

# Paradoxo da formação: servidão voluntária e liberação\*

Mauricio Rocha

Universidade do Estado do Rio de Janeiro,  
Faculdade de Educação da Baixada Fluminense

## 1971/1990: o que se passou?

A violência do antagonismo capital/trabalho dos anos de 1960 e 1970 foi suplantada por formas de comando cujo princípio é a autodisciplina, a implicação permanente e a responsabilização individual. Quando o capital fixo mais importante passa a ser o cérebro de quem trabalha, delineiam-se as condições

---

\* Trabalho apresentado ao Grupo de Trabalho de Filosofia da Educação na 26ª Reunião Anual da ANPEd (Poços de Caldas, outubro de 2003). O texto original foi reestruturado e reordenado, com a inserção de transcrições e notas que pretendem ampliar e esclarecer as formulações originais – todas mantidas. Agradecemos aos presentes quando da apresentação pelo debate amigável, em especial o professor Bruno Pucci, pelos comentários e pela arguição que orientaram e sugeriram caminhos para as modificações efetuadas. Vale notar que se trata de um programa de estudos, daí a exigência de mapeamento de novas referências – da qual a bibliografia tenta dar conta sumariamente –, que são tratadas como um domínio de problemas originais em seu estágio inicial. Aqui nos concentramos no problema da *formação*.

paradoxais da nossa experiência atual: de um lado a servidão voluntária proposta pelo pós-fordismo, de outro um *quantum* de liberação presente nas linhas de força da virada cognitiva do capital – que trouxe a inteligência para o centro de uma economia imaterial e determinou novas condições para a formação das subjetividades. Os antagonismos e as ambigüidades da ofensiva reformista na educação exprimem o paradoxo que enreda não apenas a condição docente e sua função formadora, mas afeta a própria natureza da educação e das instituições voltadas para esse fim. Quando a educação e o trabalho deixaram de ser momentos distintos da existência individual, pela necessidade de constante atualização dos conhecimentos, o sentido da formação precisou ser pensado para além do registro disciplinar que forma corpos dóceis e adestrados (o que não parece mais possível, quando a alma é posta a trabalhar), mas sem reduzir a formação à gestão controlada da potência cognitiva dos estudantes e sem reincidir no ideal da formação/educação segundo a lógica da domesticação e/ou do progresso (o que é constante nas manifestações de resistência conservadora à legislação reformista, na qual a retó-

rica esquerdista e/ou progressista se alia ao anacronismo da escola que adentra e disciplina). Nosso interesse é pensar a liberação implícita nas linhas de força dos processos em curso, levando em conta tanto a crise da crítica (o colapso da imagem do docente como demiurgo criador de cidadania) quanto o encerramento do ciclo da educação humanista.

Paris, 1971: uma reunião de *experts* em gerência de diferentes países da Europa ocidental, Estados Unidos e Japão é motivada pelo “fenômeno de degradação que caracteriza hoje o comportamento dos trabalhadores”, pelo “endurecimento de suas atitudes” e pela “desmotivação na indústria”, conforme o relatório,<sup>1</sup> que acrescentava: “As economias industriais sofrem uma revolução que atravessa fronteiras culturais”, aparecendo em vários países europeus e que “não se limita apenas aos trabalhadores, mas também influencia os quadros da administração”. Essa “revolução” se manifesta notadamente pelo “desafio à autoridade” e acontece “mesmo nas nações onde a ética protestante se expressou com o maior vigor moral e êxito material”, onde certos jovens “muitas vezes chegam a preferir a pobreza ou a mendicância ao trabalho na fábrica”. Na França, essa crise será particularmente viva, “com intermináveis debates sobre a necessidade de construir uma sociedade sem classe, sem hierarquia, sem autoridade e sem regulamentação”. Na Itália, “os conflitos industriais e o mal-estar social conjugam constantemente seus efeitos” e “detalhes menores de progresso técnico nos locais de trabalho [...] provocam conflitos de uma violência desproporcional as suas causas”. Em ambos esses países, como na Alemanha, “a autoridade estabelecida foi abalada de modo organizado e deliberado, chegando à violência física”. Um outro observador da época descreve a “crise da autoridade” e a “contestação das hierarquias”, os riscos de paralisia de grandes unidades de produção, onde os jovens operários tornaram

<sup>1</sup> Cf. OCDE, Paris, 1972, *Las nouvelles attitudes et motivations des travailleurs*: direction de la main-d’oeuvre et des affaires sociales, *apud* Boltanski e Chiapello (1999).

ingovernáveis os locais de trabalho. Greves, centenas delas, endurecimento dos conflitos, guerrilha cotidiana nos ambientes de trabalho se associam a um absentismo crescente, sabotagens e outras formas de fugir da situação de trabalho. Para enfrentá-las, os patrões concederão maior espaço aos aparelhos sindicais, que pouco influenciaram tais fenômenos, estabelecendo novos direitos, novas funções, ampliando e reforçando as instituições paritárias. As direções de empresa também sobrecarregam os mecanismos de controle e disciplina, multiplicando as funções de vigilância sobre os trabalhadores e a qualidade dos produtos – mas a crise não cessa e atinge os lucros, a produção e a vida social em geral (Boltanski & Chiapello, 1999, p. 249-251).

Início dos anos de 1990: uma força-tarefa formada por empresários, cientistas e educadores, e coordenada pelo Ministério do Trabalho norte-americano, conclui um estudo sobre o que o trabalho exige das escolas.<sup>2</sup> E determina que os ensinos fundamental e médio deverão fornecer aos alunos uma estrutura de capacitação básica, cognitiva e de qualidades pessoais que consistiriam em: ler, escrever, contar, calcular, escutar, falar, pensar criativamente, tomar decisões, solucionar problemas, perceber com acuidade, saber como aprender e raciocinar, responsabilidade, autoestima, sociabilidade, autogerenciamento, integridade e honestidade, além de competências e habilidades (*skills*) tão importantes quanto os conhecimentos técnicos e intelectuais, mas distintas destes – essas competências representam os atributos que o empregador de alto desempenho de hoje procura no funcionário de amanhã, pois as próprias escolas precisam ser convertidas em organizações de alto desempenho, tal

<sup>2</sup> U.S. Department of Labor, *What work requires of schools*. A Scan Report for America 2000. SCANS – The Secretary’s Commission on Achieving Necessary Skills. Washington, D.C. 1991; e *Learning a living: a blueprint for high-performance*. A SCANS Report for America 2000. Washington, D.C. 1992 *apud* Litto, 1998. Disponível em: <<http://www.bibvirt.futuro.usp.br/textos/humanas/educacao/patio3.html>>. Acesso em: dez. 2003.

como os indivíduos e as empresas. Pois disso depende a sobrevivência de todos no mercado, mais até do que os monopólios, patentes, domínios territoriais etc. Outra conclusão é a de que o trabalho em grupo precisa ser estimulado, já que não é espontâneo nem natural, sendo necessário preparar os alunos para a cooperação, e cabendo ao professor fazer parte do time, abrindo mão de seu poder. Pois cabe levar o aluno ao material que serve de suporte para os fins educativos, mas cuja aquisição depende do aprendizado singular de cada um.

Os eventos da década de 1970 seriam o signo de encerramento do imenso trabalho de compromisso<sup>3</sup> entre empresas, Estado e parte dos sindicatos, que desde a crise de 1929 havia conseguido uma estabilidade relativa para o sistema capitalista. A turbulência põe em perigo o sistema (“revolução”, diz o relatório) e faz do restabelecimento da produção, após a fase de desorganização, um dos problemas centrais da época. A violência do antagonismo capital/trabalho dos anos 1960 e 1970 foi suplantada por formas de comando cujo princípio é a autodisciplina, a implicação permanente e a responsabilização individual.

A história das formas do capitalismo é necessariamente reativa, pois ele só se submete a transformações sistêmicas quando forçado a isso, quando o regime atual é insustentável. São muitas as maneiras de avaliar essas crises sistêmicas – seja com ênfase na renovação ou permanência dos mecanismos de dominação (do despotismo fabril à dominação cultural e à manipulação ideológica), seja com atenção res- trita aos automatismos regenerativos do sistema (re-

<sup>3</sup> Saliés (1994) lembra que esse estado de coisas é em parte o resultado de um compromisso, efeito de lutas sociais, e depende do porvir dessas lutas e não de cálculos que buscam estabelecer um novo compromisso antes que as aspirações sociais se expressem e se desenvolvam. Uma realidade que lembra, obstinadamente, que a própria prosperidade da fase de expansão, com seus limites, foi em parte efeito das lutas sociais – pois, como mostrou o historiador britânico Edward Palmer Thompson (1987, vol. 1, prefácio), a classe (operária) existe por que luta, e não o inverso.

solução das contradições internas, crises cíclicas). O que nos interessa aqui é pensar a liberação implícita nas linhas de força dos processos em curso – pois o capitalismo constitui subjetividades antagonicas – a partir da hipótese de que esta crise foi determinada por um “ataque proletário” que impôs limites ao capital, bloqueou seu desenvolvimento e ditou os termos e a natureza das transformações que viriam.

Dois caminhos, trilhados separadamente, se abriram ao Capital para aplacar as lutas sociais e reestruturar o comando, com a rearticulação entre desenvolvimento e exploração. O primeiro caminho foi a opção repressiva, de eficácia limitada, pois os mecanismos tayloristas e fordistas já não podiam controlar a dinâmica das forças produtivas e sociais, e a repressão era também autodestruidora. O outro caminho foi o da transformação tecnológica não apenas repressiva, mas que visava mudar a composição do proletariado, integrando, dominando e obtendo lucros com suas novas práticas e formas. (Negri & Hardt, 2000, p. 267)

Esse processo de recuperação, cujo marco político será a *reconquista* neoliberal,<sup>4</sup> envolverá tam-

<sup>4</sup> O economista austríaco Friedrich August von Hayek [1899-1992], ganhador do Nobel de Economia em 1974, é a fonte de inspiração das reformas de Thatcher e Reagan. Para Hayek, a ordem espontânea do mercado, que garante a liberdade, não deve ser perturbada em nenhum caso, notadamente por políticas de redistribuição que ajudem os desfavorecidos, tentando corrigir os efeitos julgados nefastos do mercado pela redistribuição das riquezas. Ele condena absolutamente as políticas de intervenção do Estado, por suporem uma idéia de bem social e justiça predeterminada. Para ele, o princípio da política é a liberdade, e não a felicidade, o bem comum ou a justiça. A liberdade, cujos princípios são a liberdade de consciência, de reunião, o direito à propriedade etc., pode ser objeto de acordo de todos e não exige nenhuma visão comum do bem ou da justiça. A crença na justiça social é apenas uma superstição ou uma nostalgia da sociedade tribal (o socialismo seria a *reafirmação da ética tribal*, e conduz ao totalitarismo). Toda justiça social, ligada a categorias particulares, é discriminatória e se opõe à liberdade. Assim, há uma incompatibilidade radical entre

bém a reformulação dos métodos de gerenciamento e administração, visando a captura das subjetividades evasivas ao trabalho disciplinar e o aumento de produtividade e lucratividade. E o discurso gerencial fornecerá muito mais do que um vocabulário para as reformas educacionais em curso desde os anos de 1990; ele é o fio da meada de uma renovação do *espírito capitalista*, por propagar uma nova imagem do pensamento e da inteligência que servirá de base para a neuro-exploração.<sup>5</sup>

---

justiça social e liberdade (mercado). A única justiça (liberal) é relativa às transações: é justa a conduta dos jogadores, e não o resultado.

<sup>5</sup> Conforme Rajchman (2000, *passim*), essa imagem do pensamento pode ser definida pelo termo *smartness* – por competências ou habilidades que se podem testar para apreender sua realização. A *smartness* concerne menos ao mecânico do que ao cognitivo, e se insere de modo diverso no trabalho e na economia. O mundo da informação nos levaria a crer que são nossos poderes cognitivos que importam, com a *smartness* chegando a nos definir. A *smartness* pertenceria ao cérebro mais performático, o que convém com a economia da competência e não da produção (como o behaviorismo correspondia à sociedade produtivista e à disciplina taylorista, o cognitivismo associa ao novo tipo de sociedade técnica uma espécie de darwinismo do cognitivo). Se a cada tipo de sociedade podemos fazer corresponder um tipo de máquina – simples e dinâmicas (sociedades de soberania), energéticas (disciplinar), cibernéticas e computacionais (controle) –, entramos na era das máquinas *smart*, e não mecânicas ou energéticas. E as tecnologias, em vez de simples próteses, contribuem para determinar os campos do possível nos quais nos tornamos o que somos. O que conta são os tipos de agenciamento nos quais as unidades informáticas se inserem, com suas pressões e modos de subjetivação, seus campos de possível. É por aí que a informação se torna mais do que um simples bem a que se tem acesso, ou que se manipula com maior ou menor competência – pois é um tipo de poder, uma forma de criar riqueza (e miséria e desemprego), também sendo marca de uma elite global, um novo objeto de fantasia com suas regulamentações estatais e novas classes de especialistas –, com uma nova geopolítica atravessando as zonas centrais e periféricas. Processos que precisam ser avaliados em sua especificidade, com

A *virada cognitiva*<sup>6</sup> do capitalismo trouxe a inteligência para o centro de uma economia imaterial e determinou novas condições para a formação das subjetividades.<sup>7</sup> Os antagonismos e as ambigüidades do processo reformista (a resistência conservadora aliada à retórica esquerdista e/ou progressista, em favor da escola que adentra e disciplina) exprimem o paradoxo que enreda não apenas a condição docente e sua função formadora, mas afeta a própria natureza da educação. Quando o capital fixo mais importante passar a ser o cérebro de quem trabalha, deliniam-se as condições paradoxais da nossa experiência: de um lado a servidão voluntária proposta pelo *pós-fordismo*, de outro um *quantum* de liberação presente nas linhas de força da *virada cognitiva* do capital. Daí o caráter parasitário que o capitalismo adota, quando não pode mais dominar unilateralmente a estrutura do processo do trabalho pela divisão entre trabalho manual e intelectual.

---

as partilhas, os antagonismos e os afetos que engendram. Pois não sabemos o que pode um cérebro, mesmo quando acoplado a uma máquina *smart* em um dado agenciamento. E no que concerne à resistência, não se trata de liberar o espírito do mecânico, mas o cérebro da *smartness*, restituindo-lhe um campo vital e prático anterior à oposição natureza/artifício.

<sup>6</sup> A fórmula “economia do conhecimento” (e a equivalente “sociedade do conhecimento”) tende a neutralizar as tensões, antagonismos e contradições resultantes do modelo de desenvolvimento em curso, esvaziando a dimensão capitalista do processo e propondo uma imagem positivista da ciência e da tecnologia, que aparecem desvinculadas da história material e dos conflitos sociais. A opção pela fórmula “capitalismo cognitivo” segue a orientação das pesquisas efetuadas por Antonella Corsani, Enzo Rullani, Maurizio Lazzarato, Paolo Virno, Antonio Negri, Carlo Vercellone, Giuseppe Cocco, Philippe Zarifian e muitos outros – economistas, cientistas políticos, sociólogos e filósofos reunidos em torno das revistas *Futur Antérieur*, *Multitudes*, *Global* etc., com ênfase na historicidade das economias e nos conflitos de poder e saber.

<sup>7</sup> Guattari (1987) já chamava a atenção para o fato de que os conteúdos da subjetividade dependem cada vez mais de uma multidão de sistemas maquínicos (informacionais, comunicacionais, técnicos, biológicos, semióticos e lógicos).

Marx concebia em sua época a cooperação como resultado das ações do capitalista, que agiria como um maestro ou um general de exército, desenvolvendo as forças produtivas em um esforço comum. Esse fato põe em questão a concepção segundo a qual a força de trabalho é concebida como “capital variável” – isto é, uma força ativada e tornada coerente apenas pelo Capital, pois os poderes cooperativos da força de trabalho (particularmente da força de trabalho imaterial) dão ao trabalho a possibilidade de se valorizar. Cérebros e corpos precisam de outros para produzir valor, mas esses outros não são fornecidos pelo Capital e por sua capacidade de orquestrar a produção. A produtividade, a riqueza e a criação de superávits sociais atualmente tomam a forma de interatividade cooperativa – mediante redes lingüísticas, de comunicação e afetivas. Com suas energias criativas, o trabalho imaterial parece fornecer o potencial de um tipo de comunismo espontâneo e elementar. (Negri & Hardt, 2000, p. 294)

É lícito cogitar que a própria vida é posta a produzir quando a alma é posta a trabalhar. Encarnado no cérebro, o instrumento de trabalho é potência produtiva na construção da riqueza. Um indivíduo só se torna produtivo agenciado a outros corpos, sendo a racionalidade e a afetividade elementos centrais desse processo. Definir as subjetividades implica supor que todos os que produzem linguagens e potências de vida encontram-se imersos na produção e reprodução da força de trabalho – como é o caso da formação/educação, ou individuação pela escolarização. É o momento de pensar o que é comum, a potência do intelecto, para além dos moldes históricos com os quais convivemos por tanto tempo. Trata-se, enfim, da possibilidade de pensar o conceito de comunismo para além de uma racionalização, aceleração, modernização ou supermodernização do capitalismo (Negri, 2001, p. 29).<sup>8</sup>

<sup>8</sup> Gorz (2003, p. 38) reitera essa afirmação, ao dizer que a sociedade cognitiva é uma sociedade comunista.

## A “reconquista”

Mas o que é essa potência de recuperação do capitalismo? É que ele dispõe de uma espécie de axiomática, e quando ele dispõe de alguma coisa de novo, que ele não conhece, é como para toda axiomática, no limite não saturável: ele está sempre pronto a acrescentar um axioma a mais para fazer com que as coisas funcionem. Quando o capitalismo não puder mais negar que o proletariado seja uma classe, reconhecendo uma espécie de bipolaridade de classe sob a influência das lutas operárias do séc. XIX, sob a influência da revolução, esse momento é extraordinariamente ambíguo, é um momento importante na luta revolucionária, mas é também um momento essencial na recuperação capitalista: axiomas para a classe operária e para a potência sindical que a representa e a máquina capitalista recomeça rangendo, pois ela preencheu a brecha. (Deleuze, 1971, p. 2)

O desejo de se expressar em uma atividade social, de fazer alguma coisa, de ver os resultados de seus atos no trabalho em uma atividade social é parte essencial de um impulso para modificar a realidade em torno de si. Ocorre que a capacidade do sistema capitalista de fixar esse impulso em papéis alienados e alienantes sofreu um forte abalo durante os anos de 1960 e 1970, atingindo as formas de justificar o engajamento no trabalho e dar sentido a ele. Um estudo recente (Boltanski & Chiapello, 1999) ajuda a entender o mistério da persistente saúde do capital, por mostrar como o funcionamento da economia capitalista engaja a sociedade. Analisando a literatura gerencial dos anos de 1980 e 1990, os autores demonstram como as esferas pensantes das direções de empresas se esforçam para dar um sentido ao trabalho assalariado. Desde os anos de 1960 os gestores das relações sociais nas empresas faziam dos quadros da administração objeto de um trabalho de convicção. A partir dos anos 1980, é o conjunto dos assalariados da empresa que é preciso convencer de que a jornada passada na fábrica ou no escritório contribui para o bem-estar geral da sociedade – e será nos ideais dos movimentos contestatórios dos anos de

1960 que a literatura dos gerentes encontrará sua inspiração.

Os autores identificam dois tipos diferentes de crítica anticapitalista: a “crítica social”, sobretudo preocupada com a injustiça e a desigualdade; e a “crítica artista”, que desde os tempos de Baudelaire ataca a feiúra dos produtos industriais e a hierarquia, que extingue a criação. Se os “trinta anos gloriosos” conseguiram enquadrar a crítica social nos países do centro orgânico do capitalismo – em suas exigências de justiça e igualdade –, os processos sociais, as formas de organização política autônoma e de subjetivação rapidamente aceleraram a dinâmica do antagonismo.

As revoltas dos anos de 1960 e 1970 são o testemunho disso, com a recusa às hierarquias e às formas de poder estabelecido. Nesse passo, à beira do esgotamento, o sistema se põe a mudar radicalmente de espírito, absorvendo as exigências de autonomia, liberdade, flexibilidade e criatividade. Realiza-se um trabalho de captura dos valores da criatividade, da novidade, da receptividade a um mundo em evolução permanente, de autonomia e polivalência contra a estreiteza da especialização (forçosamente alienante), numa espécie de cerco à temática autogestionária. Essa mudança consiste na passagem de uma exigência de estatuto social (uma função específica) a uma exigência de formação de rede (poder de agenciamento comunicativo e produtivo).

Um argumento do novo capitalismo é justamente o de que o desenvolvimento da empresa em rede não representa somente um reforço da submissão às flutuações do mercado. O liberalismo econômico transforma as relações de produção desenvolvendo seu caráter coletivo, mundial, em nova escala. O caráter social da produção tornou-se muito mais palpável pelo desenvolvimento dos meios de comunicação, a maior integração de cada unidade de produção. Em nome da liberação dos mercados, dos costumes e dos corpos, da autonomia e flexibilidade, uma nova forma de exploração emerge em toda parte, mas como não se parece com a exploração da mais-valia, só percebemos os “excluídos” – que não poderiam ser “explorados”, já que não trabalham.

Não havendo mais adequação entre as noções de proletariado e de assalariado, a produção de força de trabalho não tem mais relação com a dinâmica da demanda de assalariados pelo capital. E os chamados de excluídos não podem mais ser considerados “exército de reserva do trabalho”. Com a acumulação intensiva do capital e a exigência de mão-de-obra qualificada/competente, a oferta de trabalho é potencialmente infinita, enquanto a demanda de trabalho pelo capital é limitada. E se ela cresce, não é mais segundo o ritmo da demografia e não coincide com o crescimento da desocupação pela dissolução de outras formas de atividade. No contexto do fordismo, mecanismos institucionais convertiam os ganhos de produtividade em poder de compra, fazendo assim a demanda social crescer com a produção. A guinada neoliberal dos anos 80 fez com que os países do mundo atlântico se encontrassem com os periféricos – chegando a uma situação em que a relação salarial não capta mais a totalidade da oferta de trabalho, mas também não oferece o conjunto de produtos e serviços que a comunidade humana demanda. (Lipietz, 2003)<sup>9</sup>

A extorsão se faz agora pelos rápidos sobre os lentos: em todos os níveis da cadeia, o mais móvel extorque, em troca de uma desaceleração de sua própria mobilidade, a mais-valia do menos móvel. Reconhecemos aí a gênese cultural e política do que se convencionou nomear pós-modernidade<sup>10</sup> – gênese ancorada na transição capitalista para o regime da acu-

<sup>9</sup> Disponível em: <<http://perso.wanadoo.fr/marxiens/politic/revenus/index.htm>>.

<sup>10</sup> Os contra-sensos em torno da pós-modernidade parecem derivar, em grande parte, de abordagens que privilegiam descrições dos registros epistemológico (fim das grandes narrativas; fim da filosofia; fim da história), moral (após o fim da revolução, a ética da comunicação), social (estetização e espetacularização como fim da política) etc., justo por esvaziá-los de sua materialidade. A mutação do capitalismo nos anos de 1970/1980; dissolução da experiência socialista; a metástase psíquica do sujeito moderno; as alterações profundas nas bases sociais, econômicas, políticas e subjetivas são eventos do quais muitos parecem perceber apenas a sombra (o fim), em vez do que se afirma neles.

mulação flexível e afetando a constituição subjetiva no que concerne ao trabalho (trabalho imaterial, precário, que subsume o trabalho afetivo na e sob a potência produtiva capitalista, e que transforma a cooperação social em elemento fundamental da valorização). As forças do movimento e da liberdade mudaram de campo, com os gerentes fazendo maio de 1968 ser permanente. Era de se esperar que a esquerda perdesse suas referências.

### Entre o progresso e a domesticação

No estágio da subsunção material,<sup>11</sup> do mercado mundial realizado, a vida, o trabalho e a formação/educação se confundem. A escola disciplinar e que confina dá lugar à escola aberta, mudando a *forma escola* e o sentido da *formação* – que era condicionada por um conjunto de atos pedagógicos, didáticos, disciplinares etc., que dariam forma cognitiva e moral ao discente, demandando um longo processo de formação e/ou instrução/adestramento. Individualizar pela escola significava preparar para uma atividade que, dependendo da divisão do trabalho e das hierarquias

---

<sup>11</sup> Marx utiliza o termo subsunção ou submissão (*Unterwerfung*) ou subordinação (*Uterordnung*) para qualificar o modo de sujeição do processo de trabalho pelo capital. A noção detém um caráter analítico e histórico ao mesmo tempo. Ela só ganha sentido quando especificada na oposição entre subsunção formal e subsunção real (do trabalho sob o capital), consideradas como “as duas fases históricas do desenvolvimento econômico da produção capitalista”. A subsunção formal recobre essencialmente o que o capital nomeia como manufatura, os primeiros passos do modo de produção capitalista, período histórico que começa com o trabalho domiciliar para o mercador capitalista e se encerra na passagem à grande indústria, a “revolução industrial”, isto é, a subsunção real ou “modo de produção especificamente capitalista”. A subsunção real é o modo de produção capitalista plenamente desenvolvido, no qual as relações entre as pessoas se dissolvem em benefício das relações entre coisas, de relações entre relações: é o reino da lei (do valor), “independentemente da vontade do capitalista” (Bensussan & Labica, 1999, p. 1102-1103).

socioeconômicas vigentes, determinaria a posição de cada sujeito no corpo social. Apenas ao final desse percurso, fora do ambiente escolar, a subjetividade formada do discente passaria a outro segmento biográfico, experimentando agora sua demanda produtiva como sujeito econômico. Daí a linearidade que caracterizava o conjunto de etapas da formação, correspondente à divisão do tempo de uma existência em segmentos; uma escala graduada de reconhecimento social segundo regimes de mérito; enfim a inserção econômica como realização cidadã, com o presumido exercício de direitos civis etc. Essas referências – formação e instrução/adestramento – serviram de modelo escolar efetivo para as instituições educacionais públicas e privadas, indicando o rumo da *formação* e a prática educativa em cada tipo de instituição.

Educação e trabalho deixaram de ser momentos distintos da existência individual, pela necessidade de constante atualização dos conhecimentos. A noção de “aprendizagem permanente” e de “empregabilidade” ressoam a máxima “você ganha quanto você estuda” (Reich, 1983). A absorção da escola pela empresa supõe uma mudança da *forma escola* (a instituição dá lugar à organização), que deve formar “aprendizes permanentes” capazes de filtrar, selecionar e reconhecer o que é relevante e interessante em meio à massa de fluxos informativos (Bolaño, 1997). Por isso é possível afirmar que a *forma escola* está, e estará, em toda parte – indo além da constatada “tensão permanente entre a cultura escolar e a cultura da vida cotidiana” (Domingues, Toschi & Oliveira, 2000), sinal da crise geral dos meios de confinamento que afeta a escola, desfeita a trajetória previsível e segmentada da vida em favor do controle continuado da aprendizagem e da formação intelectual – a “sociedade disciplinar” do fordismo sendo gradativamente substituída pela sociedade de “controle” contínuo, ou do “risco” (Deleuze, 1992; Vaz, 2002).

A escolarização está e estará em toda parte quando passamos dos processos de aprendizagem padronizados do fordismo (que visavam a qualificação universal e determinada segundo ofícios e profissões) às demandas reformistas, pós-fordistas, que propõem

*educar para a vida* – as escolas terão de preparar para a vida flexível, fazendo dos alunos os principais responsáveis pela sua própria educação etc. (Kuenzer, 2000). Essa recomposição do controle da produção da riqueza e do saber impõe à crítica a exigência de um diagnóstico sobre o sentido dessas noções implicadas no debate (vida, educação, formação etc.) – e mesmo um reexame da *forma escola* que estamos deixando para trás.

Peter Sloterdijk (2000) nos lembra que “a escola poderá ser vencida na batalha contra as forças indiretas de formação, a televisão, os filmes de violência e outras mídias desinibidoras, se não aparecer uma nova estrutura de cultivo capaz de amortecer essas forças violentas” (p. 46). Uma alternativa é resistir às mudanças em curso em nome dos valores da domesticação e do adestramento, característicos da escola fordista/disciplinar. Outra é indagar pela construção de tempos e espaços onde tais regimes e relações de poder se efetuem – embora estes regimes e relações não sejam imediatamente dados à percepção de docentes de sensibilidade forjada em instituições disciplinares. O mesmo vale para a noção de progresso, esfera ideal da igualdade prometida pela *forma escola* moderna – lugar privilegiado da síntese termidoriana que propunha conciliar progresso e ordem. É o que nos lembra Jacques Rancière (2002):<sup>12</sup>

A igualdade jamais vem após, como resultado a ser atingido. Ela deve sempre ser colocada antes. A própria desigualdade social já a supõe: aquele que obedece a uma ordem deve, primeiramente, compreender a ordem dada e, em

---

<sup>12</sup> Em seu livro sobre a trajetória de Joseph Jacotot, revolucionário francês exilado nos Países Baixos quando da restauração monárquica, que defendia a tese da igualdade das inteligências e de que em cada manifestação intelectual há o todo da inteligência humana. Daí o nome de sua filosofia: *panecástica*. Jacotot vive o momento em que o adágio “acabar a revolução” significa conciliar progresso e ordem, função que caberá, entre outras instituições, à escola. O tema da igualdade como princípio, e não como resultado, é recorrente em Rancière.

seguida, compreender que deve obedecê-la. [...] o progresso social era, antes de qualquer outra coisa, o progresso na capacidade de a ordem social ser reconhecida como ordem racional. Essa crença só poderia se desenvolver em detrimento do esforço de emancipação dos indivíduos razoáveis, ao preço do sufocamento das virtualidades humanas contidas na idéia de igualdade. Uma enorme máquina de promoção da igualdade pela instrução estava sendo constituída. Tratava-se da igualdade representada, socializada, desigualizada, própria para ser aperfeiçoada, isto é, retardada de comissão em comissão, de relatório em relatório, de reforma em reforma, até a consumação dos tempos. (p. 11, 184)

Portanto, o sentido da formação/educação precisa ser pensado para além do registro disciplinar que forma corpos dóceis e adestrados (o que não parece mais possível, em todo caso, quando a alma é posta a trabalhar), e sem reduzi-lo à gestão controlada da potência cognitiva dos estudantes, perseverando no ideal de formação/educação segundo a lógica da domesticação e/ou do progresso.

### O protagonista da transformação

[...] na medida em que a grande indústria se desenvolve, a criação de riqueza se torna menos dependente do tempo de trabalho e da quantidade de trabalho usados, passando a depender mais da capacidade dos agentes acionados durante o tempo de trabalho, capacidade cuja eficácia (*powerful effectiveness*) não mantém nenhuma relação com o tempo de trabalho imediato que sua produção exige; depende do estado geral da ciência e do progresso técnico, ou da aplicação da ciência à produção. [...] O trabalho já não aparece tanto confinado ao processo de produção, pois o homem se comporta como supervisor e regulador em relação a este processo [...]. O trabalhador já não introduz a coisa natural modificada, como elo intermediário, entre o objeto e ele mesmo, mas insere o processo natural, transformado em processo industrial, como meio entre si mesmo e a natureza inorgânica, a qual domina. Apresenta-se ao lado do processo de produção, em vez de ser seu agente principal. Nessa transformação, o que aparece como pilar fundamental da produção e da riqueza não são nem o traba-



lho imediato executado pelo homem nem o tempo que este trabalha, mas sim sua força produtiva geral, sua compreensão da natureza e seu domínio sobre ela graças à sua existência como corpo social; em uma palavra, o desenvolvimento do indivíduo social. O roubo de tempo do trabalho alheio, sobre o qual se baseia a riqueza atual, torna-se uma base miserável, comparado com este fundamento, recém-desenvolvido, criado pela própria grande indústria. Tão logo o trabalho, em sua forma imediata, tenha deixado de ser a grande fonte de riqueza, o tempo de trabalho deixa de ser – tem que deixar de ser – sua medida; e o valor de troca [deixa de ser a medida] do valor de uso. O mais-trabalho da massa deixa de ser condição para o desenvolvimento da riqueza social, assim como o não-trabalho de uns poucos deixa de sê-lo para o desenvolvimento das forças gerais do cérebro humano. (Marx, 1857/1973, p. 704, tradução minha)<sup>13</sup>

Marx designa como *indivíduo social* o protagonista da transformação radical do estado de coisas presente. O indivíduo social é a interseção entre a

---

<sup>13</sup> Karl Marx levou nove meses, entre 1857/1958, para concluir o manuscrito dos *Grundrisse der Kritik der Politischen Ökonomie (Elementos para a crítica da economia política)*. O qual só seria publicado em 1939, na União Soviética, de onde poucos exemplares saíram. Caberia a Roman Rosdolsky, exilado nos EUA após sobreviver aos campos de concentração alemães, encontrar a edição soviética por acaso, em 1948 (a edição alemã é de 1953, da Dietz Verlag, Berlim). Rosdolsky escreverá a obra *Gênese e estrutura de O Capital de Karl Marx*, editada em 1967 (cf. Rosdolsky, 2001). McLellan (1971) e Negri (1979) consideram os *Grundrisse* o projeto inconcluso de uma obra da qual *O Capital* seria apenas a parte inicial. A leitura dos *Grundrisse* serve como exercício de “correção do intelecto” economicista e historicista atuante em muitas interpretações de Marx – e que contribuíram para que ele se convertesse em “ideologia legitimadora da auto-afirmação da periferia retardatária na concorrência com os centros estabelecidos do capital”, como nota Kurz (2000). Enfim, as passagens aqui citadas dos *Grundrisse* fornecem a base teórica e metodológica para as análises sobre o capitalismo cognitivo (cf. nota 6) e foram traduzidas da edição de Martin Nicolaus.

existência genérica e a experiência singular de cada sujeito. Conceito que surge juntamente com o de *intelecto geral* – premissa universal e a partitura comum para a atividade do coletivo. O *intelecto geral* consiste no caráter interspíquico, público, da comunicação humana. É sobre esse fundo de percepção sensorial anônima, pré-individual, que se formam os indivíduos (levando em conta que são sociais e históricas as forças produtivas, assim como a herança biológica da espécie). Se a força de trabalho (física genérica e intelectual-linguística) é determinada historicamente, ela também contém uma indeterminação, um aspecto pré-individual (tal como o caráter impessoal da língua). Quando o capitalismo atinge seu estado de pleno desenvolvimento (o mercado mundial), ocorre a coincidência das forças produtivas com os elementos constituintes da subjetividade (percepção e linguagem). O que nomeamos habitualmente condições transcendentais da experiência, em lugar de permanecerem como pano de fundo, chegam ao primeiro plano e se tornam, elas próprias, objetos de experiência imediata (Virno, 2001).

Se durante o período da industrialização a atividade intelectual era estranha aos processos de trabalho direto, e era exercida no campo epistemológico e ético, essa exterioridade diminui gradativamente. Constrangido ao engajamento, o trabalhador intelectual experimentava a tensão crítica que, positiva ou negativamente, contribuía para determinar a hegemonia de uma classe sobre outra. Porém, quando o trabalho imaterial é generalizado qualitativamente e se torna tendência hegemônica, o intelectual é aspirado para o interior do processo produtivo – correndo o risco de cair na irrelevância, caso não compreenda sua nova situação. Na produção em geral, o trabalho aplicado à indústria e aos serviços de toda natureza (sobretudo os responsáveis pela produção e reprodução da vida social) é mais e mais imaterial – tal como aquele que caracteriza a função do intelectual. No exercício da formação ou da comunicação (docência, técnicas de relações públicas, *marketing*, *design*, projetos industriais etc.), o intelectual está lançado na máquina produtiva. O que faz com que sua intervenção não possa

mais se reduzir à função epistemológica e crítica, nem ao engajamento ou a um testemunho da liberação. É no nível do próprio agenciamento coletivo que ele intervém, tratando-se de uma ação crítica e liberatória que se produz diretamente no interior do mundo do trabalho, para desenvolver a potência de cooperação do trabalho imaterial que constitui a qualidade explorada de nossa existência.

A natureza não constrói máquinas, locomotivas, estradas de ferro, telégrafos etc. Esses são produtos da indústria humana, matéria natural transformada em instrumentos da vontade e da atividade humanas sobre a natureza. São instrumentos do cérebro humano, criados pela mão do homem, órgãos materializados do saber. O desenvolvimento do capital fixo indica o grau em que o conhecimento social em geral tornou-se uma força produtiva imediata, e, por conseqüência, até que ponto as condições do processo vital da sociedade estão submetidas ao controle da inteligência geral e levam sua marca: até que ponto as forças produtivas sociais não são somente produzidas sob a forma do saber, mas ainda como órgãos imediatos da práxis social, do processo vital real. (Marx, 1857/1973, p. 706, tradução minha)

Produção e comunicação se superpõem, e envolvem simultaneamente as relações entre economia, política, administração, vida social e constituição da subjetividade. Com o advento do pós-fordismo, ocorre uma imensa mutação das normas, regras, códigos e instituições que regiam, guiavam e estruturavam as relações entre os indivíduos, seus comportamentos e identidades. As tecnologias da informação e da comunicação fazem da linguagem um instrumento de uma nova ordem disciplinar e de controle, fundada sobre o princípio da auto-organização. Trabalhar passa a ser comunicar, produzir com base em competências lingüísticas, agir instrumental submisso aos imperativos da flexibilidade e da produtividade impostos pelo mercado – apelando ao que é comum, à faculdade de comunicar e à potência intelectual, e ao mesmo tempo repartindo as faculdades em comuns e universais para hierarquizar o trabalho em termos sempre mais

pessoais e privados, portanto, servis (Marazzi, 1998, p. 56). A intrusão de uma mediação lingüística em cada operação produtiva submete o tempo da vida social às normas de rendimento impostas pelo trabalho assalariado – rompendo com a distinção entre ato instrumental e ato comunicativo, agora indiscerníveis (*idem, ibidem*).

Recurso de base e meio de produção, o conhecimento tem de ser produzido (não sendo dado, mas implicando novos meios de produção e trabalho). Com as máquinas informacionais redefinindo a produção e as relações sociais, as práticas laborais tendem ao modelo das tecnologias de informação e comunicação, o que supõe toda uma semiótica (operação com símbolos e ícones etc.) e traz uma novidade: se as ferramentas antes economizavam força de trabalho e estavam vinculadas a determinadas tarefas, um computador se apresenta como ferramenta universal por onde toda atividade passa, induzindo à homogeneização real dos processos laborais e assinalando a tendência ao trabalho abstrato. É sempre bom lembrar que máquinas informacionais modificam sua operação durante seus usos, supondo a expansão de suas *performances* a partir da interação com o usuário e o ambiente – o que, por sua vez, supõe experimentação e aprendizado contínuos.<sup>14</sup> Outras características do

<sup>14</sup> Corsani (2003) afirma que a hipótese do capitalismo cognitivo só ganha sentido no interior dessa dupla especificidade: a do conhecimento e a do sujeito (coletivo) que o produz. A relação homem/máquina, a evolução dessa relação envolve e determina as formas de cooperação. A máquina especializada, sua função e seu uso são predeterminados segundo a natureza dos conhecimentos que incorpora. Diante dessa máquina, o trabalho, separado do conhecimento, esvazia-se de qualquer especificidade singular. A máquina cristaliza saber; como trabalho morto, se impõe ao trabalho vivo. As novas tecnologias de informação e comunicação constituem *uma verdadeira ruptura na história das técnicas, por dissociarem a máquina e seu programa*. Essa maleabilidade dos instrumentos, cujo uso transforma o programa de funcionamento, abre a perspectiva de uma reviravolta na relação homem/máquina: a *metamáquina* não tem função predeterminada.

trabalho imaterial são o contato e interação humana atual ou virtual (como a saúde), a criação e manipulação do afeto (indústria do entretenimento) e a intangibilidade de seus efeitos (conforto, bem-estar, satisfação, excitação, paixões) – índice de que a ação instrumental da produção econômica se uniu à ação comunicativa das relações humanas. Além disso, visto como um serviço, trabalho material e imaterial se misturam na atividade fabril, incorporando tarefas analíticas e simbólicas, que convivem com as formas rotineiras de produção. Enfim, a cooperação é imane à própria atividade de trabalho – e não imposta e organizada de fora, como ocorria com formas anteriores de trabalho.

Quando o trabalho produtivo é essencialmente marcado pela capacidade de operação, atividade simbólica (comunicacional, afetiva etc.) e cooperação, será este o âmbito da constituição da cidadania (Lazzarato & Negri, 2001). Deixando de ser fruto da inserção produtiva, passando a ser condição dessa inserção, a cidadania e as problemáticas referentes à integração e à exclusão, ao desenvolvimento (econômico e social) e à desigualdade se transformam. A desigualdade torna-se causa, e não mais consequência, do travamento do desenvolvimento e de sua lentidão (Cocco, 2000; Marazzi, 1998).

### Desenvolvimento e capitalismo cognitivo

Desde a Comissão Econômica para a América Latina (CEPAL) até os teóricos da “desconexão”, as teorias da dependência e do desenvolvimento pensaram os Estados nacionais periféricos ao mesmo tempo como imitadores e opostos ao modelo do centro orgânico do capitalismo – como projeto de independência econômica nacional capaz de assegurar a transição de um modelo dependente para um modelo aut centrado e semelhante ao dos países avançados. Essa reivindicação ambígua propunha a adoção de um modelo de progresso industrial segundo o qual cada país reconstruiria a si próprio seguindo o Ocidente moderno colonizador – supondo a possibilidade de

não sofrer a sujeição e a exploração implícita no colonialismo.

O que leva à adoção de um conjunto de categorias (concernentes à riqueza, às necessidades, à produtividade, à relação com a natureza e os saberes) elaboradas pela economia política no contexto do capitalismo industrial. Entretanto, a época das políticas de substituição de importações e o acelerado crescimento industrial do sudeste asiático acabariam resultando na ruptura da unidade imaginada nos anos de 1950/1960. O choque monetarista e a crise da dívida encerraram as ilusões sobre a mundialização do fordismo. E a reconquista neoliberal fez com que o paradigma desenvolvimentista desse lugar a um “consenso” estruturado em torno da tríade austeridade fiscal, privatizações e liberalização-desregulamentação. Prevaleceu o veredicto de que as políticas de *welfare* excluía m exatamente pelas práticas políticas integradoras, e que a inflação seria resultante dos gastos sociais sem receita que acabariam por excluir os pobres do consumo moderno (Oliveira, 1997).

A velha e a nova pobreza continuam definindo o âmbito prático propriamente nacional e incontornável – por mais que mundialize a economia e sua regulação política. Dar as costas a isso, imaginando-se cidadão do mundo abstrato e remoto, tem um preço: a irrelevância intelectual pura e simples. A modernidade vista de periferia nada tem de definhamento do Estado nacional – mas sim de um redesenho que fortalece o Estado como agente exclusivo da “valorização do valor”, da tautologia da riqueza abstrata capitalista. Linha evolutiva regida por uma sintaxe de frustração permanente onde aparentemente nenhuma inserção internacional irá transpor o fosso colonial de sempre – pois já teríamos tomado forma faz tempo (o fim estava no começo). (Arantes, 1997, p. 107)

O desenvolvimento, de fim almejado, aparece agora como fruto de um crescimento espontâneo transmitido pela inserção nos fluxos de investimento do mercado mundial e por uma especialização fundada sobre “vantagens comparativas”. Tanto os triunfan-

tes da “reconquista” como os que imaginam outro mundo possível parecem compartilhar da crença de que o desenvolvimento ainda depende do modo de regulação (Estado ou mercado) que seja capaz de relançar uma dinâmica de crescimento (fordista ou pós-fordista) centrado na função motriz do capitalismo industrial. Como alternativa, caberia examinar a hipótese (Vercellone, 2002; Corsani, 2003) de que a crise atual do desenvolvimento precisa ser reaproximada da crise do capitalismo industrial e da transição para o que podemos nomear como capitalismo cognitivo – noção que designa uma economia fundada sobre a difusão do saber e na qual a produção de conhecimento se torna a principal forma de valorização do capital.

Nessa transição, a parte do capital imaterial e intelectual, definida pela proporção dos trabalhadores do conhecimento e das atividades de alta intensidade do saber (serviços informáticos, pesquisa e desenvolvimento, ensino, formação, segurança, multimídia, programas) se afirma como a chave do crescimento e da competitividade das nações. Esse debate sobre políticas de desenvolvimento no contexto do capitalismo cognitivo envolve vários aspectos (das limitações ecológicas do modelo industrial à função dos Estados Nacionais como sustentáculos essenciais das estratégias de desenvolvimento que alterem as relações sociais de desigualdade), como a nova divisão internacional do trabalho que o processo de mundialização induz – divisão caracterizada pelo controle da produção dos conhecimentos e pela captura financeira dos saberes.

A mundialização capitalista em curso combina métodos tradicionais de expropriação original e a tentativa de transformação em mercadorias da totalidade do mundo da vida e do pensamento. Trata-se de uma nova dinâmica de privatização parasitária do comum, que investe os saberes tradicionais e novos da economia do conhecimento, os direitos coletivos sobre os espaços agrícolas e florestais e os serviços coletivos das instituições de bem-estar ou de salário indireto – pelas várias formas de apropriação privada dos fundos públicos. O conteúdo essencial desse pro-

cesso (de acumulação) repousa sobre a captura da economia do saber por meio e em proveito do financeiro e da generalização de uma economia da renda.

Nesse quadro, a formidável drenagem de recursos operada do sul para o norte graças ao serviço da dívida participa tanto quanto as normas sobre patentes e o turbo capital financeiro. Nesse quadro, os fatores que estruturam a nova divisão internacional do trabalho são acompanhados de uma exacerbação das desigualdades espaciais de desenvolvimento. A presença intensiva de conhecimento científico e de técnicas na produção; o fato de o capital físico ser uma variável secundária em relação à capacidade de mobilizar as inteligências em rede; a elaboração de uma divisão cognitiva do trabalho que repousa sobre o fracionamento dos processos de produção por blocos de saber mobilizados – o que favorece uma polarização nova, entre o desenvolvido e o não-desenvolvido, geopolítica dos territórios inteligentes; nessa divisão cognitiva do trabalho, o fator determinante da competitividade de um território depende do estoque de trabalho intelectual cooperativo que ele pode mobilizar. O que faz a lógica da exploração das vantagens comparativas recuar em proveito da detenção, pelo território, de elementos de monopólio ou vantagens absolutas sobre elementos específicos.<sup>15</sup>

---

<sup>15</sup> Outro fator estrutural dessa nova divisão do trabalho se manifesta no reforço dos direitos de propriedade intelectual, as patentes sobre organismos vivos, a biopirataria dos saberes tradicionais. Essa política de constituição artificial de rendas de posição é justificada com o argumento de que, nos setores com forte intensidade em saber, o essencial do custo é fixo e se encontra nos investimentos em pesquisa e desenvolvimento das empresas. Sendo bastante reduzido ou quase nulo o custo marginal de reprodução desses bens e serviços intensivos em conhecimento, eles poderiam ser cedidos gratuitamente. Por isso a ampliação dos direitos de propriedade intelectual seria a condição essencial da inovação, permitindo às firmas amortecer seus custos em pesquisa e desenvolvimento. Essa defesa teórica do *copyright* acaba justificando a exclusão do sul do acesso à nova divisão cognitiva do trabalho.

A produção de conhecimentos por meio de conhecimentos determina o ritmo do desenvolvimento e a possibilidade de uma inserção não subalterna na nova divisão internacional do trabalho. Esse potencial, por sua vez, depende de instituições coletivas que assegurem o livre acesso ao saber e a formação de uma intelectualidade difusa, e dos investimentos imateriais (saúde, educação, pesquisa, infra-estrutura informacional e social) que garantam a expansão da economia do conhecimento. Finalmente, a tese de que o desenvolvimento, em sua fase inicial, traz um aprofundamento das desigualdades para favorecer a acumulação em detrimento do consumo imediato, perde toda a justificativa teórica: a redução da desigualdade é uma condição essencial da difusão do saber e o impulso de uma economia do conhecimento – a natureza dos investimentos imateriais se apresenta como forma de produção e consumação coletiva.

### As reformas

O movimento reformista constituiu-se como uma ofensiva internacional,<sup>16</sup> concernente a todos os do-

---

<sup>16</sup> Acrescente-se a agiotagem internacional ao processo, no caso dos países periféricos, conforme notícia de *O Estado de S. Paulo*, em 25 de maio de 1999. “Reconhecida influência do BIRD no ensino da América Latina”: “A existência de uma política educacional única para a América Latina, a partir dos projetos financiados pelo Banco Mundial (BIRD), foi reconhecida no Seminário Jornalismo e Educação promovido pela Unesco. ‘Não nego a influência do Banco Mundial em relação a diferentes estratégias educacionais dos governos latino-americanos’ afirmou a *O Estado* Sandra Celsini, coordenadora do BIRD para a Argentina, Chile e Uruguai. [...] Estudo da Universidade de Brasília mostrou que os empréstimos do BIRD ao Brasil, no fim da década de 1980 e início dos anos 1990, foram ‘excelente negócio’ para o banco. Os juros cobrados eram mais altos que os de mercado, realidade não contestada por Sandra Celsini. ‘Outros bancos não emprestam dinheiro para os fins que emprestamos’, afirmou. ‘Nesse aspecto, nossos juros são até baratos’. Sandra fez a ressalva de que o Banco adequa as taxas de juro à capacidade de pagamento dos países

mínios e níveis de formação, vinculada ao conteúdo educativo e às formas de avaliação. O que se debate é que a educação, do ponto de vista das trocas internacionais, gradualmente deixe de ser um domínio específico que depende exclusivamente da ação do Estado (pois ele não deve constituir um entrave às trocas e à livre concorrência, mas, ao contrário, tem a responsabilidade de fazer respeitar o livre jogo do mercado etc., conservando e reforçando sua função de mantenedor da ordem e da segurança). É o que demonstra a iniciativa da Organização Mundial do Comércio (OMC) chamada Acordo Geral sobre o Comércio e os Serviços, que prevê a abertura à concorrência da totalidade dos serviços públicos, exceto as forças armadas, a justiça e parcialmente a polícia, consumando o sonho liberal do Estado vigia noturno. Do direito constitucional passamos ao balcão de negócios, com a educação tendendo a figurar nas listas de serviços abertos à concorrência, como uma mercadoria entre outras – pois a soberania estatal, em qualquer matéria, é assimilada a um injusto monopólio econômico. O que sugere a necessidade de repensar as diferenças entre o público, o estatal e o privado como alternativa às propostas de privatização do comum (Vincent, 1997).

As Diretrizes e Bases da Educação Nacional (lei nº 9.394/1996) e toda a literatura reguladora que a segue parece envolta em uma ronda que certamente causa arrepios nos mais vividos. O que percebemos é que a crítica às mudanças legais, em geral, passa ao largo dessa problemática – que foi apreendida pelos legisladores, embora ainda timidamente. Talvez fosse o caso de avaliar que essa legislação ainda não foi longe o suficiente, diante das exigências do tempo presente.

Objeto de resistências que vão do conservadorismo corporativista à crítica de seus compromissos com a agenda neoliberal, a “Lei Darcy Ribeiro” não deixou de formular um cenário de mudanças interessan-

---

pobres. Mas não deixou de lembrar que os países ‘com recursos suficientes’ para pagar os juros normais dos empréstimos do BIRD ‘devem fazê-lo’”.

tes: a diversificação e a flexibilização dos currículos; a articulação entre educação tecnológica e a produção econômica; a identidade de formação básica atribuída ao ensino médio; a proposta de autonomia política das instituições de ensino e de seus corpos constitutivos na adequação sugerida entre currículos e processos formativos contextualizados; as diretrizes nacionais que privilegiaram os conceitos de competência e habilidades direcionadas para a mobilidade entre ensino e formação profissional; a proposta de interdisciplinaridade que visa integrar as áreas do conhecimento etc. Enfim, uma nova configuração política, pedagógica, epistemológica etc (Domingues, Toschi & Oliveira, 2000).

A generalidade dos princípios da lei acompanha o espírito republicano da Constituição de 1988, e seu fundamento democrático reconhece o caráter estamental, autoritário e hierárquico de nossa formação social. Ela sugere que é necessário pensar a função social da escola para além das demandas contingentes do mundo do trabalho, ao condicionar a identidade do ensino médio à incorporação das necessidades reais dos coletivos aos quais o sistema atende, do ponto de vista pedagógico e social (os verbos *diversificar* e *flexibilizar*, já presentes no léxico pedagógico local, seguiam irritando sensibilidades humanistas).

Quando se pretende coerência entre programas de governo e políticas de desenvolvimento, o planejamento curricular é central. Apesar ou por causa disso, nossa experiência com as reformas é de reiterada descontinuidade – padecendo de financiamentos, investimentos, de ações concretas de formação docente e de profissionais de apoio etc. que materializem as intenções alardeadas a cada ciclo reformista. Imediatamente antes e durante a Ditadura Militar, em 1960 e 1970, as reformas foram elaboradas por equipes locais com assessoria e financiamento externo, mas a implementação e manutenção das mudanças ficaram pelo caminho. Transposição de currículos de fora, ignorância ou irrelevância das necessidades locais, docentes e profissionais do ensino comparecendo como “recurso”, e não como elemento constitutivo, mesmo quando consultados etc. Elaborado com es-

mero intelectual por equipes de consultores de alto nível, sob o manto da dupla regência Fernandina, boa parte do material entregue às escolas com o intuito de orientar docentes adormece nas prateleiras – aguardando a investigação sobre temas como as “áreas de saber” e a interdisciplinaridade nas universidades, e entre docentes e profissionais da educação em todos os níveis. A dura realidade da carência crescente de professores (em física, matemática, biologia e química etc.) é um obstáculo à perspectiva interdisciplinar, e não por falta de assunto, evidentemente.

Pensar os currículos como “obra aberta” supõe que seus formuladores e executantes sejam suficientemente artistas – mas, assim como a crítica, a criação não se faz sem condições concretas e materiais. Os modos democráticos de controle que comparecem na defesa da gestão local, na possibilidade de cada um desenvolver seus projetos pedagógicos com autonomia, sem moldes únicos, têm resultado em sobretrabalho e na necessidade de justificar permanentemente a própria eficácia. Por outro lado, o ideal de “subjetividade democrática” que se manifesta nos textos associados à lei, pleno de boas intenções certamente, pode resultar em comicidade institucional, ou mesmo farsa, sem exame crítico do controle dos poderes de decisão e execução, da formulação curricular à gestão administrativa do sistema – incidindo sobre as formas de representação e mecanismos eleitorais que experimentamos desde o encerramento do ciclo militar. Pois, ao propor uma ética, uma estética e uma política, o discurso reformista apenas pressupõe o modo de produção no qual se constituem as condições materiais, imaginárias e simbólicas da existência – e este pressuposto implícito (do capitalismo triunfante e da sociedade democrático-eleitoral) é patente nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio.

O léxico das competências mistura a língua franca do mercado (do discurso gerencial aos recursos humanos) e a teoria educacional (Manfredi, 1998), sendo origem de muitos contra-sensos, angústias e resistências entre docentes – que resultam em posições defensivas, quando não à reação abertamente conservadora, e suspendem a possibilidade de pensar

de outro modo essa noção. De fato, a noção de competência é restritiva quando se limita a atestar o domínio pontual de uma ferramenta ou instrumental de trabalho, ou quando formula um “saber-ser” que sugere comportamentos adequados à demanda do empregador e à adaptação servil. Outro contra-senso é a suposição de que podemos dividir as capacidades de cada um para chegar a unidades adicionadas de modo variável, como se cada um possuísse sua grade de competências, modulável ao infinito. Nesse caso, o que se perde é o sentido de uma atividade, seja técnica ou não. Pois se o domínio de cada passo de uma atividade não é retomado na compreensão do todo, ele escapa a quem possui uma competência parcelada; esse domínio repousa sobre uma síntese que não pode ser dividida em uma simples série de procedimentos ou tarefas distintas, pois cada elemento se compreende em função de um todo autônomo que regula o conjunto da atividade.

Em muitos setores da produção e dos serviços (nas escolas, inclusive), o que se desenvolve mais e mais é o par objetivo-resultado – o que inflete o sentido da alienação (alienante será não decidir sobre os objetivos solicitados ou impostos) e impõe a necessária distinção entre competência e *performance*, pois os resultados nada dizem sobre as competências. Uma competência individual deve poder ser avaliada a partir das iniciativas tomadas e segundo o domínio das situações; já a *performance* envolve o efeito da eficiência organizacional de uma rede de competências (o que se aplica também aos modos de produzir conhecimentos e saberes nas instituições de ensino, em qualquer nível – não é o que nós, docentes, experimentamos?).

Diferenciando o ensino geral e o profissional, o discurso reformista encontra neste último a referência para os modelos pedagógicos propostos (Tanguy & Ropé, 1997). O que nos leva às abordagens sobre a qualificação para o trabalho, estruturadas sobre longos períodos e ainda dominantes: a do *ofício*, que remonta à Idade Média, e a do *posto de trabalho*, do *emprego* ou *função*, concebida no final do século XIX, com o início da industrialização – abordagem refor-

çada pelo *taylorismo*. Essas abordagens estão próximas do esgotamento (Vercellone, 2002; Corsani, 2003; Gorz, 2003) – e a abordagem da qualificação pela competência parece responder às questões postas atualmente (Zarifian, 2003).

O modelo da competência aparece no final dos anos de 1960 e início dos de 1970, período em que o debate sobre a questão da autonomia e do controle do trabalho é intenso, ao que responderam as empresas com a criação de zonas de autonomia que supostamente devem ser preenchidas por ela. O que não se nota é que a competência é o retorno do trabalho no trabalhador; ou o retorno da atividade profissional no indivíduo. A industrialização separou o trabalho do trabalhador – o trabalho objetivado, racionalizado, descrito sob a forma de tarefas, relativas a uma função etc. Qualificação significava tornar alguém capaz de realizar tarefas ligadas a uma função. A passividade inerente a essa forma de qualificação é evidente, pois o trabalhador não define seu trabalho e suas tarefas, solicitado a realizar tarefas definidas por terceiros. A mudança que ocorre agora é que o trabalho retorna ao indivíduo – trabalhar significando *pôr em operação*, de modo bem-sucedido, uma competência.

E só se é competente em relação a uma situação, como maneira de intervir, forma de agir efetiva em situação, a qual não existe sem o indivíduo que intervém, o que difere de uma abordagem centrada no emprego ou no posto de trabalho, e em situações de trabalho planejadas, previsíveis e previstas. Em vez de uma ação autorizada e planejada pela hierarquia, trata-se da tomar a iniciativa e assumir a responsabilidade por ela – sendo essencial a iniciativa diante de eventos imprevistos. Por outro lado, o trabalho nunca foi tão coletivo, tão interdependente, indo além das equipes e supondo as redes produtivas. Qualificação significa formar os indivíduos segundo o que deles se espera – o que era pensado como qualificação para um emprego ou posto de trabalho. Desse modo, a qualificação estará no indivíduo, não mais no trabalho (*idem*).

Outro aspecto é a tese da educação permanente, por conta do próprio educando: não basta o diploma para exercer uma função determinada, mas é preciso

incessantemente justificar sua competência de modo que ela apareça como incontestável. Como as necessidades evoluem rapidamente, as competências podem ter prazo de validade. O resumo dessa lógica é a noção de empregabilidade, e a questão aqui é a do estatuto de quem trabalha e o financiamento da formação, ficando claro que um emprego não é propriamente um direito, quando é preciso justificar solidamente o fato de impor uma despesa à empresa – afinal, ela assume riscos e lucra com isso. Enfim, cabe aos próprios indivíduos criar as regras de gestão e desenvolvimento das organizações produtivas, regras antes assumidas pelo próprio capital (Negri, 2001).

### Considerações finais

Quando assistimos à sempre duvidosa existência do Brasil como nação<sup>17</sup> se associar ao garroteamento dos sistemas de ensino pelas políticas de ajuste fiscal, verificamos também que se renova nossa condição de “vanguarda atrasada” – aquela que chega aos mesmos limites superiores do capitalismo desenvolvido sem ter atingido seus patamares mínimos (Oliveira, 1997).

Na última década houve um estímulo da demanda pelo sistema público de ensino – que se constata com a “boa nova” da “quase universalização” do ensino fundamental. A esperada explosão de demanda por ensino médio e superior e a conseqüente massificação vindoura, muitas vezes imaginada como parte da solução de boa parte das mazelas locais, acompanhada da crença persistente do desenvolvimento econômico como via de emancipação, autonomia e soberania, tudo enfim torna o ensino terreno conflagrado da constituição material do presente e lugar do porvir. Quando se desfaz a articulação, sobredeterminada pelo fordismo, que durante décadas vinculou escola e trabalho, muitos argumentos em defesa da *forma escola* deixam de corresponder à dinâmica social real. Um exemplo é o lugar-comum da “cidadania”.

O conceito de cidadania costuma ser propagado no ambiente escolar como uma das finalidades das ações educativas. É o que testemunham a legislação e a retórica oficial dos administradores do sistema público de ensino. A esse discurso se associa o veredicto de que a função docente é formar cidadãos, supostamente em oposição à instrução utilitária oferecida pelas práticas de escolarização voltadas para o mercado de trabalho. Tudo isso concorreu, e ainda concorre, para a idealização de propostas pedagógicas caracterizadas pela sua dimensão “crítica”, em contraponto aos projetos educacionais oficiais. O que era pertinente durante a ditadura militar e a longa transição lampedusiana que vivemos de 1984 em diante. Resta saber se ainda é, passados tantos lustros e após o transe da multidão que desaguou na vitória eleitoral de forças declaradamente comprometidas com proposições progressistas e desenvolvimentistas (não por acaso conduzida por um ex-operário industrial).

Diante desse quadro, insistir na atribuição de “independência crítica” à educação, e na “concepção mágica de cidadania que nasceria do processo educativo” (Ricci, 1999, p. 144), no qual o educador seria um “demiurgo” criador de cidadania, pouco acrescenta. Certamente esses temas ainda não deixaram de fazer sentido para os que pensam segundo os valores ilustrados. Mas o exame da cor local de nossa modernidade, constituída por tais valores, demonstra que ela não é um conjunto de regras abstratas, mas está aí, plenamente “formada” e realizada no triunfo da separação social entre os beneficiados e os marginalizados pelo progresso da ordem.

---

MAURICIO DE ALBUQUERQUE ROCHA, doutor em filosofia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), é professor adjunto da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, lotado na Faculdade de Educação da Baixada Fluminense (UERJ/FEBF), e do Departamento de Filosofia do Colégio Pedro II. Publicou recentemente: Não há escola sem filosofia. In: PACHECO, Anelise, COCCO, Giuseppe, VAZ, Paulo (orgs.). *O trabalho da multidão: império e resistências*. (Rio de Janeiro: Gryphus & Museu da República, 2002). Projeto de pesquisa: A idéia de cultura brasileira: o conceito de formação e a problemá-

<sup>17</sup> A fórmula é machadiana.



tica da formação, com apoio financeiro da FAPERJ. Disponível em: <<http://www.guaikuru.blogger.com.br/index.html>>. E-mail: [guaikuru@uol.com.br](mailto:guaikuru@uol.com.br)

## Referências bibliográficas

- ARANTES, Paulo, (1997). Sentido da formação. *Praga*, nº 4, p. 95-107.
- BENSUSSAN, Georges, LABICA, Georges, (1999). *Dictionnaire critique du marxisme*. Paris: Presses Universitaires de France.
- BOLAÑO, César, (1997). A convergência informática / telecomunicações. *Praga*, nº 4, p. 67-77.
- BOLTANSKI, Luc, CHIAPELLO, Eve, (1999). *Le nouvel esprit du capitalisme*. Paris: Gallimard.
- COCCO, Giuseppe, (2000). *Trabalho e cidadania*. São Paulo: Cortez.
- CORSANI, A., (2003). Elementos de uma ruptura: a hipótese do capitalismo cognitivo. In: GALVÃO, Alexander Patez, SILVA, Gerardo, COCCO, Giuseppe (orgs.). *Capitalismo cognitivo*. Rio de Janeiro: DP&A, p. 15-32.
- DELEUZE, Gilles, (1971). Transcription seminaires Anti-Oedipe et Mille Plateaux, Vincennes, 16 de novembro de 1971. Disponível em: <<http://www.webdeleuze.com>>. Acesso em: dez. 2003.
- \_\_\_\_\_, (1992). Post-scriptum sobre as sociedades de controle. *Conversações*. Rio de Janeiro: Editora 34.
- DOMINGUES, J. J., TOSCHI, N. S., OLIVEIRA, J. F., (2000). A reforma do ensino médio: a nova formulação curricular e a realidade da escola pública. *Educação e Sociedade*, v. 21, nº 70, p. 63-79.
- GORZ, André, (2003). Trabalho sem medida. *Glob(al), América Latina*, nº 1, p. 34-38.
- GUATTARI, Félix, (1987). De la production de subjetivité. In: *Chimères* 4. Disponível em: <<http://www.revue-chimeres.org/chimeres>>. Acesso em: dez. 2003.
- KUENZER, Acácia Z., (2000). O ensino médio agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito. *Educação e Sociedade*, v. 21, nº 70, p. 15-39.
- KURZ, Robert, (2000). Marx depois do marxismo. *Folha de S.Paulo*, 24 de setembro. Disponível em: <[http://geocities.yahoo.com.br/guaikuru0003/Kurz\\_Marx.html](http://geocities.yahoo.com.br/guaikuru0003/Kurz_Marx.html)> Acesso em: dez. 2003.
- LAZZARATO, Maurizio, NEGRI, Antonio, (2001). *Trabalho imaterial, formas de vida e produção de subjetividade*. Rio de Janeiro: DP&A.
- LIPIETZ, Alain A., (2003). *Fin du travail ou fin du fordisme?* Disponível em: <<http://perso.wanadoo.fr/marxiens/politic/revenus/index.htm>>. Acesso em: dez. 2003.
- LITTO, Fredric M., (1998). Um modelo para prioridades educacionais numa Sociedade de Informação. *Pátio Revista Pedagógica*, nº 3. Disponível em: <<http://www.bibvirt.futuro.usp.br/textos/humanas/educacao/patio/patio3.html>>. Acesso em: dez. 2003.
- MANFREDI, S. M., (1998). Trabalho, qualificação e competência profissional. *Educação e Sociedade*, v. 19, nº 64, p. 25-36.
- MARAZZI, Christian, (1998). *La place des chaussettes. Le tournant linguistique de l'économie et ses conséquences politiques*. Paris: Éditions de l'Éclat. Disponível em: <<http://www.lyber-eclat.net/lyber/marazzi/chaussettes1.html>>. Acesso em: dez. 2003.
- MARX, Karl, (1857/1973). *Grundrisse*. Londres: Penguin, 1973. Tradução de Martin Nicolaus.
- MCLELLAN, David, (1971). *Introdução aos Grundrisse*. London: MacMillan Press.
- NEGRI, Antonio, (2001). *Exílio*. São Paulo: Iluminuras.
- \_\_\_\_\_, (1979). *Marx au-delà de Marx*. Paris: Editions L'Harmattan, 1996.
- NEGRI, Antonio, HARDT, Michael, (2000). *Empire*. Cambridge: Harvard University Press.
- OLIVEIRA, Francisco de, (1997). Vanguarda do atraso e atraso da vanguarda: globalização e neoliberalismo na América Latina. *Praga*, nº 4, p. 31-42.
- RAJCHMAN, John, (2000). Existe uma inteligência do virtual? In: ALLIEZ, Eric (org.). *Gilles Deleuze: uma vida filosófica*. Rio de Janeiro: Editora 34, p. 397-413.
- RANCIÈRE, Jacques, (2002). *O mestre ignorante*. Belo Horizonte: Autêntica.
- REICH, Robert, (1983). *The next American frontier*. Baltimore: Random House.
- RICCI, R., (1999). O perfil do educador para o século XXI. *Educação e Sociedade*, v. 20, nº 66, p. 143-178.
- ROSDOLSKY, Roman, (2001). *Gênese e estrutura de O Capital de Karl Marx*. Rio de Janeiro: Contraponto.
- SALIÉS, P. C., (1994). Régulation et compromis fordiste. In: *Futur Antérieur*. Disponível em: <<http://multitudes.samizdat.net/>>. Acesso em: dez. 2003.
- SLOTTERDIJK, Peter, (2000). *Regras para o parque humano*. São Paulo: Estação Liberdade.

- TANGUY, L., ROPÉ, F., (1997). *Saberes e competências*. Campinas: Papirus.
- THOMPSON, Edward Palmer, (1987). *A formação da classe operária inglesa*. 3 vols. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- VAZ, Paulo, (2002). Um corpo com futuro. In: PACHECO, Anelise, COCCO, Giuseppe, VAZ, Paulo (orgs.). *O trabalho da multidão; império e resistências*. Rio de Janeiro: Museu da República & Gryphus, p. 121-146. Disponível em: <<http://www.eco.ufrj.br/ciberidea/equipe/paulovaz.htm>>. Acesso em: dez. 2003
- VERCELLONE, Carlo, (2002). Les politiques de développement à l'heure du capitalisme cognitif. *Multitudes*, nº 10, octobre. Disponível em: <<http://multitudes.samizdat.net/>>. Acesso em: dez. 2003.
- VINCENT, J. M., (1997). Privé et public: le privé contre l'individu. *Futur Antérieur*, nº 39-40. Disponível em: <<http://multitudes.samizdat.net/>>. Acesso em: dez. 2003.
- VIRNO, Paolo, (2001). Multitude et principe d'individuation. *Multitudes* 7. Disponível em: <<http://multitudes.samizdat.net/>>. Acesso em: dez. 2003.
- ZAFIRIAN, Philippe, (2003). *A quoi sert le travail*. Paris: La dispute. Disponível em: <<http://perso.wanadoo.fr/philippe.zarifian/>>. Acesso em: dez. 2003.

Recebido em outubro de 2003

Aprovado em maio de 2004

*the adults of our study, school world and daily life world were represented as separated, as well as the mathematical knowledge generated in each of these contexts.*

**Key-words:** *ethnomathematics; adult basic education; quantitative and spatial representations*

Maria Isabel Brandão de Souza Mendes e Terezinha Petrucia da Nóbrega

### **Corpo, natureza e cultura: contribuições para a educação**

Ao se discutir a construção teórica da relação entre os conceitos de estes conceitos, busca-se apontar possíveis contribuições para a educação. Ao conceber que estes conceitos se interpenetram através de uma lógica recursiva, que o corpo é uma construção biocultural, um corpo vivo, e ao compreender que os opostos, em vez de se isolarem, se complementam, se poderá reconhecer tanto a autonomia do corpo quanto a sua dependência com o meio, a cultura e a sociedade em que vive. Desse modo, a educação, ao perceber que não é possível ir em busca de um corpo isento de história, e ao reconhecer a responsabilidade que possui ao colaborar com a reescrita dessa história, tem o desafio de permitir desabrochar as subjetividades, abrindo espaços que possibilitem aflorar um ser que, ao modificar-se constantemente, provoca mudanças no ambiente, na sociedade, na cultura.

**Palavras-chave:** corpo; educação; epistemologia; natureza; cultura

### **Body, nature and culture: contributions for education**

*In discussing the theoretical construction of the relation between the concepts of body, nature and culture, this article seeks to point to possible contributions for education. By conceiving that body, nature and culture are interwoven by a recursive logic, that the body is a biocultural construction, a living body, and by*

*understanding that the opposites, instead of isolating themselves, complement each other, it should be possible to recognise both the autonomy of the body and its dependence on the environment, culture and the society in which it resides. In this way, by perceiving that it is not possible to look for a body exempt from history, and by recognising the responsibility which it has in collaborating with a rewriting of that history, education faces the challenge of permitting subjectivities to blossom, opening spaces which will allow a being to bloom who, by constant modification, provokes changes in the environment, society and culture.*

**Key-words:** *body; education, epistemology; nature; culture*

Sonia Maria Rummert

### **Programa Integração: avanços e contradições de uma proposta de educação formulada pelos trabalhadores**

Este artigo analisa o Programa Integração, desenvolvido pela Central Única dos Trabalhadores (CUT), no âmbito do Programa de Qualificação Profissional (PNQP). Aborda especificamente o caso do Programa Integração do Sindicato dos Trabalhadores em Telecomunicações do Rio de Janeiro, focalizando a problemática das telecomunicações no Brasil e suas repercussões junto aos trabalhadores e às suas entidades representativas. São também abordadas as contradições inerentes à opção da CUT pelo papel de executora de uma política de educação dos trabalhadores, materializada no Programa Nacional de Qualificação Profissional (PLANFOR), implementada pelo Estado, sob a hegemonia do ideário neoliberal. São analisados também os avanços e os limites das contribuições teórico-metodológicas do Programa Integração à educação de jovens e adultos trabalhadores,

dando especial relevo às suas potencialidades.

**Palavras-chave:** educação básica e profissional de jovens e adultos trabalhadores; movimento sindical e educação; fundamentos teórico-metodológicos da educação de jovens e adultos trabalhadores.

### **Integration Programme: advances and contradictions in an educational proposal formulated by workers**

*The text analyses the Integration Programme, developed by the Workers Central Trade Union Organisation (CUT), within the context of the Programme of Professional Qualification (PNQR). It deals specifically with the way in which this programme was implemented by the Telecommunication Workers' Trade Union in Rio de Janeiro, focusing on the problem of telecommunications in Brazil and its repercussions on workers and on their representative entities. The contradictions inherent in CUT's option for the role of executor of a policy of workers' education, embodied in the National Programme of Professional Qualification (PLANFOR), implemented by the State under the hegemony of neoliberal inspiration are also discussed. The advances and limitations of the theoretical-methodological contributions of the Integration Programme to the education of adult and young workers are also dealt with, giving special emphasis to their potential.*

**Key-words:** *primary and professional education for young and adult workers; trade union movement and education; theoretical-methodological foundations of education for young and adult workers*

Mauricio Rocha

### **Paradoxo da formação: servidão voluntária e liberação**

Um paradoxo está presente na atual constituição material, enredando a função docente e a natureza da educação de muitos modos. O discurso das reformas educacionais o manifesta em muitos contextos. É o paradoxo da nossa condição: de um lado, a servidão voluntária proposta pelo *pós-fordismo*, de outro, um *quantum* de liberação pleno de possibilidades. A atividade docente está lançada *entre*, ou *no meio* desse paradoxo. Pois ela é afetada de diversas maneiras no momento em que se rompe o laço entre o trabalho e a produção da riqueza (o que muda a inserção produtiva dos indivíduos), tornando o capitalismo parasitário (pois não pode mais dominar unilateralmente a estrutura do processo do trabalho, pela divisão entre trabalho manual e intelectual) e fazendo com que o capital fixo mais importante seja o cérebro das pessoas que trabalham. Supondo a igualdade das inteligências, que não deixam de ser múltiplas, compreendemos que no terreno conflagrado da constituição material do presente, que é enfim o lugar do porvir, o *sentido da formação* ganha urgência.

**Palavras-chave:** formação; servidão; liberdade

**The paradox of formation: voluntary slavery and liberation**

*There is a paradox in the present material constitution, which involves the teaching function and the nature of education in many forms. Discourse on educational reform is manifest in numerous contexts. It constitutes the paradox of our condition: on the one hand, there is the voluntary slavery proposed by post-fordism and, on the other, a quantum of liberation full of possibilities. Teaching as an activity is situated between and in the middle of this paradox. It is affected in different ways from the moment in which it breaks the tie between work and the production of wealth (which changes the productive*

*insertion of individuals), making capitalism parasitical (since it can no longer dominate the structure of the work process unilaterally by the division between manual and intellectual labour) and resulting in the brain of those who work being considered the most important fixed capital. If we suppose the equality of intelligence despite its multiplicity, we can understand that within the established ground of the present material constitution, which is the place of the future, the sense of formation gains urgency.*

**Key-words:** formation; slavery; liberty

Evaldo Luis Pauly

**O dilema epistemológico do ensino religioso**

Este texto analisa e debate o dilema epistemológico decorrente da inclusão da disciplina ensino religioso no currículo das escolas públicas de ensino fundamental. Insere esse debate nos dilemas epistemológicos dessa disciplina em relação à liberdade de religião numa federação republicana, retomando o debate político acerca da separação entre Igreja e Estado. Analisa as diversas constituições brasileiras e a relação que foram estabelecendo com esse dilema. Analisa, posteriormente, alguns pareceres do Conselho Nacional de Educação sobre a disciplina ensino religioso e temas correlatos.

**Palavras-chave:** ensino religioso; escola pública; liberdade religiosa

**The epistemological dilemma of religious education**

*This article discusses and analyses the epistemological dilemma arising from the inclusion of Religious Education as a discipline in the curriculum of elementary public schools. It situates this debate within the epistemological dilemmas related to religious freedom in a federal republic and continues the political debate on the separation of church and state. It analyses the*

*different Brazilian constitutions and their relation to this dilemma. The author also discusses some official statements issued by the National Council of Education on the discipline of Religious Education and related topics.*

**Key-words:** religious education; public school; religious freedom

Carlos Roberto Jamil Cury

**Ensino religioso na escola pública: o retorno de uma polémica recorrente**

O texto objetiva refletir sobre a rumorosa questão que envolve o ensino religioso em escolas públicas. Esse ensino religioso, ainda que facultativo, vem revelando-se problemático em Estados laicos, perante o particularismo e a diversidade dos credos religiosos. Cada vez que tal proposta compareceu à cena dos projetos educacionais, veio carregada de uma discussão intensa em torno de sua presença e factibilidade em um país laico e multicultural. No caso do Brasil, o conjunto de princípios, fundamentos e objetivos constitucionais, por si só, garante amplas condições para que, com a toda a liberdade e respeitadas todas as opções, as igrejas, os cultos, os sistemas filosófico-transcendentais possam, legitimamente, recrutar fiéis, manter crentes, manifestar convicções, ensinar seus princípios, fundamentos e objetivos e estimular práticas em seus próprios ambientes e locais. Além disso, hoje mais do que ontem, as igrejas dispõem de meios de comunicação de massa, em especial as redes de televisão ou programas religiosos em canais de difusão, para o ensinamento de seus princípios.

**Palavras-chave:** ensino religioso; laicidade; religião

**Religious education in public schools: the return of the recurrent polemic**

*The article seeks to reflect on the thorny question of religious education*