficientes para executar o trabalho. Ponto de referência para todos os capitalistas. É justamente a partir da quantidade de horas de trabalho que se fundamenta o valor do salário do trabalhador. Neste sentido, surge o conceito de trabalho abstrato, que possibilita ao capitalista abstrair qualquer especificidade do trabalho concreto, imediato, em horas mensuráveis. Ou seja, não interessa ao capitalista a finalidade das mercadorias, ou seu valor

⁴⁵ Neste momento Marx deixa claro que o trabalho é ontológico e elemento fundante das relações sociais de produção de uma dada sociedade. Ou seja, a característica intrínseca do sistema capitalista de produção das relações sociais é também a de reprodução das mesmas onde o trabalho exerce um papel central neste processo. A escola, os meios de comunicação, o lazer surgem como derivações do trabalho, ou melhor, derivações das relações sociais de produção estabelecidas através das relações de trabalho, sendo necessário o sistema capitalista forjar instituições e estruturas capazes de sustentar a necessidade de reprodução do capital. Por isso mesmo Marx nos alerta para o fato de que uma mudança real e concreta só será possível a partir de uma transformação substancial, radical, ou seja, de uma transformação das relações sociais de produção, que aprisionam as forças vitais da humanidade em detrimento dos seus interesses de lucro.

de uso, somente interessa o número de horas utilizada no seu processo de produção, pois esta determinará o seu valor de troca e por consequência a sua mais valia.

De fato, o sobretrabalho conceituado por Marx transformar-se-á, no interior do processo de valorização, em mais-valia. Equivale dizer que, por exemplo, em uma jornada de trabalho de oito horas diárias, quatro a cinco horas são necessárias para pagar o salário do trabalhador, seria a quantidade de trabalho justa e necessária para reproduzir a sua força de trabalho, o restante, de três a quatro horas, são utilizadas como excedente, sobretrabalho, ou seja, horas em que o trabalhador exerce sua força de trabalho gratuitamente ao capitalista, gerando a mais valia. Ou seja, a jornada de trabalho do trabalhador se divide em trabalho necessário e sobretrabalho. Este é o mecanismo de funcionamento do trabalho assalariado que se caracteriza por uma parte não é paga ao trabalhador. A teoria do valor em Marx nos explica objetivamente como transformar o dinheiro do capitalista em mais dinheiro, ou melhor, como transformar o dinheiro do capitalista em capital. Compreender a maneira como se dá este processo de valorização do processo produtivo é essencial para analisar o papel da ciência e tecnologia no processo de produção capitalista.

3.1.1. O processo de extração de mais-valia: Absoluta e Relativa

Antes mesmo de nos enveredarmos pelo debate sobre a extração de mais-valia absoluta e relativa faz-se necessário retomar o debate iniciado na seção anterior sobre a. subsunção formal e real do trabalho ao capital.

Como mencionamos, o modo de produção capitalista é o primeiro sistema societal que subsume o trabalho ao capital de modo a gerenciá-lo mediante os seus interesses, de maneira a transformar o trabalho vivo, o trabalhador, em uma mercadoria. Quando o processo de trabalho transforma-se em instrumento do processo de valorização, de auto-valorização do capital, ou ainda produção de mais valia, ele subsume-se ao capital, onde o capitalista exerce

o papel de dirigente (ibid., p.73). É isto que Marx denomina como subsunção formal do trabalho ao capital. A subsunção é formal, pois o trabalhador ainda possui alguma autonomia no interior do processo de produção. Nesta etapa da produção de mercadorias, não podemos falar, necessariamente no desenvolvimento das forças produtivas. “No modo de produção propriamente dito não se verifica qualquer diferença nesta etapa. O processo de trabalho, do ponto de vista tecnológico, efetua-se exatamente como antes, só que agora como processo de trabalho subordinado ao capital”. (ibid., p.80). O processo de produção de mercadorias pauta-se pelo processo de trabalho “pré-existente”. A diferença substancial entre este modo de produção e o anterior, o feudal⁴⁶, são as relações de produção advindas de um processo revolucionário, que modifica radicalmente o modo de produção, o que implica em modificar, obviamente, as relações de produção do período anterior.

“... é normal que a subsunção do processo de trabalho no capital se opere com base num processo de trabalho pré-existente anterior a essa sua subsunção do capital e com uma configuração baseada em diversos processos de produção anteriores e outras condições de produção; o capital subsume em si determinado processo de trabalho existente, como por exemplo, o trabalho artesanal ou o tipo de agricultura que corresponde à pequena economia camponesa autônoma (...) denominamos subsunção formal do trabalho ao capital à subordinação ao capital dum modo de trabalho tal como se tinha desenvolvido antes de ter surgido a relação capitalista” (ibid., p.75)

Neste período da história a única maneira do capitalista extrair o sobretrabalho é através do prolongamento do tempo de trabalho do trabalhador. Era muito comum no final do século XVIII e no começo do século XIX operários trabalharem por mais de 12 horas diárias. Segundo Marx, com base no modo de produção pré-existente, só se poderia produzir “mais–

⁴⁶ No modo de produção feudal as relações sociais e produção eram entre senhores (nobres) e servos. “Como a propriedade tribal e comunal, esta também repousa numa comunidade em face da qual não são mais escravos – como no sistema antigo – mas os pequenos camponeses servos da gleba, que constituem a classe diretamente produtora. Tão logo o feudalismo se desenvolve completamente, aparece a oposição entre as cidades. A estrutura hierárquica da posse da terra e a vassalagem armada a ela conectada davam a nobreza o poder sobre os servos. Esta estrutura feudal, como toda a antiga propriedade comunal, era uma associação contra a classe produtora dominada; o que variava era a forma de associação e a relação com os produtores diretos, já que as condições de produção haviam mudado” (Marx, 1999, p.34)

valia recorrendo ao prolongamento do tempo de trabalho, quer dizer, sob a forma de mais-valia absoluta. A esta modalidade, como forma única de produzir mais-valia, corresponde, pois a subsunção formal do trabalho ao capital” (ibid., p.75-76). Podemos concluir, a partir de Marx, que a subsunção formal do trabalho ao capital só permite concretamente a extração de mais-valia absoluta, ou seja, o prolongamento da jornada de trabalho do trabalhador, das horas de trabalho responsável pela produção de mais valia, prolongamento das horas de sobretrabalho.

Contudo, a subsunção formal do trabalho ao capital é condição necessária para que se estabelecesse uma subsunção real do trabalho ao capital. A segunda não existe prescindindo da primeira. A subsunção real do trabalho ao capital é para Marx a forma específica do modo de produção capitalista. Após adquirir certo número de capital o capitalista se fortalece, tornando-se plenamente um dirigente, este modo só “... entra em cena quando se apoderam da produção capitalista de certa grandeza, seja porque o comerciante se transforma em capitalista industrial, seja porque, com base na subsunção formal, se constituíram capitalistas industriais mais fortes” (ibid., p.81). Neste momento, há um considerável desenvolvimento das forças produtivas, propiciada pelo acúmulo de capitais possibilitado pela subsunção formal do trabalho ao capital, “chega-se a aplicação da ciência e da maquinaria à produção imediata” (ibid., p., 89). A subsunção real do trabalho ao capital produz mais-valia relativa.

“A produção pela produção” – a produção como fim em si mesma - já entra, é claro, em cena com a subordinação formal do trabalho ao capital, logo que o objetivo imediato da produção é produzir a maior quantidade possível de mais-valia, logo que o valor de troca do produto se torna o objetivo decisivo. Mas esta tendência inerente à relação capitalista só se realiza de maneira adequada – convertendo-se numa condição necessária inclusive do ponto de vista tecnológico – logo que se desenvolve o modo de produção especificamente capitalista e, com ele, a subordinação real do trabalho ao capital.. (ibid., p.91)

Segundo Marx, entende-se como mais valia relativa a diminuição do tempo de trabalho necessário aumentando-se o tempo de sobretrabalho - o tempo de trabalho responsável pela produção de mais-valia, onde o trabalhador produz de graça para o capitalista - isso tudo sem alterar o tempo da jornada de trabalho (Marx, 1988, p.277). A forma mais eficaz de se atingir este objetivo é justamente através da revolução nas condições técnicas e sociais do processo de trabalho, pois deste modo diminui-se o tempo de trabalho necessário sem aumentar a jornada de trabalho. Com a tecnologia empregada pode-se produzir mais em muito menos tempo. Para Marx, na subsunção real do trabalho ao capital, o valor das mercadorias está na razão inversa da forças produtiva do capital (ibid., p.242). Ou seja, quanto maior for o investimento técnico e tecnológico nas forças produtivas, quanto maior o seu desenvolvimento, mais barato o valor final da mercadoria, uma vez que se produz mais sem alterar, necessariamente, o valor da força de trabalho.

No entanto, a mais-valia relativa está na razão direta da força produtiva do trabalho, ou seja, quanto maior for a extração de mais-valia relativa, maior será o investimento e desenvolvimento das forças produtivas, ou pelo menos da sua dimensão técnica. Por isso, conclui Marx, “que é impulso imanente e tendência constante do capital aumentar a força produtiva do trabalho para baratear a mercadoria e, mediante o barateamento da mercadoria, baratear o próprio trabalhador” (ibid., p.242). Isso ocorre, pois o salário médio do trabalhador é calculado sobre as suas necessidades básicas de reprodução, ou seja, mediante o preço da reprodução da sua força de trabalho. Uma vez barateando as mercadorias, produto necessário para a reprodução deste trabalhador, barateia-se também o valor da sua força de trabalho. Marx nos chama atenção para esta contradição aparente do capitalista no processo produtivo, pois necessita do barateamento das mercadorias, ou seja, do valor de troca, para se aumentar a extração de mais-valia relativa. Contradição aparente, pois este barateamento das mercadorias não reduz, necessariamente, as horas de trabalho do trabalhador, o avanço das forças

produtivas não libera a força de trabalho para atividades mais criativas, ao contrário, a aprisiona ainda mais.

Economia do trabalho por meio do desenvolvimento da força produtiva do trabalho não objetiva, portanto, na produção capitalista, a redução da jornada de trabalho. Seu objetivo é apenas reduzir o tempo de trabalho necessário para a produção de determinado quantum de mercadorias. O fato de que o trabalhador, com força produtiva aumentada de seu trabalho, produz, em 1 hora, digamos 10 vezes mais mercadorias que antes, precisando, portanto, 10 vezes menos tempo de trabalho para cada peça de mercadoria, não impede, de modo algum, de fazê-lo trabalhar, assim como antes, 12 horas e produzir, nestas 12 horas, 1200 peças em vez de como antes 120. Sua jornada de trabalho pode ser prolongada, ao mesmo tempo, de modo que produza agora, em 14 horas, 1400 peças etc. (...) O desenvolvimento da força produtiva do trabalho, no seio da produção capitalista, tem por finalidade encurtar a parte da jornada de trabalho durante a qual pode trabalhar gratuitamente para o capitalista. (Marx, 1988, p.242-243)

Enfim, de qualquer modo seja ela absoluta ou relativa, prolongamento do tempo e trabalho ou mesmo diminuição do tempo de trabalho necessário com a implementação do revolucionar da técnica (tecnologia), a extração de mais-valia é condição intrínseca ao modo de produção capitalista. A subsunção do trabalho ao capital, seja ela formal ou relativa, é o que possibilita ao capitalista a extração desta mais valia⁴⁷. E, por conseguinte, o trabalho assalariado, então, aparece como elemento necessário para a reprodução do capital. “Sem o trabalho assalariado, já que os indivíduos se defrontam como pessoas livres (...), não há nenhuma produção de mais-valia; sem produção de mais-valia, não há nenhuma produção capitalista. Não há capital sem trabalho assalariado, não há trabalho assalariado sem capital” (Marx, 1975, p.15).

Todo trabalho produtor de mais-valia configura-se como trabalho produtivo. Para Marx, todo trabalhador produtivo possui capacidade de trabalho que diretamente produz mais-

⁴⁷ Para Marx (1975) as formas de extração e mais-valia, seja ela absoluta ou relativa, coexistem na sociedade capitalista. A segunda pressupõe a existência da primeira e a primeira coexiste com a segunda. ou seja, na sociedade capitalista moderna os capitalistas necessitam das duas formas de extração de sobretrabalho, isso ocorre devido a própria natureza do sistema de produção do capital que articula o desenvolvimento desigual a fim de manter o acúmulo de capitais. Coexistem na atualidade diversos setores de produção e diversos níveis de desenvolvimento das forças produtivas, onde presenciamos do trabalho escravo até o mais alto nível de desenvolvimento da microeletrônica da robótica.

valia, seja ela absoluta ou relativa. “É produtivo o trabalhador que executa um trabalho produtivo e é produtivo o trabalho que gera diretamente mais-valia, isto é, valoriza o capital” (ibid., p.93). Neste sentido todo trabalhador assalariado é trabalhador produtivo por exercer um trabalho que gere diretamente mais-valia para o capital, no entanto, nem todo trabalhador assalariado é produtivo. Isso ocorre pois há trabalhos que são necessários para o capital, para a sua reprodução e por isso são remunerados, contudo, não geram mais-valia diretamente. Este tipo de trabalho configura-se para Marx como sendo trabalho improdutivo.

O trabalho improdutivo caracteriza-se por ser utilizado, centralmente, por conta do seu valor de uso, como serviço, “o seu trabalho é consumido por causa do seu valor de uso e não como trabalho que gera valores de troca; é consumido improdutivamente” (ibid., p.95). O dinheiro utilizado neste processo, na utilização deste serviço é apenas dinheiro e não capital, ele não passa pelo processo de valorização, é unicamente utilizado como meio de circulação⁴⁸. “A diferença entre trabalho produtivo e improdutivo consiste apenas em que, em si, o trabalho é trocado por dinheiro como dinheiro e em dinheiro como capital” (ibid., p.102). A diferença entre os dois, segundo Marx, é importante do que diz respeito à acumulação, já que o trabalho produtivo é **condição** para a produção de mais valia.

Entretanto, é necessário nos atermos a uma consideração feita por Marx. O mesmo trabalho, de idêntico conteúdo, pode ser produtivo ou improdutivo dependendo da relação que ele estabelece, ou seja, como valor de uso ou valor de troca. Um bom exemplo citado por Marx é sobre os mestres-escola, ou professores. Um professor que ensina outras pessoas não é um trabalhador produtivo. Um professor da rede pública de ensino não é produtivo, por não produzir mais-valia diretamente. Já este mesmo mestre, ou professor, contratado por um capitalista juntamente com outros para valorizar o capital do empresário é um trabalhador produtivo. Um outro bom exemplo é sobre o vendedor de jornais, “Em ambos os casos

⁴⁸Ou seja, não é capital, não é dinheiro que vira capital. É apenas dinheiro usado na esfera de circulação das mercadorias, ou seja, para pagar o valor de troca das mesmas “no varejo”.

estamos perante um assalariado ou um jornaleiro, porém num caso trata-se de um trabalhador produtivo e no outro de um trabalhador improdutivo, porque no primeiro caso este trabalhador produz capital e no outro não...” (ibid., p.100). Ou seja, no primeiro caso o trabalhador é apenas um funcionário do jornaleiro (aqui entendido como proprietário), um trabalhador assalariado e, portanto produtivo, já no segundo caso é o proprietário da banca de jornal e não um trabalhador assalariado, por isso improdutivo.

Em síntese evidenciamos como a idéia de subsunção do trabalho ao capital passa a ser o eixo norteador e estruturante da sociedade. Na sociedade capitalista é através desta subsunção que se realiza a produção, ou melhor, extração de mais-valia, mais valor, transformando dinheiro em capital e o trabalhador/a em mercadoria. A real compreensão sobre estes processos se faz no interior do sistema produtivo, subsunção formal ou real do trabalho ao capital dá-nos elementos para o entendimento acerca da extração de mais-valia absoluta ou relativa. Esta última representando a produção capitalista de fato, tendo a ciência e a tecnologia como instrumentos necessários e imprescindíveis ao processo de valorização. A ciência e a tecnologia, neste caso, estão a serviço, em última instância, dos interesses das relações sociais de produção, o que impossibilitaria qualquer interpretação neutra acerca do seu papel da produção social.

Obviamente não podemos desconsiderar as modificações no interior do sistema produtivo, as novas formas de utilização da ciência e tecnologia na atualidade mediante uma grande evolução da microinformática e da comunhão entre ciência e tecnologia. O que não significa, necessariamente, afirmar transformações substanciais nestas relações. Contudo esta investigação necessita ser realizada sobre esta base, a qual apresentamos logo acima. A análise da realidade não prescinde das condições concretas e materiais de reprodução da vida, neste sentido o materialismo histórico se mantém como método vivo de análise.

No entanto, sob a luz desta exposição acerca da teoria do valor em Marx, faz-se necessário repensarmos a tese sobre a centralidade do conhecimento. Quais os elementos centrais levantados e como eles dialogam com a teoria do valor. É preciso também confrontar a teoria do valor e a tese da centralidade do conhecimento para vermos o que há de novos elementos constituintes de uma “nova sociedade”. A negação da teoria do valor, do trabalho vivo, produtivo, assalariado só é possível a partir da negação da sociedade capitalista e, por conseguinte, na emergência de uma nova sociedade, de uma nova lógica societal. Contudo, para além do discurso e de teorias inscritas no papel, é necessário elementos concretos e reais, que se objetivam na história, para provar-nos a existência de uma nova sociedade. Confrontar a teoria do valor em Marx com a tese do conhecimento como principal força produtiva é um passo importante para investigarmos esta concretude.

3.2. A Centralidade do Conhecimento como negação da teoria do valor em Marx: Trabalho e conhecimento sob a ótica da teoria do valor.

Nesta sessão propomo-nos a realizar o debate sobre a centralidade do conhecimento e a sua tentativa de negação da teoria do valor em Marx. Para tanto iremos contrapor cada elemento estruturante desta tese nos utilizando do debate acerca da teoria apresentada por Marx, definidora da sociedade do capital. Após esse diálogo apresentaremos como se articulam os conceitos e categoriais, trabalho e conhecimento, sob a ótica do materialismo histórico.

A tese da centralidade do conhecimento serve como grande arauto indicativo de um novo “período” histórico ao adentramos no século XXI. No segundo capítulo desta dissertação, nos esforçamos para evidenciar a essência da discussão sobre o trabalho imaterial e a sociedade da informação nas linhas e entrelinhas do Relatório Delors e constatamos que em ambos os casos, estava confirmada a primazia da centralidade do conhecimento. A gênese desta primazia era o fenômeno da revolução tecnológica na sociedade atual que libertara o

cognitivo, o imaterial, para a produção de bens e serviços, ou seja, o conhecimento tornou-se a principal força produtiva na atualidade.

Sendo assim, podemos afirmar que a centralidade do conhecimento possui alguns alicerces balizadores: (1) partem de que o mundo do trabalho passou por transformações, mudanças a partir da era da informática, da constatação de uma “revolução tecnológica”; (2) o trabalho imediato, material, cederá lugar a um tipo e trabalho que necessita ainda mais do cognitivo, um trabalho de tipo imaterial; (3) seria o conhecimento, na atualidade, a principal força produtiva, o que significa dizer que é deste sujeito, o conhecimento, que se extrai o sobretrabalho, mais-valia. Isso alimentaria a idéia de que a libertação do conhecimento pudesse significar uma diminuição do desemprego, das desigualdades de desenvolvimento, ampliação da democracia, ou seja, a liberação da ciência e da tecnologia poderiam dar elementos a uma nova sociedade, com maior tempo destinado à educação, agora ao longo de toda a vida.

A fim de facilitar o acompanhamento do leitor discutiremos cada ponto, os quatro acima levantados, separadamente para desenvolver melhor a crítica sobre a tese da centralidade do conhecimento.

3.2.1. A falácia da “revolução tecnológica”

A partir de estudos apresentados em forma de síntese no segundo capítulo chegamos até uma noção de sociedade contemporânea que dá ao conhecimento um papel central, superestimando-o. Teses sobre a sociedade da informação, sociedade do conhecimento, ou qualquer derivação do gênero apontam a existência de uma fé profética do desenvolvimento das tecnológicas na atualidade. Partem da idéia de uma “revolução tecnológica” capaz de impor novas demandas ao conjunto da sociedade e, conseqüentemente, novas formas de organização do trabalho na mesma.

Como “Revolução” compreendemos qualquer processo capaz de propiciar transformações radicais, portanto estruturais, em um determinado lócus. Segundo o Dicionário Houaiss da língua portuguesa, revolução significa “conjunto de acontecimentos históricos que têm lugar numa sociedade e que envolvem geralmente o país inteiro, quando parte dos insurgentes consegue tomar o poder, e mudanças profundas (políticas, econômicas, sociais) se produzem na sociedade”. De qualquer modo, a revolução pressupõe uma mudança estrutural. No caso, uma revolução tecnológica propiciaria uma mudança radical em todos os níveis da sociedade na atualidade, de ordem política, social e econômica, como foi o exemplo da Revolução Industrial.

Sob a luz do materialismo histórico podemos concluir que uma mudança estrutural capaz de alterar o processo pela raiz, portanto radical, deveria apresentar ao conjunto da sociedade uma modificação das relações sociais de produção. Do ponto de vista histórico, podemos elencar exemplos de revoluções onde a mudança, ou transformação radical das relações de produção, aparecem como condição para o processo revolucionário. São exemplos destes processos: a Revolução Francesa, a Revolução Industrial, a Revolução Russa.⁴⁹

Entretanto, não podemos fazer esta mesma inferência no que diz respeito à discussão acerca da revolução tecnológica que estaríamos sofrendo na atualidade. Não podemos inferir sobre uma real modificação nas relações de produção na sociedade atual. O desenvolvimento da ciência e da técnica são evidentes, contudo não suficientes para uma transformação estrutural das relações sociais. Por mais sensíveis que possamos ser aos novos elementos

⁴⁹ A Revolução Francesa assim como a Revolução Industrial fazem parte do mesmo processo desencadeado pelas revoluções burguesas. Em ambos os casos a transformação se deu de forma estrutural. As relações de produção foram totalmente modificadas, no caso o feudalismo fora substituído pelo capitalismo, o modo de produção social fora transformado, o trabalho subsumido ao capital estabelecendo novas relações sociais de produção, agora não mais entre o senhor e seu servo, ou entre o mestre e o aprendiz, mas entre o capitalista, ou seja o burguês e o trabalhador. Da mesma forma a Revolução Russa apresenta uma mudança estrutural nas relações sociais de produção. Através de um processo revolucionário os trabalhadores tomam o poder, os burgueses são destituídos e abre-se o processo para a extinção do estado burguês em torno de uma proposta comunal, onde as relações de produção, capital/trabalhador, são destruídas com o objetivo de construir uma relação igualitária e de fato justa onde todos fazem parte do processo de concepção e produção de valores de uso úteis a coletividade social. Contudo vale lembrar que este processo foi interrompido e a revolução russa não atingiu seu objetivo final: a extinção do estado burguês.

conjunturais não podemos negar a existência de um pequeno grupo de pessoas que possuem os meios de produção, são donos destes meios, e a existência do restante, da grande maioria da população mundial, que por não ter a posse destes meios de produção necessitam vender a sua força de trabalho a fim de garantir a sua sobrevivência. Segundo Antunes (2005), 2/3 da humanidade que trabalha encontra-se no então chamado Terceiro Mundo: Ásia, Oriente, África e América Latina, sem contar que cerca de 1 bilhão e 200 milhões encontram-se, segundo dados da OIT, precarizados ou desempregados. Todos sob a égide das mesmas relações de produção capitalista. Segundo Daniel Romero (2005) a tecnologia, na atualidade, se reveste de um componente ideológico e fetichista transformando-se em um mito moderno, “pois tanto atualiza a idéia de destino quanto funciona como explicação da gênese de uma nova sociedade” (2005, p.23).

Do ponto de vista ideológico, para Romero, a tecnologia seria usada para explicar o desenvolvimento, as determinações do movimento histórico. Numa perspectiva evolucionista a história da humanidade seria contada a partir do desenvolvimento desta dimensão unilateral das forças produtivas, esta seria o motor do desenvolvimento histórico. Isso vai de encontro com a tese de Marx explicitada no Capítulo Inédito ao mencionar as relações de produção como norteadora do processo histórico. Marx é bastante claro ao apresentar a discussão sobre a subsunção formal do trabalho ao capital, onde não haveria, ainda neste momento, uma modificação substancial no que diz respeito à técnica e à tecnologia empregada no processo de trabalho, contudo o trabalho fora subsumido ao capital, estava subordinado às relações de produção do capital ao capitalista. Neste sentido, o desenvolvimento, ou evolução da técnica ou tecnologia, só pode ser usada como matriz elucidativa da história no interior de teorias evolucionista e positivistas da sociedade.

A noção fetichista da tecnologia, apresentada por Romero, viria com o pressuposto de neutralidade em relação às relações de produção capitalista. A tecnologia seria apresentada

como elemento independente das relações sociais, capaz de se desenvolver pelo impulso natural da história humana, onde as forças produtivas seriam o desenvolvimento contínuo das técnicas da produção. E, portanto, desprovida das relações sociais determinantes. “A técnica e a ciência aplicadas à produção capitalista devem ser entendidas como uma relação de exploração que se estabelece entre os capitalistas e os trabalhadores, como um método específico e aprimorado de extração de mais-valia relativa” (ibid., p.17)

O que para Marx seria um método específico de extração de mais-valia tipicamente capitalista é lido por alguns autores como sendo um processo diferenciado do modo de produção capitalista, um processo de revolução social via tecnologia, o que legitimaria os arautos da “nova sociedade”, ou sociedade da informação, como bem cita o Relatório Delors. Contudo concluímos que a tese da “revolução tecnológica” ignora uma análise da totalidade secundarizando as relações sociais de produção em favor da noção de neutralidade das forças produtivas. É salutar evidenciar que as forças produtivas são compostas por uma tríade: o homem (trabalho vivo), a natureza (matéria-prima), e a técnica (ciência, tecnologia); e basear o desenvolvimento histórico sob a evolução da técnica, ou ainda da tecnologia, é lançar mão de uma perspectiva unilateral das forças produtivas, rejeitando intencionalmente as outras duas dimensões, o que para Romero, devemos encarar não como uma insuficiência teórica, mas sim como um momento específico da luta de classes.⁵⁰

A tese de que a tecnologia propiciara uma revolução estrutural e organizacional na sociedade revela a intencionalidade de um discurso pouco sólido ou meramente parcial da realidade. Compreender as mudanças na forma de organizar o trabalho, ou ainda, no tipo de trabalho na sociedade atual, não significa assumir uma perspectiva revolucionária. A tentativa

⁵⁰ Este momento específico da luta de classes ao qual se refere Romero, diz respeito à necessidade da burguesia em se manter no poder, por isso não é insuficiência, ou falta de clareza teórica. Pois segundo Marx, na Ideologia Alemã, “[Seu desenvolvimento] engendrou uma massa de forças produtivas, para qual a [propriedade] privada tornou-se um entrave, tal como a corporação havia sido para a manufatura e o pequeno empreendimento agrícola para o progresso do artesanato. Essas forças produtivas, sob o regime da propriedade privada, experimentam apenas um desenvolvimento unilateral, convertendo-se para a maioria em forças destrutivas e grande quantidade delas não encontram a menor utilização sob este regime” (1999, p.95)

de forjar uma mudança radical na sociedade contemporânea ou ainda, na sociedade do futuro tem o seu auge na formulação do novo conceito de trabalho, ou na nova caracterização que se faz dele hoje. A concepção de trabalho imaterial é subsidiária da noção de uma transformação radical, da emergência de uma nova sociedade, no caso da sociedade da informação. Uma vez abalada a concretude da perspectiva revolucionária, de uma transformação radical que propiciaria uma nova sociedade, abala-se também o conceito de trabalho imaterial.

3.2.2. A tentativa de hegemonizar o trabalho imaterial

Para os principais teóricos do trabalho imaterial, Gorz, Negri, Hardt e Lazzarato, este seria a nova forma de trabalho hegemônica em uma sociedade fundada na economia do conhecimento, ou mesmo, num tipo de capitalismo pós-moderno - de qualquer maneira, em uma sociedade não classicamente capitalista. Entendem como sociedade classicamente capitalista a sociedade baseada na produção de tipo industrial, no trabalhador formal de carteira assinada que necessita ser educado a partir das competências tradicionais a fim de cumprir o seu papel de “cidadão”. O trabalho imaterial não demandaria mais somente capacidades técnicas, ou habilidades para a repetição; a subjetividade, os saberes cotidianos seriam o novo tipo de conhecimento necessário para este novo tipo de trabalho.

Isso ocorreria, segundo Sergio Lessa a partir de uma concepção de existência de um novo tipo de trabalho, não mais alienado e, portanto não mais sujeito a separações, consideradas metafísicas, entre trabalho material e intelectual. O novo tipo de trabalho abriria as portas para uma nova sociedade, do saber, de tipo “comunista”, sem necessariamente passarmos por uma ruptura radical e, portanto estrutural. A fim de realizar uma crítica mais aprofundada sobre este novo conceito de trabalho pautar-nos-emos, sobretudo, sobre os textos e artigos de Lessa que acabaram por ser reunidos no recente livro intitulado: Para Além de Marx- crítica da teoria do trabalho imaterial (2005). O objetivo de Lessa é desmascarar, sob

a luz do materialismo histórico, a falsidade desta categoria - denunciar a sua inconsistência teórica intencional no bojo nas ideologias reinantes. O trabalho imaterial, segundo os autores com quais trabalhamos no capítulo anterior, imporia sim uma nova organização do trabalho, muito mais coletiva e autônoma do que as formas precedentes: “O trabalho se constitui coletivamente e não pode ser entendido a não ser em rede de fluxos” (Lessa, 2002, p.14).

Sérgio Lessa no seu artigo: Trabalho imaterial, classe expandida e revolução passiva⁵¹, faz um esforço na tentativa de precisar com maior rigor possível o conceito de trabalho imaterial, vai buscar referências do texto de Lazzarato, *Le ‘cycle’ de la production immatérielle*, onde consegue perceber de maneira bastante clara a primazia deste conceito. Evidencia, nesta leitura, que o conceito de trabalho imaterial não se baseia no intercâmbio homem-natureza e sim na “atividade estética”, “subjéctiva” (2002, p.14). É salutar ressaltar o emaranhado intencional apresentado por estes autores acerca do conceito de trabalho. Para Hardt, Negri e Lazzarato, segundo Lessa, não há uma distinção entre trabalho, do ponto de vista ontológico e trabalho abstrato, trabalho do ponto de vista do capital, fornecedor de valores de troca. A negação de um tipo de trabalho alienado, na atualidade, mediante o trabalho de tipo imaterial, subjéctivo, portanto mais libertador, não consegue negar a ontologia do trabalho na sua essência, ou seja, não pode negar a existência do trabalho ignorando a sua centralidade na sociedade, (mais adiante aprofundaremos estas razões). Essa perspectiva mais libertadora, não alienante, surge na tentativa de identificar, na atualidade, a superação da distinção, fruto da divisão social do trabalho, entre trabalho manual e intelectual.

Sendo este trabalho executado de maneira coletiva e em rede de fluxo, estaríamos inclinados em ampliar o conceito de trabalho para a totalidade da vida social, ignorando suas esferas (circulação, produção, consumo)⁵². Isso implica ignorar a distinção entre trabalho

⁵¹ Publicado em *Crítica Marxista*, v.15, pp. 107-126, São Paulo, 2002.

⁵² “... na produção, os membros da sociedade apropriam-se [produzem, moldam] dos produtos da natureza para as necessidades humanas; a distribuição determina a proporção dos produtos de que o indivíduo participa; a troca fornece-lhe os produtos particulares em que queira converter a quantia que lhe coube pela distribuição;

produtivo e improdutivo, pois tudo seria produtivo, a vida seria produtiva, se subsumiria totalmente ao capital, como bem cita Gorz. Sendo tudo produtivo, não teríamos como separar, a não ser abstratamente, o trabalho manual e o trabalho intelectual. “As novas formas de ver, de sentir, demandam novas tecnologias e novas tecnologias demandam novas formas de sentir e ver”.(ibid., p.14). Novamente a reificação da tecnologia como sujeito determinante mostra-se notória no interior do debate acerca do trabalho imaterial, da centralidade do conhecimento.

Como o "conjunto das relações sociais" tornou-se produtivo, não temos mais a distinção entre trabalho e capital, nem entre trabalhadores e operários, todos são agora "sociais": "trabalhador social", "capital social", indivíduo "social". No "novo modo de produção", "Os trabalhadores não mais são indivíduos comprados pelo capitalista antes são sujeitos ativos no comando do amálgama produção/circulação/consumo." Na esfera da produção, portanto, não haveria mais qualquer espaço para a velha luta de classe e os conflitos antagônicos entre proletariado e burguesia: os conflitos que ainda existem brotam dos resquícios da velha política que teimam em não desaparecer. O comando do capital só pode se afirmar, hoje em dia, do "exterior" da vida da nova sociedade pelo domínio "das tecnologias da comunicação e de informação". Conclusão: "Um novo terreno de luta se abriu diante de nós e a questão da subjetividade está no seu centro" – a palavra de ordem, agora, é dominar a comunicação. (ibid., 2002, p.15-16)

A comunicação, meio pelo quais os trabalhadores devem se relacionar nesta rede de fluxo, é vista, no interior destas teorias contemporâneas aqui citadas, como uma esfera independente. Esfera, ou espaço, onde a subjetividade é o combustível. Independente das relações sociais de produção, da contradição de classe. A idéia desta comunicação autônoma, ou mesmo acima das relações de dominação, se faz coerente com a concepção de não distinção entre “trabalho e capital”, ou mesmo a tese do “trabalhador social” evidenciada por Lessa. A mistura, ou mescla destas relações findaria com a linha divisória de classe, ou

finalmente no consumo, os produtos convertem-se em objetos de desfrute, de apropriação individual. A produção cria os objetivos que correspondam às necessidades; a distribuição os reparte de acordo com as leis sociais; a troca reparte de novo o que já está distribuída segundo a necessidade individual, e finalmente, no consumo, o produto desaparece do movimento social, convertendo-se diretamente em objeto e servidor da necessidade individual satisfazendo-a no desfrute.” (Marx, 1978, p.107).

mesmo, atenuaria essa relação, o que justificaria, por teóricos defensores da tese do trabalho imaterial, uma crença libertária na subjetividade. Pois esta última não estaria totalmente a serviço das relações de classe dominante. Essa melange possibilitaria uma emergência da positividade, da autonomia do trabalhador frente ao processo de trabalho. Uma autonomia possível pela superação da contradição intrínseca da sociedade do capital. Com a não contradição capital/trabalho, dissimula-se a noção de poder na sociedade e dilui-se, conseqüentemente, o embate entre as classes. O que, segundo Lessa, caracterizaria uma tentativa de construção de uma identidade absoluta entre capital e trabalho.

A identidade absoluta entre capital e humanidade é, para sermos breves, uma impossibilidade ontológica. É esta impossibilidade, sem tirar nem pôr, o fundamento último da alienação (Entfremdung) que brota da regência do capital. Quanto mais o capital se desenvolve, quanto mais ele penetra no tecido social, mais se explicita a distância entre a reprodução do capital e a reprodução social.

O trabalho tem por seu nódulo mais decisivo a transformação do real, não há nenhum ato de trabalho que não transforme o real. Nem mesmo na concepção de Hardt, Lazzarato e Negri: também para eles o trabalho (mesmo o "imaterial") produziria entificações trocadas enquanto valores de uso no mercado. Ora, se o "trabalho imaterial" produziu algo e, se essa produção possui um valor de uso e é trocada, tem necessariamente que possuir propriedades, utilidades, e portanto, algum tipo de materialidade. Se o trabalho produz algo que tem existência fora da subjetividade que o criou – e só desse modo pode ser trocado entre indivíduos pela mediação do mercado – não há como se negar que esse objeto possui uma materialidade portadora de utilidade, uma materialidade que expressa (na aceção de nossos autores) as necessidades de quem as produziu. Portanto, mesmo no interior do referencial de Negri, Lazzarato e Hardt, a qualificação de imaterial que conferem ao trabalho é extremamente questionável. (2003, p.14)

A inferência sobre a tese de estes autores ser fantasiosa encontra eco na própria definição do conceito sobre trabalho imaterial, para além de ser uma qualificação questionável ao trabalho, como afirma Lessa, aponta uma certa imprecisão na caracterização. No capítulo anterior nos esforçamos a defini-lo com o maior rigor possível. Ao retomar o debate a fim de realizar a crítica recuperamos algumas definições e precisamos outras sobre o conceito, de todo modo, um sentimento de vazio e imprecisão pode tomar o leitor. Este sentimento não se faz sentir individualmente, segundo Lessa, é a expressão de uma escolha metodológica destes autores (Negri, Hardt, Lazzarato). Eles descrevem o trabalho imaterial, mas não o definem precisamente. “Como essa é uma opção metodológica consciente, as conseqüências são as mais graves. Principalmente quando se trata da produção de ciência. Mas, sabemos, esse é o preço para se transitar da tradição marxiana para o terreno da pós-modernidade.” (Lessa, 2003, p.11).

Para Lessa todo este conceito fora construído com o objetivo de defender a tese de que existe uma mudança no modo de produção capaz de apresentar a emergência do embrião de um modo de produção novo, mais libertário, comunal. Seria como se os trabalhadores estivessem mais autônomos e independentes em relação á máquina neste novo modo de produção, contudo as relações não se alteram, continuam sendo explorados. Neste sentido,

este conceito de trabalho imaterial só teria uma função: confundir ainda mais a situação de trabalhador, de total precarização, de gestor do seu capital humano, revestindo-a de certa independência e autonomia pela liberação da subjetividade, dos saberes, do conhecimento.

O conceito de "trabalho imaterial" é inaproveitável para a crítica radical do mundo em que vivemos, tanto por ser uma contradição em termos como ainda por estar carregado de um conteúdo ideológico conservador. Sua metodologia,

tomada armada do poder, nem mesmo de uma ruptura radical com o velho. Mas trata-se, nada mais nada menos, de uma "transição pacífica" (Negri & Hardt, 1984, p.272) que constrói, nos "interstícios do capital", no interior do próprio capitalismo, o "comunismo". E o fundamento desta transição pacífica e sem rupturas é esta manifestação contemporânea do "amor para o tempo" que é o "trabalho imaterial".(Negri, 1994, p., 406-7) O "trabalho imaterial", expressão contemporânea do "amor para o tempo", é o fundamento último da passagem do mundo fordista ao "comunismo", passagem que tem lugar cotidianamente pelo fim do valor-de-troca e das mercadorias nas malhas sociais do novo padrão de valorização da "nova subjetividade" (capacidade simultânea de produção e fruição, lembremos). É isto que significa, para eles, centralidade do trabalho no mundo contemporâneo: a centralidade do "trabalho imaterial" (Lessa, 2005, p.9).

3.2.3. A problemática do Conhecimento como principal força produtiva

Já deixamos claro que não concordamos com a tese que nega a teoria do valor, que desconsidera o processo de valorização, ou seja, de criação de valores de troca fundamentada no trabalho vivo, produtivo. Neste sentido, concordamos com a tese de Ricardo Antunes, apresentada no seu livro *Os Sentidos do Trabalho: ensaios sobre a afirmação e a negação do trabalho*, que afirma que na contemporaneidade há uma interação crescente entre trabalho e conhecimento, sobretudo o científico, e não um desconsiderar do primeiro (2003, p.119). Contudo nossa análise irá para além das afirmações de Antunes, pois consideramos que para os teóricos do trabalho imaterial, por conseguinte da sociedade da informação e conhecimento, que de certa forma balizam epistemologicamente o Relatório Delors, o conhecimento tratado se apresenta de maneira mais abrangente. Trata-se não apenas de um conhecimento científico formal, mas também, e, sobretudo, de um conhecimento experimentado no cotidiano, nos saberes intersubjetivos.

Segundo Antunes o capital não pode eliminar o trabalho vivo no processo de criação de valores e que, portanto acaba por encontrar formas de extrair mais valor, mais sobretrabalho do mesmo em “tempo cada vez mais reduzido” (2003, p.119). A única maneira de se obter este mais trabalho, sem aumentar a jornada de trabalho, como bem vimos, é

através da extração de mais-valia relativa, e, por conseguinte, a partir do aprimoramento das forças produtivas na sua dimensão técnica, - maquinaria, ciência e tecnologia, portanto, trabalho morto. A redução do trabalho vivo em detrimento do trabalho morto gera, segundo o autor, formas precarizadas de trabalho, trabalho em tempo parcial, terceirizado, e por fim o desemprego estrutural⁵³. Vivenciamos hoje, inclusive nos países ditos de primeiro mundo, a redução do trabalho vivo em relação ao aumento do trabalho morto (máquinas, computadores). Mas, no entanto, segundo Ricardo Antunes (2003), este primeiro, o trabalho vivo não desapareceu. Sem o trabalho vivo, o sistema capitalista morre.

Exatamente porque o capital não pode eliminar o trabalho vivo do processo de criação de valores, ele deve aumentar a utilização e a produtividade do trabalho de modo a intensificar as formas de extração do sobretrabalho em tempo cada vez mais reduzido. Portanto, uma coisa é ter a necessidade imperiosa de reduzir a dimensão variável do capital e a consequência necessidade de expandir sua parte constante. Outra muita diversa é imaginar que, eliminando completamente o trabalho vivo, o capital possa continuar se reproduzindo. (Antunes, 2005, p.34)

Diferentemente do Relatório Delors, que como vimos, enxerga uma certa positividade nesta substituição do trabalho vivo, pois liberaria mais horas livres, onde o trabalhador se libertaria e poderia se dedicar à educação, a um tipo diferente de educação, Antunes nos mostra que essa substituição não liberta o trabalhador e sim o aprisiona ainda mais. Ao citar André Tosel, Antunes reafirma este aprisionamento, pois identifica que o capital tem um “forte sentido de desperdício e exclusão”, pois a própria centralidade do trabalho abstrato⁵⁴ produz a sua não centralidade, pois empurra uma parcela considerável da classe trabalhadora a encontrar formas de subsistência em esferas do “não trabalho (atividades de formação,

⁵³ Ou seja, o desemprego é estrutural, sendo este indispensável a manutenção da estrutura do sistema capitalista na atualidade. Uma vez não conseguindo mais manter a mesma taxa de lucro, ou acumulação, necessita reestruturar-se sob novas bases e portanto, descartar uma parcela considerável de mão-de-obra, trabalho vivo, possibilitando uma maior exploração das mesmas, através de trabalho precarizando e baixos salários.

⁵⁴ O trabalho abstrato é “atividade social mensurada pelo tempo de trabalho socialmente necessário e produtor de mais-valia. Corresponde a submissão dos homens ao mercado capitalista forma social que nos transforma a todos em ‘coisas’ (reificação) e articula nossas vidas pelo fetichismo da mercadoria” (Lessa, 2002, p.28)

serviços, etc.)” (2003, p.121). Entretanto, por mais precarizado e agredido que possa vir a ser o trabalhador, o trabalho vivo não pode ser substituído plenamente pelo trabalho morto. O desemprego, o descartar de trabalho vivo, faz parte desta política de “desperdício e exclusão” e é intrínseco à sociedade do capital, não podendo ser compreendido como libertação do sujeito, pelo menos do ponto de vista do trabalhador (a).

Como a finalidade da produção capitalista (e, portanto, do trabalho produtivo) não é a existência dos produtos, mas sim a produção de mais-valia, todo trabalho necessário que não produza sobretrabalho é supérfluo e carece de valor para a produção capitalista. O mesmo é válido para uma noção de capitalista. Todo o produto bruto que só reproduz o trabalhador, ou seja, que não reproduz o produto líquido, nenhum sobreproduto, é tão supérfluo como este mesmo trabalhador. Assim, os operários que em certa etapa do desenvolvimento da produção eram necessários para produzir produto líquido tornam-se supérfluos num estágio mais avançado da produção que já não tem necessidades deles. Dito de outro modo, só é necessária a quantidade de homens lucrativa para o capital. (Marx, 1975, p.104)

Ou seja, faz-se necessário uma quantidade de homens e mulheres, trabalho vivo, “lucrativa para o capital”, o que significa dizer que a produção de mais-valia não prescinde de trabalho vivo, concreto e imediato, mesmo descartando um grande número de força de trabalho. Isso nos dá pista sobre o trabalho imaterial que fenomenicamente, interpretando a realidade no nível da aparência, tenta negar a existência, ou mesmo secundarizar, o trabalho vivo. Quando na verdade evidenciamos que este, por mais que reduzido, constitui-se como elemento central e intrínseco ao sistema capitalista. O descarte de um número de trabalhadores consideráveis não significa a sua extinção, apenas o seu racionamento a fim de maior lucratividade; de manter a taxa de extração⁵⁵ de mais valia no conjunto da sociedade, no interior do sistema produtivo.

Diante da constatação da necessidade de existência do trabalho vivo mesmo que reduzido, cai por “água a baixo” a tese sobre o fim do trabalho assalariado, caracterizado por

⁵⁵ A taxa de extração de mais-valia é a relação entre sobretrabalho, mais-valia, e valor do capital variável, ou seja, do valor da força de trabalho vivo.

alguns autores citados anteriormente, como característica apenas da sociedade industrial e não mais da sociedade pós-industrial, da informação, ou ainda do conhecimento. Característica esta tendente a desaparecer na sociedade atual, segundo a tese de Gorz, onde o trabalhador assalariado seria substituído pelo auto-empresendedor⁵⁶. É salutar que para Gorz, assim como para outros autores que partilham desta tese, o trabalhador assalariado estaria intimamente relacionado ao regime salarial de carteira assinada com benefícios sociais. Com o fim do trabalho assalariado não acabaria o salário, mas o tipo de trabalho tradicional, ou seja, a forma clássica de relação entre capital e trabalho. O auto-empresendedor ultrapassaria esta barreira, esta relação social, se tornando chefe de si mesmo, ou ainda subsumindo-se totalmente, toda a vida, ao capital. A relação não seria mais então conflituosa, ou contraditória, mas sim harmonizada no ser, no capital humano.

Requer-se então do novo trabalhador uma adequação ao novo tipo de trabalho. Gaudêncio Frigotto identifica isso como um rejuvenescimento da teoria do capital humano gerada nos anos 60 e 70⁵⁷. Um ressurgir de uma teoria que vê o ser humano como potencializador de capital na medida em que se apresenta como força de trabalho mais qualificada. Contudo, essa nova face da velha teoria se mostraria mais humanista ao incorporar outras dimensões a qualificar o novo trabalhador. Dimensões estas que levariam em consideração a “individualidade” deste trabalhador, a sua subjetividade, a sua capacidade de gestão de si mesmo. Agora elementos caros ao sistema produtivo.

Este conhecimento de tipo mais subjetivo somado ao conhecimento científico delegaria a este trabalhador, o capital humano, um potencial de superação da sociedade do

⁵⁶ Referência no capítulo II, p. 58.

⁵⁷ A disseminação desta teoria como solução para os países subdesenvolvidos em relação aos desenvolvidos fez com que organismos como BID, BIRD, OIT, UNESCO, FMI, USAID, UNICEF e outros investissem no Brasil e em outros países periféricos desde as décadas de 60 e 70. A educação passou a ser vista como o principal capital humano, enquanto é concebida como produtora de capacidade de trabalho, potencializadora do fator trabalho (Frigotto, 2000). Desse modo, a pós-modernidade estaria impondo à educação uma necessidade de atualização e aos trabalhadores uma nova formação, capaz de potencializar o “fator trabalho”.

capital. Para Gorz, Negri, Hardt e Lazzarato este tipo de conhecimento não pode ser totalmente controlado pelo capital. Esta valorização das dimensões subjetivas, do conhecimento, delegaria uma maior autonomia deste trabalhador, ou trabalhadora, no interior do sistema de produção, diminuindo a dimensão negativa deste trabalho e conseqüentemente ampliando a sua dimensão positiva, libertadora. Esta discussão corrobora a afirmação de Lessa, para quem o trabalho imaterial é um pressuposto que visa a implementação de uma nova sociedade sem necessariamente precisar de uma ruptura radical, estrutural.

O fato de trabalharem com uma perspectiva do conhecimento mais abrangente não invalida a discussão sobre a não centralidade da ciência e tecnologia. Isso ocorre, pois, ao defender a centralidade do conhecimento na sociedade da informação, onde a desmaterialização do trabalho é apresentada, acabam por concluir a liberação do uso da subjetividade humana, que passaria a partir de então a assumir um papel de destaque na nova lógica societal. Todavia, esse novo tipo de conhecimento, ou melhor, saberes cotidianos, que estariam a serviço da nova forma de produção social, só pode ser liberto, ainda na lógica dos autores trabalhados no segundo capítulo, mediante a evolução da ciência e da técnica na sociedade contemporânea apontando à sociedade do futuro.

No entanto, o que podemos perceber, a partir do materialismo histórico, é que uma vez não rompendo concretamente com as relações de produção do modo capitalista, essa supervalorização da subjetividade, na verdade, acaba sendo uma forma que o capital encontra de maior controle dos trabalhadores. Não basta mais subsumir a força de trabalho parcialmente, agora se subsume na sua totalidade, na sua dimensão mais subjetiva, particular. Elementos que não eram tidos como características elementares no mundo do trabalho passariam agora a serem elementos chaves. A boa comunicação, flexibilidade, iniciativa, versatilidade, inteligência emocional, passam a ser características requeridas no processo de

produção. Logo, podemos afirmar que a tese de Antunes mantém-se atual e válida, necessitando apenas de algumas considerações complementares.

Tratar a ciência e a tecnologia como centrais na sociedade é reconfigurá-la como principal força produtiva. É delegar a esta o papel de sujeito, garantido-a certa autonomia em relação ao trabalhador. Esta perspectiva, para além de subestimar o papel da ciência e tecnologia, reifica os mesmos fetichizando-os. É uma leitura idealista da realidade, pois não considera a concretude das relações. “Essa formulação, ao ‘substituir’ a tese do valor-trabalho pela conversão da ciência em principal força produtiva, acaba por desconsiderar um elemento essencial dado pela complexidade das relações entre a teoria do valor e a do conhecimento científico” (2003, p.122), e Antunes complementa citando Mészáros,

Ou seja, desconsidera que o ‘trabalho vivo, em conjunção com ciência e tecnologia, constitui uma complexa e contraditória unidade, sob as condições dos desenvolvimentos capitalistas’, uma vez que ‘a tendência do capital para dar à produção um caráter científico é neutralizada pelas mais íntimas limitações do próprio capital: isto é, pela necessidade última paralisante e anti-social, de ‘manter o já criado valor, como valor’, visando restringir a produção dentro da base limitada do capital. (...) liberada pelo capital para expandir-se, mas sendo em última instância prisioneira da necessidade de subordinar-se aos imperativos do processo de criação de valores de troca, a ciência não pode mais converter-se em “principal força produtiva”, em ciência e tecnologia independentes, pois isso explodiria, faria saltar pelos ares a base material do sistema de produção do capital. (ibid., p.122)

Ou seja, a ciência e tecnologia como forças produtivas só seriam possíveis dentro de uma sociedade onde o trabalho vivo desapareceria em favor do trabalho morto, das máquinas e robôs, onde o conhecimento assumiria a produção da sociedade, a produção de valores de uso, e também de troca, pressuposto. Esse ponto seria atingido a partir do livre desenvolvimento e desencadeamento do conhecimento no seio da sociedade. Contudo, como extrair mais-valor do trabalho morto, como extrair mais tempo de trabalho de uma máquina que não consome as mercadorias? Para Antunes, as máquinas inteligentes não podem substituir os trabalhadores, ao contrário disso, o trabalhador transfere parte dos seus novos

atributos intelectuais para a máquina que resulta deste processo, estabelecendo um complexo processo interativo entre trabalho e ciência produtiva. (2003, p.123).

Por causa disso é que circulação, consumo, fruição e produção são coisas absolutamente idênticas: preparar os atos de trabalho e trabalhar, planejar, fazer propaganda de um produto, consumir e produzir são atividades, para eles, absolutamente idênticas. Pensar e produzir, são uma e a mesma coisa. Daqui a sua tese de que o "saber" é a força produtiva e que, portanto, é a "intelectualidade de massa" a "subjetividade" portadora do "amor para o tempo" que impulsiona, hoje, a transição da sociedade fordista ao "comunismo". Não há dúvida: estamos em pleno idealismo pós-moderno. (Lessa, 2005, p.14)

A discussão apresentada por Antunes objetiva o real papel da ciência, uma vez não sendo abolido o capital, não podemos desconsiderar que a ciência esteja subordinada a esta lógica, mesmo com todas as transformações e inovações tecnológicas. Segundo Antunes (2005), não se trataria de dizer que a teoria do valor-trabalho não reconhece o papel da ciência, ou seja, do conhecimento, mas afirma que esta se encontra “tolhida em seu desenvolvimento pela base material das relações sociais do capital” e é justamente por isso, que segundo Antunes, a ciência, o conhecimento, não pode se “converter” na principal força produtiva. Mesmo Lyotard, que defende a tese da centralidade da ciência como nova força produtiva, reconhece que esta perdeu, na sociedade pós-industrial, o seu valor de uso, sendo então adequada ao tempo necessário para produzir valores de troca e isso evidencia a subordinação da mesma ao capital.

Recuperando Florestan Fernandes (1973) com a sua tese do “desenvolvimento desigual e combinado”, é perfeitamente possível existir uma nação onde o trabalho vivo seja bastante reduzido a taxas baixíssimas, contanto que existam “Brasis”, “Méxicos”, “Argentinas”, “Moçambiques”, onde a abundância de trabalho vivo reduz o valor da força de trabalho de maneira dramática, onde o desemprego estrutural é mais fortemente sentido, possibilitando que os produtos mais simples sejam produzidos nestes países a custos baixos e

encaminhados para os países centrais. Neste sentido, podemos inferir que a tese da não centralidade do trabalho, do valor-trabalho, em prol da centralidade do conhecimento é considerada um argumento eurocêntrico e mesmo assim falaciosos. Como já citamos acima, mais de 2/3 da população que trabalha, trabalho vivo, se encontra do chamado “Terceiro mundo”, e isso pode levar a uma análise fenomênica de que no dito “Primeiro mundo” a robótica, a informática, tomara conta da produção social. O que é uma falácia vide as manifestações de trabalhadores em vários países do dito “primeiro mundo”⁵⁸

Não apenas no "chão da fábrica", mas também na composição orgânica do capital estamos assistindo a uma importante transformação. E, neste contexto, surgem novas formas da articulação entre trabalho produtivo e trabalho improdutivo. Razoável afirmar, portando, que a conformação das classes sociais tem se alterado, abrindo com isso conseqüências inesperadas para as lutas de classe e, muito evidentemente, para a política. Estamos, convencidos, contudo, que todas estas transformações não tocam o que é a essência da sociabilidade que gestou a atual crise: a regência do capital. Nas novas condições históricas de esgotamento do padrão de acumulação fordista/Welfare State, o novo patamar de extração de mais-valia e as novas tecnologias e formas de gerenciamento são tudo que o capital tem a oferecer para o futuro. Como não há mais identidade histórica entre as necessidades de autovalorização do capital e as necessidades humanas, o caráter destrutivo do capital se potencializa a ponto de termos calculado milimetricamente, no século que se encerrou, a destruição nuclear de toda a humanidade! Pela única razão: "profits", parafraseando a famosa lecture de uma palavra de John Reed. (Lessa, 2005, p.15)

3.3. A Relação trabalho – conhecimento sob a ótica da teoria do valor em Marx

Neste sentido, podemos concluir que a relação entre trabalho e conhecimento sob a ótica da teoria do valor está pautada e fundamentada sob o julgo das relações sociais de produção capitalista. Como vimos, é característica estruturante deste sistema garantir não apenas a sua produção como também a reprodução das suas relações sociais de produção. Portanto, estas não são forças independentes, mas sim, forças produtivas do capital. Ou seja, o trabalho e

⁵⁸ Segundo Antunes (2005), a greve dos trabalhadores portuários em Liverpool em 1995 até 1998, greve da General Motors dos Eua em 1998, contra as terceirizações, dentre outras. Não podemos esquecer os recentes levantes na França de jovens desempregados.

conhecimento fazem parte da mesma totalidade capaz de gerar mais-valia ao capitalista e assim manter a sua taxa de acumulação.

Criou-se, de um lado, em escala minoritária, o trabalhador ‘polivalente e multifuncional’ da era da informática, capaz de operar máquinas com controle numérico e de, por vezes, exercitar com mais intensidade sua dimensão mais ‘intelectual’ (sempre em aspas). E, de outro lado, há uma massa de trabalhadores precarizados, sem qualificação, que hoje está presenciando as formas de part-time, emprego temporário, parcial precarizado, ou mesmo vivenciando o desemprego estrutural. Esse é, em nosso entendimento, o eixo do debate sobre a crise da sociedade do trabalho, o que é muito diferente de dar adeus ao trabalho ou determinar gnosiologicamente o fim da centralidade do trabalho. (Antunes, 2005, p.34)

Como analisamos nas seções acima, o trabalho vivo abstrato jamais poderá ser eliminado dentro da lógica produtiva do capital. A sua diminuição, precarização, substituição e até destruição são tidos como elementos necessários e urgentes à manutenção da máquina do capital. A substituição do trabalho vivo pelo trabalho morto (maquinaria) é um fenômeno crescente o que acaba por exigir novas demandas deste trabalhador. Essas novas demandas centram-se na extração da sua subjetividade, “intelectualidade”, ao trabalhar com as máquinas inteligentes. O que percebemos é uma tendência de maior interação entre tipos de trabalho, trabalho vivo e trabalho morto, entre trabalho e conhecimento e não a superação do primeiro pelo segundo, autonomamente. Segundo Antunes,

Portanto, em vez de substituição do trabalho pela ciência, ou ainda da substituição da produção de valores pela esfera comunicacional, da substituição da produção pela informação, o que se pode presenciar no mundo contemporâneo é uma maior inter-relação, uma maior interpenetração entre as atividades produtivas e as improdutivas, entre as atividades fabris e as de serviço, entre as atividades laborativas e as atividades de concepção, que explodem no contexto da reestruturação produtiva do capital. O que remete ao desenvolvimento de uma concepção ampliada para se entender sua forma de ser do trabalho no capitalismo contemporâneo, e não a sua negação. (Antunes, 2005, p.37).

Entretanto, é salutar o fato de uma maior interação entre diversos tipos de trabalho ser uma tendência, pois há muitos bolsões onde a superexploração do trabalho vivo faz-se necessária à manutenção da acumulação capitalista. Onde a extração de mais valia absoluta é hegemônica mediante as condições de trabalho rudimentares. Não é por acaso que 2/3 dos trabalhadores e trabalhadoras se encontra nos países periféricos. Estes elementos só afirmam a centralidade do valor-trabalho, ou melhor, da teoria do valor em Marx, onde o trabalho vivo é a principal força produtiva e por isso assume a centralidade na vida social. Essa centralidade do trabalho está para além das necessidades históricas ele é ontológica também. O que dificulta ainda mais a veracidade das teses sobre o fim da centralidade do trabalho em prol da centralidade do conhecimento.

Sérgio Lessa, em seu livro *Mundo dos Homens: trabalho e ser social* (2002) nos chama atenção para a noção ontológica de trabalho. Segundo o autor estas teses sobre o fim do trabalho, ou da centralidade do trabalho em virtude da centralidade do conhecimento, tende a não caracterizar claramente que tipo de trabalho está se referindo⁵⁹. Se estão se referindo à superação do trabalho abstrato, específico desta forma histórica de produção social, a capitalista, ou do trabalho no sentido pleno, ontológico que, como já tratamos, capaz de dar sentido ao ser social. Sendo sobre o fim do trabalho abstrato, já percebemos que mesmo assim a tese é falaciosa, já evidenciamos ao longo deste capítulo que, apesar da crise da sociedade do trabalho, das novas formas precarizadas de trabalho e com o desemprego, o trabalho abstrato ainda é vigente, ainda se produz sob a égide das relações de produção capitalista. No que diz respeito ao trabalho do ponto de vista ontológico ainda é mais inverossímil esta inferência.

indevida qualquer aproximação excessiva ou mesmo a identificação entre trabalho produtivo e trabalho enquanto categoria fundante do mundo dos homens. (Lessa, 2002, p.33)

Ainda segundo Lessa, foi justamente a percepção acerca da dimensão ontológica do trabalho que permitiu Marx apontar a real possibilidade histórica de superação do trabalho abstrato, da destruição da subsunção do trabalho ao capital, a fim de libertar a sua dimensão positiva, criadora. Essa superação histórica só seria possível mediante uma ruptura radical com as relações de produção vigente. Uma vez estas não sendo destruídas impossibilitados estaríamos de conceber uma nova sociedade. Diante disso reafirmamos a manutenção das relações de produção capitalista, da sociedade do capital.

Pautando-se pelas leituras de Frederic Jameson, Miriam Limoeiro aponta que teses como a da sociedade da informação, sociedade do conhecimento, que visam afirmar a centralidade do conhecimento negando a teoria do valor-trabalho, dentre outras tantas que se utilizam do “pós” e do “fim”, acabam por cumprir uma missão que considera óbvia, “demonstrar, para seu próprio alívio, que a nova formação social em questão não obedece mais às leis do capitalismo clássico” (2006:30). Todavia, como o “capitalismo não acabou”, a idéia de sua morte nos revela uma dimensão ideológica fortemente enunciada.

3.4. A Negação da Totalidade Capitalista: a enunciação da sua morte.

Os pontos fortes destas teorias que se debruçam sobre o debate acerca do conhecimento e do fim do trabalho de tipo tradicional, concreto, imediato se concentram no momento em que estes identificam um papel preponderante do conhecimento na atualidade, o aumento do desemprego no setor produtivo e outros que tangenciam estas afirmações. São fortes justamente por serem facilmente comprovados de maneira empírica. Contudo a fragilidade ou mesmo intencionalidade da análise, em não busca pela essência destes fenômenos acabam por

levá-los a uma certa celebração de uma nova era. Ignorando o fato destes serem resultados e produtos de uma reorganização do capital frente a sua necessidade de reestruturação produtiva.⁶⁰

Uma vez constatando a persistência da lei do valor, da necessidade do trabalho vivo para o processo de valorização, do trabalho produtivo imediato e a permanência das relações de produção capitalista por que o Relatório Delors, conseqüentemente a sua proposta de educação para o século XXI, pauta-se na emergência da sociedade da informação, do conhecimento face à desmaterialização do trabalho? Qual a dimensão ideológica e a intencionalidade por trás deste projeto educacional?

O objetivo é justamente atenuar a contradição e o conflito, propor uma solução dentro da ordem e neste sentido, condicionar e conformar novos “cidadãos”. A emergência da sociedade da informação é somente a ponta do iceberg, e a mais evidente. Se analisarmos com mais afinco, percebemos que uma séria de teorias sociais estão implícitas na proposta de educação para o século XXI: a sociedade do saber, a tese do fim do trabalho, do fim da centralidade do trabalho, do desemprego como ócio criativo, o rejuvenescimento da teoria do capital humano sendo o trabalhador o auto-empregador, a nova economia do conhecimento, capitalismo de tipo pós-moderno, dentre outras, fazem parte do mesmo emaranhado epistemológico. Essas teses tendem a negar o conflito e a contradição embrionária e, portanto genética entre capital trabalho. Com isso, ao atenuar o conflito, dissimula-se a noção de classes sociais, a luta de classes em si se fragmenta no bojo de todas essas teorias ou “verdades” sociais.

A reificação da subjetividade, a negação da totalidade capitalista mediante todo este emaranhado complexo imposto pela realidade social, a substituição da sociedade do trabalho pela sociedade do conhecimento, apontam elementos que nos levam a um cenário de extrema

⁶⁰ Ater-no-emos a essa discussão de maneira mais sistemática no capítulo posterior.

fragmentação. Neste sentido concordamos com Lessa ao afirmar que estamos em um cenário típico do idealismo pós-moderno. A pós-modernidade permite encontrar uma lógica, ou mesmo a negação da lógica neste emaranhado social. É uma teoria social capaz de abarcar todas as outras na tentativa de apontar uma negação da totalidade capitalista mediante uma impossibilidade de compreensão do real na sua dimensão absoluta e concreta.

Neste sentido, uma proposta de educação pautada neste referencial teórico que nos esforçamos para revelar aqui no segundo e terceiro capítulo desta dissertação, só poderia servir ao objetivo de negar a concretude da sociedade capitalista, negar a contradição inerente, a luta de classes, o conflito mediante uma pseudoproposta de harmonia social, de controle da crise. A Educação ao Longo de Toda a Vida faz-se presente como uma proposta de educação pós-moderna.

CAPÍTULO IV

A Educação ao Longo de Toda a Vida segundo o Relatório Delors: uma proposta de educação pós-moderna

Concluimos no capítulo anterior que as noções de trabalho e sociedade presentes no Relatório, e, por conseguinte, na nova proposta educacional, são incapazes de explicar a realidade, ou mais especificamente, mantém-se na dimensão do fenômeno ampliando-o como verdade, como realidade. Essas categorias são os sustentáculos da proposta educacional para o novo milênio, que, sem superar a dimensão fenomênica, acaba por revelar sua real intenção em proclamar essas novas teses. Tais teses acerca do conceito de trabalho e sociedade apresentam-se como arautos na nova realidade que se apresenta mais moderna (ou pós-moderna!), mais complexa (o que não é necessariamente uma falácia), mais subjetiva e portanto múltipla, fragmentada. E são essas as características, que podemos ver ao longo desta dissertação, capazes de serem absorvidas pela teoria pós-moderna.

Ao afirmarmos que a proposta de educação para o século XXI inscrita no Relatório Delors, Educação ao Longo de Toda a Vida, é uma proposta de educação pós-moderna assumimos uma perspectiva crítica na tentativa de revelar a real dimensão política desta proposta. Sendo a pós-modernidade um arcabouço teórico capaz de justificar a fragmentação

e a não totalidade do mundo, ou seja, a negação da totalidade capitalista, faz-se necessário objetivar os caminhos e percursos desta teoria. No terceiro capítulo nos esforçamos para comprovar teoricamente que a sociedade capitalista não foi superada na prática. As relações de produção do capital ainda imperam na totalidade das relações sociais, gerenciando-as mediante à sua lógica societal.

Neste sentido, necessitamos compreender as amarras e emaranhados responsáveis pela conexão entre a pós-modernidade e a sociedade capitalista na sua fase atual. Ou seja, compreender como a pós-modernidade através de um discurso de negação da totalidade, da reintegração da subjetividade, da reinvenção do novo contribui para a afirmação e existência da sociedade do capital. E é com esse objetivo iniciamos este capítulo. Dando continuidade a esta exposição, elucidaremos o papel da educação como veículo estratégico a essas teses pós-modernas, uma vez sendo a mesma responsável por uma dimensão importante da socialização dos indivíduos no interior de uma dada sociedade - sendo a educação uma das faces de construção e reprodução cultural e subjetiva da humanidade.

E por fim apontaremos possibilidades e potencialidades de uma educação verdadeiramente humanista e democrática na perspectiva do materialismo histórico. A fim de evidenciar a possibilidade real da construção do novo, de uma outra realidade para além do capital.

4.1. Pós-modernidade: o discurso do “novo” na tentativa de revitalizar o “velho”.

É salutar neste momento recuperamos o conceito de pós-modernidade apresentada por Kruman no segundo capítulo. Segundo este, existiria uma diferença conceitual entre pós-modernidade e pós-modernismo que seria preciso esclarecer. O pós-modernismo estaria mais ligado à perspectiva de crítica cultural, da arte na modernidade, enquanto a noção de pós-modernidade estaria associada a uma crítica mais geral à sociedade moderna. Contudo, ele

mesmo chama atenção para o fato que os termos são usados correntemente como sinônimos e isso nos daria uma real dimensão do que é a pós-modernidade, porque a mesma seria responsável por apagar as linhas divisórias entre o político, o social e o cultural, conseqüentemente afastando qualquer possibilidade de hierarquia ou determinação histórica. Tal fato, para muitos autores, é visto positivamente, pois refletiria a complexidade das relações sociais no mundo contemporâneo, que necessitaria de formas arrojadas e ousadas para ler a realidade e não de “fórmulas prontas, rígidas e fixas”.

Em oposição a Lyotard e outros que corroboram a uma visão positiva e progressista da pós-modernidade⁶¹, Fredric Jameson (1996, p.29) afirma a tese de que a pós-modernidade se coloca como uma “dominante cultural” expressando-se pela sociedade do consumo, das mídias, da informação e da sociedade eletrônica e que não deve ser entendida como um estilo. Jameson afirma ainda que o debate sobre a pós-modernidade não se coloca somente no plano da teoria, mostrando as conseqüências práticas dessas novas formulações. A crescente importância do conhecimento, da tecnologia e da informação na contemporaneidade imporia ritmos e novas exigências para a coletividade social. Para o autor,

A tecnologia pode servir como uma forma abreviada para designar o poder do propriamente humano e, portanto antinatural presente no trabalho humano descartado acumulado em nossas máquinas – um poder alienado, o que Sartre chama de contrafinalidade do prático-inerte, que se volta contra nós em formas irreconhecíveis e parece constituir-se no horizonte distópico massivo de nossa práxis coletiva e individual (1996, p.61)

Ou seja, para o autor esse desenvolvimento da técnica, ou ainda, da tecnologia se apresenta como um elemento responsável pelo aprisionamento do humano. Produto da ação coletiva, das relações de produção social, a tecnologia não pode ser entendida descolada e acima destas relações, pelo contrário, ela reafirma o poder da propriedade privada dos meios de produção sobre o trabalho humano. A pós-modernidade alimentar-se-ia então destas novas

⁶¹ Como já evidenciamos no segundo capítulo desta dissertação.

relações criadas no interior da mesma sociedade do capital. Neste sentido, essa nova cultura pós-moderna global, segundo Jameson, é americana, sendo a expressão superestrutural da dominação dos Estados Unidos sobre o mundo. Os Estados Unidos representariam neste contexto a potencialidade suprema do desenvolvimento da sociedade capitalista e, portanto, a sociedade norteadora destas relações impositivas.

Para o autor, a cultura pós-moderna está intimamente relacionada à sociedade do consumo, refletindo a fase do capitalismo atual, o capitalismo multinacional, globalizado (chefiado pelos norte-americanos). Seguindo as leituras de Ernesto Mandel, Jameson afirma que esta fase do capitalismo se constitui como a mais pura forma de capital que jamais existiu: um momento de grande expansão que atinge áreas até então fora do mercado: “a cultura”, a “subjetividade” e o “conhecimento”. Portanto, a pós-modernidade seria a lógica cultural deste tipo de capitalismo avançado e globalizado.

Um outro autor que partilha deste pressuposto é Perry Anderson (1999). Para este, a grandiosidade de Jameson está em conceber o pós-moderno como sendo um estágio do capitalismo, onde a cultura se torna coextensiva à economia (1999, p.148). Anderson constata que a pós-modernidade, como dominante cultural, surgiu em sociedades capitalistas bastante ricas e com altos índices de consumidores, no “Primeiro Mundo”, mas reconhece que seu

dominação cultural, David Harvey, em *A Condição pós-moderna: Uma pesquisa sobre a origem da mudança cultural*⁶², buscará a gênese destas mudanças e transformações denominadas por Jameson e Anderson como sendo um período de dominação cultural onde a fronteira entre cultura e economia teria se tornado muito tênue. Nesta obra, Harvey estuda a mudança no modelo de produção capitalista e as transformações ocorridas na organização da produção fordista que ocasionaram o surgimento de um novo regime de produção/acumulação capitalista denominado acumulação flexível (Harvey, 2005). Esta crise no padrão de acumulação anterior e o surgimento do novo regime de acumulação teriam imposto mudanças na forma de organização do capital e, como consequência, na forma de organização da sociedade. O capitalismo, para manter a sua acumulação, teve que se reorganizar, reestruturar-se.

A profunda recessão de 1973, exacerbada pelo choque do petróleo, evidentemente retirou o mundo capitalista do sufocante torpor da estagflação (estagnação da produção de bens e alta inflação de preços) e pôs em movimento um conjunto de processos que solaparam o compromisso fordista. Em consequência, as décadas de 70 e 80 formam um conturbado período de reestruturação produtiva econômica e de reajuste social e político [...] Isso obrigou a entrar em um período de racionalização, reestruturação e intensificação do controle do trabalho (caso pudessem superar e cooptar o poder sindical). A mudança tecnológica, a automação, a busca de novas linhas de produto e nichos de mercado, a dispersão geográfica para zonas de controle do trabalho mais fácil, as fusões e medidas para acelerar o tempo de giro do capital passaram ao primeiro plano das estratégias corporativas de sobrevivência em condições gerais de deflação (Harvey, 2005, p.139-140).

Esta aceleração do tempo de giro do capital está intimamente relacionada à ênfase dada à informação neste período de acumulação. Somente um sistema capaz de se reorganizar, reestruturando-se com tamanha velocidade, capaz de atingir toda a extensão global conseguirá sobreviver à crise do período anterior. Harvey reafirma a tese de que o saber na pós-modernidade se torna uma mercadoria-chave a ser vendida a quem poder pagar.

⁶²Para um maior aprofundamento nestas questões ler o capítulo do livro do Harvey intitulado: *A Transformação político-econômica no capitalismo. No final do século XX.*

O saber antes visto, idealmente, como elemento livre, incapaz de ser aprisionado e, portanto, um bem da humanidade, assume agora uma dimensão mercadológica. Este saber relacionado com a informação são os alicerces que permitirão a fluidez do capital financeiro, novo coordenador das relações de troca do capital. Este papel de gerente do sistema capitalista é assumido pelo capital financeiro no período de crise dos anos 70 e início dos anos 80, tendo o capital produtivo como o seu subordinado indispensável, pois sem a extração de mais valia não se tem o lucro dos capitalistas. Para François Chesnais (2003),

O regime de acumulação com dominância financeira designa, em uma relação estreita com a mundialização do capital, uma etapa particular do estágio do imperialismo, compreendido como a dominação interna e internacional do capital financeiro. A hipótese de um regime de acumulação submetida a uma finança que se poderia constituir – momentaneamente - como uma potência econômica e social autônoma, frente à classe operária como também a todas as outras frações do capital, foi vislumbrada por Marx [No livro II do O Capital]. Ele associa ao fetichismo particular do dinheiro, levando a sua forma mais extrema. (2003, p.46)

Embora utilizando o conceito de mundialização, Chesnais aproxima-se da análise de Jameson sobre a globalização, compreendendo a mundialização como espaço de circulação, imposição e controle do capital financeiro sobre todo o mundo⁶³

Internacional (FMI) e o Banco Mundial (os elaboradores do suposto ‘Consenso de Washington’), formalizado na Europa pelo Tratado de Masstricht e apoiado em seguida pela Organização Mundial do Comércio (OMC), tornou a “adesão” dos países obrigatória e reduziu sua margem de escolha quanto às formas de sua ‘inserção internacional’ a sua mais simples expressão. (2003, p.52)

De forma a garantir essa adesão obrigatória dos países a este sistema internacional foi necessário modificar a estrutura de funcionamentos dos Estados em todo o mundo. O neoliberalismo será a nova doutrina que determinará as relações entre Estado e Sociedade, ou melhor, Estado e Mercado, sobretudo o internacional. Como mencionou José dos Santos Souza, uma doutrina teórico-política que terá na sua materialidade um novo tipo de Estado que cumpra um papel diferenciado do Estado antecessor. A primeira experiência de um governo neoliberal se fez presente na Inglaterra na figura de Thatcher que assume o governo inglês em 1979⁶⁴. O Estado neoliberal passa a ser um novo modelo de Estado global. Para Carlos Alberto Torres,

Os governos neoliberais propõem noções de mercado abertos e tratados de livre comércio, redução do setor público e diminuição do intervencionismo Estatal na economia e na regulação do mercado (...), propõe-se a diminuição da participação financeira do Estado no fornecimento de serviços sociais (incluindo educação, saúde, pensões e aposentadorias, transportes públicos e habitações populares) e sua subsequente transferênc

Monteiro, “... esses aspectos são partes de uma reestruturação global do capitalismo, envolvendo as avançadas tecnologias da informação, da comunicação e de uma nova mídia” (2000, p.172).

Essa crise do sistema é ocasionada pela mudança no regime de produção/acumulação capitalista, que abre precedentes para um período de acumulação/produção flexível do capital, tendo como coordenador o capital financeiro que desregula e enfraquece os Estados-Nações, e, de outro lado, fortalece os organismos internacionais ou multilaterais através de um fenômeno tido como Globalização/Mundialização com a ajuda do Estado redimensionado agora sob outro gestor – o capital financeiro. Concretamente produz desemprego e formas precarizadas de trabalho por conta desta necessidade de reorganização.

Esta mudança no regime/modelo⁶⁵, representada superestruturalmente por uma crise de paradigmas diante das noções tradicionais de classe, trabalho, ideologia, “Linha de pensamento que questiona as noções clássicas de verdade, razão, identidade e objetividade, a idéias de progresso ou emancipação universal, ou sistemas únicos, as grandes narrativas ou os fundamentos definitivos de explicação” (Eagleton, 1998, p.7).

Longe de nos limitarmos a uma análise mecânica da história, não podemos desconsiderar que estas mudanças no regime de produção capitalista irão ter algum reflexo na vida social. Não ignoramos a complexidade das relações na atualidade, entretanto não inferimos a superação do sistema vigente. Para Harvey, ainda não está claro se o que vivemos se configura como um novo modo de regulamentação⁶⁶, “Há sempre o perigo de confundir as mudanças transitórias e efêmeras com as transformações de natureza mais fundamental da vida político-econômica” (Harvey, 2005, p.19). Contudo não podemos negar a existência de

⁶⁵ Importante diferenciar regime/modelo de modo de produção, pois este último se mantém capitalista, mesmo com as mudanças fruto da reestruturação.

⁶⁶ Modo de regulamentação. Parte da escola de regulamentação francesa, uma corrente do marxismo que estuda a interiorização destas imposições do capital através da sociabilidade, das relações e interações sociais.

novas mediações que ao longo do tempo propiciam uma superestrutura com o objetivo de dar respostas a essas novas necessidades da produção capitalista.

Neste sentido, tanto o neoliberalismo quanto a pós-modernidade representam construções superestruturais capazes de garantir a manutenção do sistema de produção de capital. Se por um lado o neoliberalismo propõe uma linha tênue entre a sociedade e o mercado, transformando tudo em mercadorias, flexibilizando todos os direitos trabalhistas e, por conseguinte todos os direitos sociais, a pós-modernidade imporia através da dimensão cultural uma dinâmica capaz de controlar a subjetividade humana e, portanto, reproduzir a idéia de que a cultura seria capaz de determinar todas as relações humanas, que de alguma maneira mascara a face agressiva e impositiva do capital, das relações sociais de produção. Acreditamos que Harvey encontra uma explicação satisfatória para este processo de reorganização do capital, das suas novas “roupagens”. Segundo o autor, o capital “é um processo, não uma coisa” (2005, p.307).

É processo de reprodução da vida social por meio da produção de mercadoria sem que todas as pessoas do mundo capitalista avançado [ou tardio] estão profundamente implicadas. Suas regras internalizadas de operação são concebidas de maneira a garantir que ele seja um modo dinâmico e revolucionário de organização social que transforma incansável e incessantemente a sociedade em que está inserido. O processo mascara e fetichiza, alcança crescimento mediante a destruição criativa, cria novos desejos e necessidades, explora a capacidade do trabalho e do desejo humano, transforma espaços e acelera o ritmo da vida. Ele gera problemas de superacumulação para os quais há apenas um número limitado de soluções possíveis. (ibid., p.307)

Harvey prossegue esta inferência ao afirmar que a trajetória do capitalismo é de modo algum previsível. A pergunta norteadora é sempre “Foi Lucrativo?”, neste sentido a especulação sempre foi a base norteadora. Segundo o autor o capitalismo sempre dependeu, para o seu crescimento ou simples manutenção, de “novos produtos, novas tecnologias, novos espaços e localizações, novos processos de trabalho” (ibid., p.307). O discurso hegemônico, dominante e pós-moderno, costumam considerar a vida cultural num plano exterior a esta

lógica capitalista. Como se as pessoas tivessem a “liberdade” de construir, a partir da sua vontade, sua própria história, neste sentido acabam por considerar a determinação econômica irrelevante, mesmo, segundo Harvey, na famosa “última instância”.

Precisamente porque o capitalismo é expansionista e imperialista, a vida cultural, num número cada vez maior de áreas, vai ficando ao alcance do nexo do dinheiro e da lógica da circulação do capital. Na verdade isso provocou reações que vão da raiva e da resistência à tolerância e à apreciação (e também neste aspecto não há nada de previsível). Mas o alargamento e aprofundamento das relações sociais capitalistas com o tempo são sem dúvida um dos fatos mais singulares e indiscutíveis... (ibid., p.308)

O alargamento das relações sociais capitalista é justamente o que é capaz de propiciar a pós-modernidade. Ao ignorar a fronteira entre o político, o econômico e o cultural, abandonando qualquer tipo de determinação em última instância, a pós-modernidade possibilita o alargamento das relações sociais capitalistas à áreas até então ainda não aprisionadas. A cultura, a dimensão mais subjetiva da vida, acaba por ser aprisionada pela lógica reprodutora de produtora de mercadorias. Isso nos leva a concordarmos com a tese de José Luis Sanfelici (2003), quando o este afirma que,

Seriam inúmeras as relações a se estabelecer entre as concepções e práticas vigentes na educação hoje e a ideologia neoliberal, as relações destas com a globalização e, por sua vez, as relações de todas elas com a pós-modernidade – entendida já dito como um sinal cultural de um novo estágio na história do modo-de-produção reinante. (2003, p.11)

Diante destas mudanças e transformações a sociedade precisaria se adequar às novas demandas impostas pela própria história, ou pelo “sinal cultural de um novo estágio na história do modo de produção reinante” (Sanfelici, 2003, p.11). Sendo assim não poderíamos negar o papel estratégico da educação, neste período histórico em que vivemos, como locus privilegiado para realizar tal adequação, como instrumento privilegiado para a construção do consenso, ou ainda como elemento capaz de garantir não apenas a produção mas sobretudo e principalmente a reprodução das relações sociais de produção.. Seja como instrumento capaz

de garantir a dominação cultural, seja como forma de possibilitar uma formação de mão-de-obra capaz de responder às novas exigências, ou ainda como simples mercadoria a ser vendida pelos seus proprietários, a educação é o espaço privilegiado de reprodução e produção cultural no interior da sociedade, sobretudo, da sociedade contemporânea.

4.2. Educação ao Longo de toda a Vida: Mészáros versus Delors

No segundo e terceiro capítulo fizemos um esforço, do ponto de vista teórico, na tentativa de elucidar substancialmente a estrutura do que viria a ser a proposta de educação inscrita no Relatório Delors. Através de categorias-chave evidenciamos a proposta política norteadora da educação para o século XXI. A negação da totalidade da sociedade capitalista, a evidência de uma proposta de educação pós-moderna e a sua construção interna capaz de aglutinar toda a discussão teórica anterior projetando o discurso do novo, da nova sociedade, também fez parte dos nossos esforços ao construir a narrativa desta dissertação. Contudo faz-se necessário exemplificar essa inferência a partir de elementos presentes no interior da nova proposta educacional. Mostrar como os elementos são apresentados e como se articulam dentro desta intencionalidade de negação da totalidade capitalista através da apresentação de uma nova estrutura, sem grandes rupturas. Ao materializar, exemplificar, essa construção evidenciaremos, conjuntamente, como a educação se faz necessária do ponto de vista estratégico na consolidação do projeto político, na intencionalidade da pós-modernidade.

Ao recuperarmos os elementos apontados pelo Relatório Delors ao definir a proposta de “Educação ao Longo de Toda a Vida”, o que apresentamos no primeiro capítulo, podemos elencá-los aqui de maneira a compreender como é articulado o discurso do novo em uma conjuntura em que não houve rupturas ou transformações substanciais no sistema de produção societal.

A proposta de Educação ao Longo de Toda a Vida teria como tarefa enfrentar três grandes desafios: garantir o ingresso dos países no campo da ciência e tecnologia; adaptar as diferentes culturas a sociedade da informação, e, por conseguinte ao novo tipo de trabalho; e viver democraticamente. Estes desafios foram colocados a partir de uma constatação de mudanças sociais, de uma nova configuração societal e da necessidade de construção do novo cidadão, o cidadão do mundo, capaz de interferir neste novo processo. Uma vez concluindo que não houve mudanças e rupturas substanciais, exemplificar essa articulação do novo faz parte da compreensão da construção ideológica necessária para a manutenção do status quo.

A nova proposta educacional para o século XXI deveria ser responsável pela construção de um novo humanismo. Não mais agora o humanismo reivindicado pela Revolução Francesa, necessariamente, mas um humanismo de tipo novo capaz de dar resposta a um mundo multirrisco, globalizado, cheio de conflitos culturais e étnicos, um humanismo capaz de restabelecer os laços de solidariedade (Delors, 47). Esses laços de solidariedade por sua vez estimulariam a participação dos cidadãos nas decisões políticas, sendo possível através do exercício de uma democracia viva, participativa, onde os cidadãos fossem de fatos indivíduos ativos e atuantes.

A constatação do conflito é evidente e a educação é o “remédio” para tal mal e a chave-mestra para a construção da nova sociabilidade imposta pelo desenvolvimento “natural” da ciência e tecnologia. A presença de uma sociedade cognitiva, que imporia novos pilares educativos (aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser), aparece como resultado desta sociedade multiforme, complexa e em rápida transformação, onde o trabalho imaterial e o conhecimento são as novas ferramentas a serem adquiridas pelos cidadãos. A sociedade da informação imporia uma necessidade de maior articulação entre os povos, entre os países, reconfigurando o papel do político num contexto de globalização. Essa reconfiguração do papel do político exigiria, num mundo multirrisco,

uma maior articulação entre as forças sociais em prol do bem comum, novos parceiros do Estado, capazes de possibilitar a concretização deste suposto “bem comum”. Os novos parceiros são

atmosfera, diante do fracasso das suas promessas (de liberdade, igualdade e fraternidade) evidencia-se com a imposição das teses pós-modernas. As categoriais historicamente utilizadas e reivindicadas pelos movimentos progressistas de esquerda são assimiladas e resignificadas dentro de uma outra lógica, não a emancipadora, mas a mantenedora da ordem capitalista. Segundo Antônio Gramsci, os conceitos e categorias não são estanques, eles mesmos são construídos historicamente, podendo ser esvaziados de conteúdo, ou até mesmo alterados, mediante o contexto histórico conjuntural. (Gramsci, 1978)

Neste sentido, o debate realizado por István Mészáros no seu livro “Educação para além do capital” é central para elucidar esse emaranhado pós-moderno e, sobretudo, o papel estratégico da educação. Para o autor, a única possibilidade real de uma educação humanista, democrática, progressista se daria no marco de uma educação para além do capital. Ele argumenta que não haveria nenhuma possibilidade do novo que prescindisse uma mudança radical e estrutural da sociedade do capital.

Poucos negariam hoje que os processos educacionais e os processos sociais mais abrangentes de reprodução estão intimamente ligados. Consequentemente, uma reformulação significativa da educação é inconcebível sem a correspondente transformação do quadro social no qual as práticas educacionais da sociedade devem cumprir as suas vitais e historicamente importantes funções de mudança (Mészáros, 2005, p.25).

Mészáros demonstra que a educação, os sistemas educativos, esta intimamente relacionada com o processo de reprodução do capital. Não há possibilidade de desarticulação. É através da educação, que segundo o autor, ocorre a “interiorização” das normas e regras sociais, de modo a fazer com que o indivíduo, ou ainda, cidadão, reproduza-os de maneira a garantir a manutenção da ordem e a reprodução do sistema na sua totalidade. “Isso faria com que a “a brutalidade e a violência” pudessem ser ”relegadas à um segundo plano (embora de modo algum permanentemente abandonadas)” (ibid., p.44) e utilizadas apenas mediante períodos agudos de crise do sistema e de necessidade de garantir a repressão da resistência, ou

contestação. “Todavia, ao interiorizar as onipresentes pressões externas, eles devem adotar as perspectivas globais da sociedade mercantilizada como inquestionáveis limites individuais a suas aspirações pessoais. Apenas a mais consciente das ações coletivas poderá livrá-los desta grave e paralisante situação” (ibid., p. 45), Ainda segundo Mészáros,

Nesta perspectiva, fica bastante claro que a educação formal não é a força ideologicamente primária que consolida o sistema do capital; tampouco ela é capaz de, por si só, fornecer uma alternativa emancipadora radical. Uma das funções principais da educação formal nas nossas sociedades é produzir tanta conformidade ou "consenso" quanto for capaz, a partir de dentro e por meio dos seus próprios limites institucionalizados e legalmente sancionados. Esperar da sociedade mercantilizada uma sanção ativa – ou mesmo a mera tolerância – de um mandato que estimule as instituições de educação formal a abraçar plenamente a grande tarefa histórica do nosso tempo, ou seja, a tarefa de romper com a lógica do capital no interesse da sobrevivência humana, seria um milagre monumental. É por isso que, também no âmbito educacional, as soluções "não podem ser formais; eles devem ser essenciais". Em outras palavras, eles devem abarcar a totalidade das práticas educacionais da sociedade estabelecida. (ibid., p. 45)

Ou seja, não existe possibilidade de mudança real na educação em prol de alternativas mais humanistas e democráticas dentro da mesma estrutura institucional. A mudança real e concreta pela qual a educação pode jogar um papel importante necessitaria, segundo Mészáros, romper e superar o processo de interiorização propiciado pela educação. Sendo essa superação possível apenas mediante a transformação radical da estrutura de funcionamento da sociedade capaz de produzir esse sistema internalizante de produção de consenso. É neste sentido que a proposta de educação para o século XXI do Relatório Delors é sofisticada. Com o objetivo de superar uma análise simplista, identifica os limites estabelecidos pela educação formal e por isso propõe uma nova educação mais abrangente, que não desconsidere as outras esferas de convívio social. O trabalho, o lazer, as mídias, são espaços também educativos, capazes de educar e formar os cidadãos ao longo de toda a vida. É nesta perspectiva que esta proposta de educação para o novo milênio se apresenta como uma alternativa, pelo menos fenomenicamente, viável a uma sociedade em constante

mudança. Esquecendo apenas um detalhe substancial: a inexistência de uma ruptura radical e estrutural na sociedade atual capaz de negar a existência da sociedade de classe.

Não havendo de fato uma ruptura substancial com a ordem estabelecida, este discurso acerca da Educação ao Longo de Toda a Vida - a percepção de outras formas de educação para além da educação formal, de modo a garantir competência que não são necessariamente aprendidas nos sistemas de ensino formal e sim na vida cotidiana - revela um grande potencial de controle no interior desta proposta. Uma vez não rompendo com a lógica societal existente, essa proposta com ares progressistas, acaba por subsumir toda a vida humana ao capital, todas as esferas de reprodução e produção da vida articuladas, de maneira jamais vista antes. O que corrobora com a tese de Jameson que esta seria a forma mais pura de dominância do capital jamais vista na história da humanidade.

Educação ao Longo de Toda a Vida, uma forma de educação continuada, reivindicada por Mészáros, é uma proposta de educação apenas possível em uma sociedade onde homens e mulheres se encontrarem em situação de livres associados ao sistema de produção social. Somente desta forma a educação poderá extrapolar os seus limites institucionais e se tornar

Contudo Mészáros chama atenção para a dimensão estratégica da Educação no sentido mais amplo. Apenas a mais vasta concepção de educação poderia propiciar uma mudança substancial no interior das relações sociais. “Esta maneira de abordar os assuntos é, de fato, tanto a esperança como a garantia do êxito possível” (ibid., p.48). E de fato o autor já nos deu algumas pistas acerca da instrumentalização da educação em prol de uma mudança radical e estrutural. Segundo o mesmo não existe possibilidade de superação se esta não for construída de maneira coletiva. Neste momento e para legitimar tal afirmação, o autor recupera as teses de Gramsci sobre o fato de todos, homens e mulheres, serem intelectuais, e neste sentido todos podem contribuir para novas sínteses e para a produção de novos pensamentos não hegemônicos.⁶⁷

Portanto, em relação quer à “manutenção” quer à “mudança” de uma dada concepção do mundo, a questão fundamental é a necessidade de modificar, de uma forma duradoura, o modo de interiorização historicamente prevalecente. Romper a lógica do capital no âmbito da educação é absolutamente inconcebível sem isto. E, mais importante, esta relação pode e deve ser expressa também de uma forma concreta. Pois através de uma mudança radical no modo de interiorização agora opressivo, que sustenta a concepção dominante do mundo, o domínio do capital pode ser e será quebrado. (ibid., p.52-53)

A fim de reclamar de fato o domínio da Educação ao Longo de Toda a Vida, Mészáros nos alerta para a necessidade de desafiar as formas atuais de interiorização e para tanto a educação também exerce um papel estratégico. Como já vimos, para o bem ou para o mal, a educação é utilizada para a manutenção da ordem, para a legitimação da mesma, ou ainda para a construção de uma nova lógica societal, e é neste sentido que devemos disputá-la, com a perspectiva de instrumentalizá-la mediante a necessidade de construção de uma outra

⁶⁷ Mészáros ao citar Gramsci: "Não há qualquer atividade humana da qual se possa excluir toda a intervenção intelectual – o homo faber não pode ser separado do homo sapiens. Também todo o homem, fora do seu emprego, desenvolve alguma atividade intelectual; ele é, por outras palavras, um 'filósofo', um artista, um homem experiente, ele partilha a concepção do mundo, ele tem uma linha consciente de conduta moral, e, portanto contribui no sentido de manter ou mudar a concepção do mundo, isto é, no sentido de encorajar novas formas de pensamento" (Mészáros apud Gramsci, 2005, p.19).

sociedade. “É este o modo como uma contra-consciência estrategicamente concebida, como a alternativa necessária à interiorização dominada colonialmente, poderia realizar sua grandiosa missão educativa”. (ibid., p.57-58).

Portanto, desde o início, o papel da educação é de importância vital para romper com a interiorização predominante das escolhas políticas circunscritas à “legitimação constitucional democrática” do Estado capitalista que defende seus próprios interesses. Pois também esta “contra-interiorização” (ou “contraconsciência”) exige a antecipação de uma visão geral, concreta e abrangente, de uma forma radicalmente diferente de gerir as funções globais de decisão da sociedade, que vai muito além da expropriação, há muito estabelecida, do poder de tomar todas as decisões fundamentais, assim como das suas imposições sem cerimônia aos indivíduos, por meio de políticas como uma forma de alienação por excelência na ordem existente. (...) Contudo, a tarefa histórica que temos de enfrentar é incomensuravelmente maior que a negação do capitalismo. O conceito de ir para além do capital é inerentemente concreto (ibid., p.61)

Para Mészáros não existe uma forma de superação da ordem que prescindia do trabalho. É através desta atividade concreta que os trabalhadores e trabalhadoras tiram conclusões e tomam consciência da sua posição na hierarquia social. Obviamente que este processo de tomada de consciência possui diferentes níveis e formas de apreensão da realidade, contudo a tomada de consciência individual e coletiva da possibilidade e necessidade urgente de transformação não prescinde de experiências concretas e cotidianas destes trabalhadores. Com a condição real da subsunção da vida ao capital, de toda a vida, segundo a proposta de educação para o novo milênio, as possibilidades de resistência podem encontrar obstáculos ainda maiores. Contudo, as contradições e experiências coletivas também podem, dialeticamente, propiciar um maior avanço na consciência. “É isto que se quer dizer com a concebida ‘sociedade de produtores livremente associados’. Portanto, não é surpreendente que na concepção marxista a “efetiva transcendência da auto-alienação do trabalho” seja caracterizada como uma tarefa inequivocamente educacional” (ibid., p.65).

A este respeito dois conceitos chave devem ser postos em primeiro plano: a universalização da educação e a universalização do trabalho como uma atividade humana auto-realizadora. De fato nem uma das duas é viável sem a outra. Tampouco é possível pensar na sua estreita inter-relação como um problema para um futuro muito distante. Ele surge "aqui e agora", e é relevante para todos os níveis e graus de desenvolvimento socioeconômico. (ibid., p.65)

Todavia, ressalta Mészáros, que a real garantia de universalização do trabalho e educação só será possível mediante o rompimento com este processo de interiorização, capaz de propiciar positivamente uma sociedade onde homens e mulheres se associem livremente em prol da produção e reprodução da vida social. Sendo este processo um processo fundamentalmente educativo, na compreensão mais ampla de educação.

Portanto a nossa tarefa educacional é simultaneamente a tarefa de uma transformação social ampla emancipadora. Nenhuma das duas pode ser posta à frente da outra. Elas são inseparáveis. A transformação social emancipadora radical requerida é inconcebível sem uma concreta e ativa contribuição da educação no seu sentido amplo, tal como foi descrito neste texto. E vice-versa: a educação não pode funcionar suspensa no ar. Ela pode e deve ser articulada adequadamente e redefinida constantemente no seu inter-relacionamento dialético com as condições cambiantes e as necessidades da transformação social emancipadora e progressiva em curso. Ou ambas te êxito e se sustentam, ou fracassam juntas. Cabe a nós todos – todos, porque sabemos bem que "os educadores também têm que ser educados" – mantê-las de pé, e não deixa-las cair. As apostas são elevadas demais para que se admita a hipótese de fracasso. (ibid., p.76-77)

Neste sentido, e a partir das contribuições de István Mészáros, podemos elucidar que a proposta de Educação para o século XXI – Educação ao Longo de Toda a Vida – proposta pelo Relatório Delors, é uma proposta de manutenção da ordem, de construção de consenso, e de controle de toda a vida do trabalhador (a) e que se utiliza conceitos e categorias historicamente tidas como progressistas resignificando-as e esvaziando-as de conteúdo emancipador. As contribuições do Mészáros, na verdade, legítima, do ponto de vista educacional, as conclusões e síntese tiradas no capítulo anterior adensando a análise e

enriquecendo de conteúdo a contradição interna presente na proposta educacional do século XXI. As questões levantadas pelo autor auxiliam a desmistificação da possibilidade de mudanças significativas sem rupturas estruturais. E apontam à emergência de propormos, coletivamente, uma educação para além do capital.

Neste sentido, nos é evidente, que a proposta de educação concebida pelo Relatório Delors, Educação ao Longo de Toda a Vida, é uma proposta de educação pós-moderna, se projeta como progressista, como a reinvenção do novo só que no interior da mesma lógica capitalista. E isso só se torna possível mediante a negação da totalidade, a apologia a fragmentação e a recuperação do discurso a cerca da subjetividade. A dimensão que nega a totalidade permite a negação da sociedade capitalista, o surgimento de novos tipos de sociedade (da informação, do conhecimento) mediante as mesmas estruturas sociais estabelecidas. Ou seja, um novo discurso para a velha estrutura social, evidentemente, em uma nova “roupagem” É uma construção superestrutural necessária para a manutenção da ordem nesta fase do sistema do capital.

A insatisfação generalizada necessita de soluções capazes de propor mudanças, mudanças sem rupturas e transformações radicais e tampouco estruturais. A sofisticação deste discurso pós-moderno se objetiva em propostas políticas concretas, como esta a qual descrevemos nesta dissertação de educação para o século XXI, de maneira a garantir uma possibilidade maior de controle e de construção do consenso em um mundo onde o capital se propõe a subsumir toda a vida, na tentativa de controlar a subjetividade em todos os seus níveis possível. Ou seja, este projeto político desencadeado pela pós-modernidade, por mais que se utilizem um discurso de negação da totalidade, e por conseqüência, da negação da construção de um novo “projeto” coeso e coerente internamente, acaba por se objetivar em propostas necessárias e urgentes ao capital, em áreas e espaços mais próximas a construção da subjetividade e da dimensão da reprodução cultural deste sistema metabólico vigente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Analisar o novo conceito educacional inscrito no Relatório Delors, resultado do trabalho de

O sistema capitalista constrói instituições capazes de formular tais propostas de maneira a serem aceitas e implementadas globalmente. A UNESCO cumpre este papel, no que diz respeito às determinações culturais, sobretudo na esfera da educação, com vistas a construir o consenso. Como bem salientou Mészáros, a educação assume um papel estratégico, tanto para o bem como para o mal. Neste sentido, a contradição inerente à luta de classes se faz presente na disputa mais global, ou geral, do que se entende por educação e pelo seu papel emancipador. Esta última, a educação, não pode ser lida desvinculada ou separadamente do projeto de sociedade, seja ele o reinante ou mesmo o que deverá ser construído.

Vimos, ao sistematizar este estudo, que a construção das Comissões Internacionais cumpriu um papel estratégico na formulação de propostas educacionais a serviço do capital. O Relatório Faure “Aprender a ser” datado do início dos anos 70 formulou uma proposta educacional capaz de dar respostas à sociedade industrial capitalista que se hegemonizou ao longo do século XX. A disputa ideológica com o bloco soviético impunha a necessidade de construir uma proposta política educacional através de um discurso humanista, democrático, não totalitário, com a intenção de garantir ao Estado Nacional o papel de coordenador das relações capitalistas através da ideias de Educação Permanente e Sociedade Educativa.

Ao finalizar, neste momento, a pesquisa sobre o Relatório Delors “Educação um tesouro a descobrir”, podemos afirmar que em linhas gerais o objetivo é o mesmo: construir uma proposta educacional capaz de dar respostas à atual fase de acumulação do sistema capitalista. Neste sentido, apresenta muito mais traços de continuidade do que de ruptura com a proposta anterior. A proposta de Educação ao Longo de Toda a Vida que se legitimaria no interior da Sociedade da Informação foi construída com a mesma intenção de forjar o consenso no interior da sociedade de classes, contudo, neste momento, a partir da negação da mesma.

A queda do Muro de Berlim em 1989 garantiu ao capitalismo uma possibilidade concreta de decretar o “fim da história”. A hegemonia deste sistema social se projetou globalmente como a única real forma de organização possível e legitimada pela coletividade social. Contudo, o sentimento de “desencantamento” presente e reconhecido na verdade esconde a insatisfação social com este sistema produtor de miséria e mazelas sociais. Neste sentido, a proposta de educação para o século XXI se apresenta demasiadamente sofisticada, incorporando no seu projeto idéias, conceitos e categorias, a fim de trabalhar com este sentimento de insatisfação, a partir de elementos historicamente reivindicados como progressistas. E, justamente por isso, exige uma análise teórica que possa revelar as contradições e inconsistências deste projeto. O projeto pós-moderno de educação.

Neste sentido corremos o risco, consciente na verdade, de fazer uma análise por demasiada geral e universal. Atualmente é comum a negação de trabalhos que se propõem a realizar análises mais gerais acerca de um determinado tema. As escolhas por pesquisas mais pontuais e regionais acabam por ser hegemonicamente preponderantes. Obviamente que uma boa síntese necessita incorporar elementos presentes nos dois tipos de pesquisa. Contudo, sofremos com a lógica da fragmentação e com análises que se centram categoricamente no cotidiano, que acabam por ignorar os elementos universais e estruturante da sociedade do capital. Este último obviamente encontra uma maneira específica de implementação dos seus projetos resignificando-os de acordo com as imposições culturais e específicas de cada localidade.

Neste sentido, foi intencional não debruçarmos em uma análise acerca da implementação desta proposta educacional no Brasil. Para nós, este tipo de análise não é possível de realizar sem uma compreensão mais global do conteúdo desta proposta educacional para o novo milênio. E foi este desafio que nos propomos neste momento de análise. É salutar que elementos desta proposta se fizeram presente em várias reformas

implementadas na educação brasileira desde o governo de Fernando Henrique Cardoso até os dias de hoje, no Governo Lula (como os PCN'S, a reforma no ensino médio, ou mesmo a reforma universitária em curso). Contudo a opção de não entrarmos nestes casos específicos se deu neste momento com a intenção de aprofundarmos uma análise mais teórica da construção do papel da educação na atualidade, na construção e imposição do consenso. E neste sentido identificar a pós-modernidade como uma fase atual do sistema do capital e não como uma simples negação do mesmo.

Todavia, é necessário ressaltar a importância de uma análise sobre a aplicação desta proposta educacional nas políticas públicas educacionais, de modo a possibilitar uma síntese mais qualificada acerca da análise teórica inicial. No entanto, isso fica como sugestão para projetos futuros que possibilitem a continuidade da análise iniciada por esta dissertação de mestrado.

Sendo assim, concluímos que a pós-modernidade é um projeto político assumido pelo Estado no marco da globalização onde a educação apresenta-se como elemento estratégico a ser organizado com vistas a sedimentar e legitimar a “velha” ordem capitalista. Isso só é possível mediante o discurso construído pela pós-modernidade de negação da totalidade, das metanarrativas, diante da impossibilidade de compreensão do real mediante a complexidade da sociedade contemporânea. Entretanto esta negação da totalidade acaba por afirmar a existência de uma nova lógica social, onde não existem classes sociais antagônicas e por consequência, onde não existe luta de classes. O que legitima a não necessidade de uma revolução mediante a impossibilidade de um projeto social total.

Através da nossa análise afirmamos que este discurso acaba por legitimar a velha ordem do capital, pois ao proclamar a existência de uma nova sociedade, sem necessariamente apontar mudanças substanciais na realidade concreta, e, sobretudo nas relações sociais de

produção, tenta forjar um consenso e uma idéia abstrata de sociedade com a intenção de dissimular e dissolver o conflito real e inerente à sociedade de classes.

Neste sentido o Relatório Delors acaba por expressar um novo discurso, com uma nova roupagem capaz de implementar uma nova estratégia de sobrevivência do sistema do capital. Isso nos possibilitou uma melhor compreensão do significado concreto da pós-modernidade, na sua base material, sobretudo no que se refere às políticas educacionais e à própria formação de mão de obra de acordo com as demandas colocadas pela sociedade contemporânea, enquanto um projeto político global.

A tentativa de subsumir toda a vida ao capital nos é revelada no final desta dissertação como objetivo desta proposta de educação pós-moderna, contudo a impossibilidade de controle de toda a subjetividade humana se dá no marco da própria contradição do capital. Ao mesmo tempo em que tenta nos aprisionar produz condições de avançarmos na consciência, no que diz respeito à compreensão da totalidade do sistema capitalista e da sua imposição histórica e anti-natural. Contudo, essa conclusão necessita ser compreendida coletivamente e a educação, neste sentido, também assume um papel estratégico na luta pela hegemonia do projeto político da classe trabalhadora, da maioria.

Por fim, evidenciamos que a educação, e aqui compreendemos educação na sua totalidade, justamente pelo seu papel estratégico no interior de um projeto societal, se coloca também, dialeticamente, como elemento fundamental na luta contra-hegemônica pela construção de uma nova sociedade, que, sem mistificação, necessita de uma ruptura estrutural e, portanto, radical com o modo de produção reinante e, por conseguinte, com a lógica reprodutora do capital. Como bem cita Mézáros necessitamos de uma Educação para além do capital, sendo esta apenas possível de ser construída a partir de processos coletivos de síntese política no interior de uma perspectiva claramente revolucionária.

BIBLIOGRAFIA

AHMAD, Aijaz (2002). Linhagens do presente - Ensaios. São Paulo: Boitempo.

ANDERSON, Perry (1995) Balanço do neoliberalismo. In: Sader, E & Gentili, P. (org). Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o estado Democrático.

ANTUNES, Ricardo (2003). Os sentidos do trabalho: Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo.

_____ (2005) O Caracol e sua Concha: ensaios sobre a nova morfologia do trabalho. São Paulo: Boitempo.

BELL, Daniel (1973). O advento da sociedade pós-industrial. São Paulo: Cultrix.

CHESNAIS, François (2003). A nova economia: uma conjuntura própria à potencia econômica estadunidense IN: Uma nova fase do capitalismo? Françaes Chesnais [et al.]. São Paulo: Xamã.

DELORS, Jacques (2003). Educação: um tesouro a descobrir. Relatório Delors. São Paulo: Cortez e MEC.

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

FAURE, Edgard et. al, (1972). Apprendre à être. Paris: Unesco-Fayard.

FERNADES, F. (1973). Capitalismo dependente e Classes Sociais na América Latina. Rio de Janeiro: Zahar.

FRIGOTTO, Gaudêncio (2001). A produtividade da escola improdutiva: Um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista. São Paulo: Cortez.

_____ (1998). “Os delírios da razão: crise do capitalismo e metamorfose conceitual no campo da educação” IN: GENTILI, Pablo (org.) Pedagogia da Exclusão – Crítica do neoliberalismo em educação, São Paulo: Vozes.

_____ (2000). Educação e a Crise do Capitalismo Real. São Paulo: Cortez.

- GADOTTI, Moacir (1984). A Educação contra a Educação: o esquecimento da educação e a educação permanente. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- GORZ, André (2005). O Imaterial: Conhecimento, valor e capital. São Paulo: Annablume.
- GRAMSCI, Antônio (1978.) Concepção Dialética da História. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- HARVEY, D. (1992). A condição pós-moderna. Uma pesquisa sobre a origem da mudança cultural. São Paulo: Loyola.
- HARVEY, D. (1992). A condição pós-moderna. Uma pesquisa sobre a origem da mudança cultural. São Paulo: Loyola.
- http://www.unesco.org/delors/Revista_portugues_5/06/2006.
- JAMESON, Frederic. (1996). Pós-modernismo: A lógica cultural do capitalismo tardio. São Paulo: Ática.
- KOSIK, Karel (1995). A dialética do concreto. São Paulo: Paz e Terra.
- KUMAR, Krishan (1997). Da sociedade pós-industrial à pós-moderna: novas teorias sobre o mundo contemporâneo. Rio de Janeiro: Zahar.
- LAZZARATO, Maurizio (1992). Le concept de travail immatériel : la grande entreprise. <http://multitudes.samizdat.net/Le-concept-de-travail-immateriel.html> 3/10/2006
- LEHER, Roberto (2005). Wolfowitz no Banco Mundial: educação como segurança IN: www.lpp-uerj.net/outrobras.
- LESSA, Sérgio (2002). O Mundo dos Homens: trabalho e ser social. São Paulo: Boitempo.
- _____ (2002). Trabalho imaterial, classe expandida e revolução passiva Publicado em Crítica Marxista, v.15, pp. 107-126, São Paulo, 2002.
- _____ (2003) A materialidade do trabalho e o trabalho imaterial. Revista Outubro,n. 8, p. 27-46, São Paulo, 2003.
- _____ (2005). Para Além de Marx- crítica da teoria do trabalho imaterial, São Paulo: Xamã,
- LIMOEIRO, Miriam Cardoso (2006) Sobre as Relações Sociais Capitalistas In: LIMA, Júlio César França & NEVES, Lúcia Maria W. (2006). Fundamentos da Educação Escolar do Brasil Contemporâneo. Rio de Janeiro: Fiocruz.
- LUKÁCS, Gyorgy (1979). A Ontologia do Ser Social. Os princípios ontológicos fundamentais e Marx. São Paulo: Ciências Humanas
- LYOTARD, Jean-François (2006) A condição pós-moderna. Rio de Janeiro: José Olympio.
- LYOTARD, Jean-François. (1998) A condição pós-moderna. Rio de Janeiro: José Olympio.
- MARX, K e ENGELS, F. (1999). A ideologia alemã. São Paulo: HUCITEC.

MARX, Karl (s/d). Obras escolhidas. São Paulo: Alfa-Omega.

_____ (1975). Capítulo inédito D' o capital. Porto: Publicações Escorpião.

_____ (1978). Manuscritos econômicos filosóficos e outros textos. São Paulo: Abril Cultural (Os Pensadores)

_____ (1988). O Capital. vol. I São Paulo: Nova Cultural

MASUDA, Yoneji (1982). A sociedade da informação como sociedade pós-industrial. Rio de Janeiro: Rio.

MELO, Adriana Almeida Sales (2004). A Mundialização da Educação: Consolidação do projeto neoliberal da América Latina, Brasil e Venezuela. Maceió: UFAL- PPGE/CEDU.

MÉSZÁROS, István (2005). A educação para além do capital. São Paulo: Boitempo.

MONTEIRO, Elisabete (2000). Pós-modernidade: Desafios À Universidade IN: Escola e Universidade na Pós-Modernidade. José Camilo dos Santos Filho Sílvia E. Moraes (orgs.). Campinas, SP: Fapesp.

NEGRI, Toni & HARTDT, Michael (2000). O Império. Massachussets: Harvard University Press,

OLIVA, Achille Bonito (1982). La Trans-vanguardia, Buenos Aires, Rosemberg-Rita editores.

PAIVA, Vanilda & RATTNER, Henrique (1985). Educação Permanente e Capitalismo Tardio. São Paulo: Cortez- Autores Associados.

POWER, Colin (1997). L' éducation: Moyen ou fin? Bref Aperçu du rapport delors et ce qu' il implique pour la rénovation de l' éducation IN : Perspectives, vol. XXVII, n°2, juin 1997.

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

SANFELICE, José Luis (2003). Pós-modernidade, Globalização e Educação In: Globalização, Pós-modernidade e Educação LOMBARDI, José Claudinei (org.) (2003). Campinas, São Paulo: Autores Associados- HISTEDBR.

SANTOS, Boaventura de Souza (2000). Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade. (7ª ed.). São Paulo: Cortez.

SHIROMA, Eneida Otto & MORAES, Maria Célia Marcondes & EVANGELISTA, Olinda (2004). Política Educacional. Rio de Janeiro: DP&A.

SOUZA, José dos Santos (2002). Trabalho, Educação e Sindicalismo no Brasil. Campinas, SP: Autores Associados.

WOOD, Ellen (1999). O que é a agenda pós-moderna? In: Em Defesa da História: Marxismo e pós-modernismo. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

www.unesco.org.br/ MANDATO DA UNESCO, 16/06/2006.

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)