
**CONDIÇÕES DE EDUCABILIDADE PARA UMA NOVA SOCIEDADE:
REFLEXÕES BÁSICAS**

EDUCABILITY CONDITIONS FOR A NEW SOCIETY: BASIC REFLECTIONS

**CONDICIONES DE EDUCABILIDAD PARA UNA NUEVA SOCIEDAD:
REFLEXIONES BÁSICAS**

Lizia Helena Nagel¹

Resumo: Neste texto, o objetivo é mostrar a dificuldade de criação e de implantação de um projeto educacional com fundamentação marxista na atual sociedade, marcada pelo consumo potencializado pelo desenvolvimento da chamada economia flexível. Considerar as diferenças de comportamento do ser social sob a nova regulação do trabalho significa, para nós, a condição mínima para estabelecer o início de qualquer discussão sobre educação.

Palavras-chave: economia flexível. Educação. Marxismo.

Abstract. Difficulties in the establishment and consolidation of a Marxist-based educational project in contemporary society characterized by consumption triggered by the development of the so-called flexible economy are provided. Behavior differences of the social being under the aegis of new labor conditions are the minimum conditions for the establishment of any discussion on education.

Keywords: Flexible Economy; Education; Marxism.

Resumen: En este texto, el objetivo es mostrar la dificultad de creación y de implantación de un proyecto educacional con fundamentación marxista en la actual sociedad, marcada por el consumo potenciado por el desarrollo de la llamada economía flexible. Considerar las diferencias de comportamiento del ser social bajo la nueva regulación del trabajo significa, para nosotros, la condición mínima para establecer el inicio de cualquier discusión sobre educación.

Palabras clave: Economía flexible – Educación - Marxismo

O ser social com passado, presente e futuro...

O tema *Marxismo e Educação* traz à baila uma discussão necessária e extremamente difícil. Isso porque, embora as condições históricas pareçam mais fáceis, frente aos avanços escandalosos do capitalismo financeiro e à corrupção crescente nos regimes assumidos como democráticos, na verdade, outras variáveis precisam ser analisadas antes do “grito de guerra dos comunistas”, ou, antes de qualquer conagraçamento pela atual perda da euforia neoliberal.

Antes, pois, de qualquer empolgação sobre as novas possibilidades sociais frente à conjuntura internacional e nacional, torna-se indispensável examinar certos elementos que, de modo geral, abandonados pelos comunistas em suas teses, artigos, estudos, precisam ser recuperados, caso o marxismo ponha ênfase no **ser social** de nosso estágio histórico.

Na verdade, não há possibilidade de se falar sobre educação (e muito menos sobre educação marxista), caso não se reconheça o tipo de homem existente e, com base nele, delinear o homem possível,

o homem que se pretenda. Impossível pensar, ou sonhar, com uma comunidade de iguais em termos econômicos, admitindo-se que o comportamento humano só se transformaria *a posteriori*, após as alterações definitivas no modo de produção. Entende-se, desse modo, como legitimamente kafkiano, pensar a construção de qualquer nova organização social com um homem que mantenha as características da sociedade que se pretende negar ou com indivíduos que sejam estimulados educacionalmente a mantê-las.

Disso a história já tratou, ou nos ensinou. O conhecimento da Igreja sobre os gregos, por exemplo, foi indispensável para que os primeiros defensores do cristianismo formulassem, claramente, quais características o novo homem deveria ter. E, para isso, nada melhor do que lembrar o Apóstolo Paulo (9-64 d.C) que, descrevendo a falta de virtudes dos gregos, considerados inimigos ferrenhos das novas propostas sociais, assim fala:

29 Então, cheios de toda espécie de malícia, perversidade, cobiça, maldade, cheios de inveja, homicídio, contenda, engano, malignidade.

30 São difamadores, maldizentes, inimigos de Deus, insolentes, soberbos, altivos, inventores de maldades, desobedientes aos pais.

31 São insensatos, imodestos, sem afeição, sem palavra e sem coração, sem misericórdia... (PAULO apud BÍBLIA SAGRADA, 1968, p. 1472, Cap. 1, vs. 22, 29, 30, 31).

A descrição, exagerada, ou não, do comportamento de uma época, acentuando “atitudes consideradas errôneas”, permitiu, com facilidade, a propagação do novo homem idealizado². Ações, discursos, aparentemente individuais, com base em condições concretas, que expressavam intencionalidades diversas das existentes, ajudaram, de modo substancial, na construção da nova forma de viver. Na verdade, a oposição clara aos valores de uma época impôs-se (e impõe-se), no mínimo, como presença incômoda das contradições e, no máximo, como consciência do significado delas, o que pode viabilizar novas práticas, ou novos modos de fazer as coisas.

Entre os séculos XII e XIX, dentro e fora do cristianismo, pensadores se levantam não só para sinalizar os males derivados de comportamentos que gerenciam a perpetuação de uma sociedade, como para instigar outro modelo de civilidade. Erasmo (1469-1536), em *De Pueris*, questionando os pais de sua época, que já se preocupavam em acumular, pergunta: “Que uso e proveito em ter tantos bens se aquele a quem tudo isso se destina não sabe como administrá-los?” (s/d, p.27). Respondendo a sua própria pergunta, alerta para a busca da sabedoria como meio seguro de fazer fortuna ou de ser bem-sucedido, o que implicava em assumir hábitos que restringissem impulsos mais primitivos ou animais. Por isso mesmo, recomendava a adoção de novas atitudes que desbancassem a falta de higiene, as roupas sujas, os cabelos despenteados, o nariz sujo, os dentes não asseados, as mãos emporcalhadas etc. Enfim, reclamações, orientações que se realizam, com efetividade, na Idade Moderna!

Montaigne (1533-1592), por outro lado, quase cem anos depois, em *A educação das crianças* (2005), confirma **a mudança como função humana**, reforçando a ideia de que é preciso, sob novas coordenadas, **modificar os filhos, os alunos, para a concretização efetiva de outra sociedade**. Favorável à liberdade dos indivíduos, incentivando a emancipação do servilismo, sugere novos comportamentos após a crítica dos hábitos, costumes e vícios da sociedade que lhe dá guarida.

Quase duzentos anos após Erasmo, em uma linha do tempo, a sedimentação de uma sociedade que contraria o modo medieval de ser encontra, também, em Locke (1632-1704) a sua voz. Em *Pensamientos sobre la educación*, Locke faz ver os perigos da criação dos filhos e da instrução que lhes é dada, apontando quais **atitudes maternas e/ou pedagógicas deveriam, em seu tempo, ser negadas**. Mostra não só a importância de modificar as formas comportamentais existentes como confere essa responsabilidade aos educadores quando diz: (...) *las diferencias que se encuentran en las costumbres y las aptitudes de los hombres, son debidas a su educación más que a ninguna otra cosa* (...) (1986, p. 65). Sem desconsiderar as dificuldades inerentes a essa cruzada educacional, ainda alerta para o perigo do carinho mantido pelos indivíduos quanto aos seus velhos costumes e salienta que a legítima formação de um cavalheiro **implica no conhecimento dos homens, de seu interior, das suas paixões, interesses e ações**.

Nessa breve recuperação de personalidades influentes na construção de uma nova era, lembra-se **Hegel (1770-1831)** que, em nosso entendimento, fecha as aspirações mais longínquas sobre as mudanças que os homens devem valorizar para dar solidez a uma sociedade que, mesmo quando utopicamente desejada, **salienta indivíduos intencionalmente modificados para tal**. Em *Escritos Pedagógicos*, reforçando a importância de, por meio da educação, **adequar o homem à sua natureza racional**, que muito difere da natureza animal, assinala: “Se trata, por ejemplo de **falta de formación cuando el hombre se abandona a su ira y actúa ciegamente movido por esta pasión, (...)**” (Grifos nossos) (1991, p. 183).

O fato é que, para além das propostas desse filósofo, a **racionalidade proclamada como valor**, defendida por inúmeros outros pensadores de linhagens diversas, ajudou a garantir o apogeu da sociedade industrial e o advento da sociedade tecnológica, cada vez mais, liberadora da mão-de-obra, ainda que plena de contradições. Parodiando Aristóteles (384-322 a.C.)³, poder-se-ia, de forma jocosa, assegurar: Enfim, sob as asas da racionalidade (hoje, tão condenada) a sociedade conseguiu livrar-se tecnicamente (não politicamente) da mão-de-obra escrava!

Retomando, genericamente, o processo histórico de preocupação com a formação do homem novo, cabe assinalar uma questão importante: **todo e qualquer processo educativo proposto**, ou encaminhado com o objetivo de mudanças nas relações sociais, **jamais ofereceu garantias, ou certezas antecipadas, de como seria a nova sociedade**⁴. As propostas inovadoras, sempre contrárias à **forma hegemônica existente**, sustentaram-se, apenas, no exame da realidade em suas limitações, em suas falhas, vícios ou lacunas que exigiam, conseqüentemente, ações intencionais para a modificação do concreto observado.

É, pois, pelo relato da materialidade existente, pelo realismo das reivindicações educativas, feitas pelos pensadores clássicos, que não se debita, por exemplo, nem às orações, nem às meras esperanças, nem, exclusivamente, às alterações na economia, a transformação da forma servil e religiosa do medievo na forma independente e racional do homem burguês. A voz humana, a direção sinalizando ações contrárias ao já instituído, na verdade, fizeram da educação (daquela época) um poderoso instrumento de mudança.

Reverendo a literatura medieval e moderna, (aqui exposta de modo absolutamente reduzido), fica, dessa forma, a certeza de que **os anteriores processos de transformação social jamais foram separados de aconselhamentos contrários ao *status quo* vigente**. Fica claro, também, que nesse “acicate discursivo para o novo”, ou seja, nas novas formas propostas de interação humana, estabelece-se, verdadeiramente, a alma ou o conteúdo maior da educação. **A legítima educação**, portanto, entendida em sua perspectiva transformadora (nunca reprodutora), **não teme ficar “fora da moda”**, uma vez que a adesão à moda (inocente ou intencionada) não permite decifrar os códigos indispensáveis à ultrapassagem das aparências.

Em função do já exposto, a concepção de educação aqui defendida não **inclui a manutenção da ordem existente** ou a manutenção de um determinado estágio atingido. Não inclui, portanto, qualquer sinalização que instigue para a **repetição do homem em si mesmo**, tal como se encontra, ou para a **reprodução da sociedade em sua última organização** ou estruturação. **Educar seria, pois, eliminar algo** – estágio, processo, comportamento, atitude, hábito ou valor – substituindo por outros movimentos ou habilidades consideradas de maior relevância para a sociedade. Educar seria, assim, **modificar algo, no indivíduo, nas relações interpessoais, sob as premissas da totalidade e da universalidade**.

Ora, é essa a educação descrita da Antiguidade até a Modernidade. Seus educadores sempre delinearam projetos por metas ainda não conquistadas. Enfrentando duras oposições, defendendo objetivos nos marcos do confronto, seus sonhos, idealizações, utopias nasceram da própria vida, no âmago dos conflitos sociais.

A educação, nessa perspectiva, **luta intencionalmente contra a prática de uma maioria**. Sempre afrontou a prática reprodutora, não só por defender a morte de comportamentos individuais, ou a eliminação de atitudes e hábitos praticados por grande parte da população, como por sinalizar, de modo atrevido e fundamental, a **busca por algo totalmente desconhecido para a sociedade**.

Diante do exposto, do que seria a educação, como surge e como encaminhá-la, indaga-se: Quais as dificuldades atuais para se pensar um projeto educacional com fundamentação marxista? Quais as reais dificuldades para se pensar a educação sob tal parâmetro, quando ainda se detecta defensores do materialismo histórico que, obrigatoriamente, comungam da credibilidade do ato de ensinar com o objetivo de mudanças sociais? Onde se esgota, ou se fragiliza, pois, o endosso dado a Marx quando ele, em *A ideologia Alemã*, defende a **necessidade de educar até mesmo o educador**? Não se encontraria no esquecimento da recomendação de Lenin, em *A doença infantil do ‘esquerdismo’ no comunismo*, que, com convicção, sustenta:

Podemos (e devemos) começar a construir o socialismo não com um material humano fantástico nem especialmente criado por nós, mas **com o que nos legou o capitalismo**. Escusado é dizer que isso é muito ‘difícil’, mas qualquer outra abordagem do problema é tão pouco séria que não merece a pena falar dela. (Grifos nossos) (v.3. 1980, p. 300).

Diante dessa colocação leninista, a resposta mais imediata parece ser aquela que identifica um **pequeno número de interessados em combater os limites do homem contemporâneo, fertilizado pelo consumo e lapidado pelo dogma liberal de autonomia absoluta do sujeito**. O *ser social*,

produzido pela modernização mais destruidora do trabalho nas atuais relações de produção, sem nenhuma distinção teórica, é salientado como mero dependente da capacidade individual dos homens de regularem a si mesmos. A educação, nesse momento, ainda que os discursos a seu favor sejam multiplicados, desaparece, no horizonte, como possibilidade real de transformação.

O homem sem história...

Refletindo, a partir desse momento, sobre as condições pouco, ou nada, facilitadoras de uma educação marxista, pretende-se abordar alguns tópicos, sem evidentemente esgotar ou aprofundar as questões consideradas problemáticas. A **negação crescente e generalizada da história pelos indivíduos, a partir da segunda metade do século XX**, poderia ser tomada como ponto de partida para refletir sobre a matéria em pauta.

Nessa mesma linha, convém observar que as **discussões sobre pós-modernidade**, principalmente na área da educação, **não revelam inquietações sobre sua fundamentação de origem econômica**. Da mesma forma, o enfoque dado ao neoliberalismo, mesmo quando identificado com a fase de concentração máxima da propriedade privada, nem sempre registra as mudanças no trabalho que, se reconhecidas, tornam possível a compreensão do *ser social* enquanto histórico.

O desejo de educação transformadora não pode, no entanto, perder de vista que o sujeito construído na (ou pela) sociedade industrial muito difere, historicamente, do indivíduo gestado pelo trabalho flexível, próprio à economia que não mais dá ao Estado o poder de impor nacionalmente seus próprios objetivos. O sujeito deveras interessado na educação transformadora não pode perder de vista as mudanças que sofre no seu percurso de vida. **Precisa recuperar, portanto, o fôlego perdido pela falta de cultura** que se expressa na eliminação dos conhecimentos históricos, passíveis, a partir do século XIX, de serem tomados na perspectiva dialética.

Salienta-se, aqui, que a **perda da noção mais elementar de historicidade é um dado, por excelência, da atualidade**, extremamente prejudicial a qualquer projeto social. Os pensadores clássicos, até a fase do apogeu da industrialização não pecaram por isso. Nos limites dos pensamentos datados, eles expuseram e defenderam suas ideias com base em **comparações a) do já feito com o que se estava a fazer, e b) do que se estava a fazer com o que se gostaria que fosse feito**. Sem inibição e sem rótulos classificatórios, esses autores examinaram o passado, descreveram o presente e preveniram dificuldades possíveis, caso faltassem investimentos educacionais específicos.

O encurtamento dos juízos sobre a dinâmica das relações humanas, hoje, no entanto, leva a qualificar **o passado como erro, ou como engano dos nossos ancestrais**. Esse posicionamento breve, sem profundidade, traz severas implicações para qualquer programa educativo com perspectiva socialista. Por outro lado, ir ao passado, simplesmente, para repeti-lo, para projetar a educação com base no homem desenhado em outros tempos, transforma-se em outra infidelidade ao marxismo. Por exemplo, educar, hoje, pelas bandeiras do Nacionalismo ou do Iluminismo seria uma falácia, como diria Lenin. **Recuperar o respeito pelo passado, sem santificá-lo, não é uma tarefa fácil em tempos hiper-modernos!**

Da mesma forma, é de extrema dificuldade planejar a educação socialista quando a concepção de homem parte da **aceitação do que ele é no presente**, sem qualquer exame de suas raízes materiais. Ou, ainda, quando se parte da valorização de **atributos considerados naturais, passíveis de desenvolvimento em seu potencial**, no máximo, pelo ideário político da democracia burguesa. Nesse quadro, **o presente é tomado como ponto de partida e como ponto de chegada**. A tese sobre o homem como expressão da prática histórica desintegra-se na percepção dele apenas por suas características imediatamente observáveis. Seus atributos, ou caracteres, nesse caso, são detectados de modo idealista, como se fossem independentes do trabalho, organicamente articulados, sob modos diversos e em tempos diversos, pela economia liberal. Novamente, o processo metodológico para ler o real é estrangulado pela prevalência da leitura burguesa.

Ora, se o conhecimento do passado, que faz do homem um trabalhador com determinados comportamentos, habilidades e atitudes, é ignorado ou descartado, e se o presente, que identifica as atuais responsabilidades do assalariado como dependentes do desenvolvimento da eletrônica, da robótica, entre outros limites, é descartado, torna-se, **muito difícil entender o significado de futuro**. Aliás, inúmeros defensores do pensamento pós-moderno já disseram que o futuro não existe, é apenas o imponderável!

A **utopia**, assim, **passa a ser tratada como mero mito**, a mudança intencional e as ações intencionadas passam a ser enquadradas e/ou tratadas como meras questões discursivas. A **negação da atividade humana** como geradora do novo emerge, nesse momento, em sua opacidade, pela falência do trabalho sob as relações que o regulam. O fantasma da inutilidade, como consequência do desemprego crescente e da **capacitação desnecessária frente à flexibilidade do mercado**, tão bem explorada por Sennett (2006), faz o **homem desacreditar de si mesmo como agente de mudanças**, bem ao inverso das convicções do homem moderno. A outrora valorização da capacidade humana para agir contrariando o que desagrada, no contrapelo do sistema, impõe-se, agora, como **apatia política, como conformismo**, ou como convocação ao **individualismo**, à medida que os programas inteligentes de computador substituem a mão humana⁵.

Isso quer dizer que **o desmonte da história, que se alimenta do descrédito na capacidade humana de conhecer e/ou de agir**, expressa o homem da atualidade, forjado concretamente em uma realidade que ele não mais consegue desvendar. Tal desmonte, **afirmando serem inúteis os esforços direcionados à transformação**, elencando e divulgando somente frustrações consecutivas do indivíduo que se pensava como criador, **estimula o homem a ser, passivamente, um mero consumidor**. Sem futuro, sem emprego no horizonte, sem salvaguardas legais, ele desacredita no poder da prática social de educar o próprio homem.

O indivíduo como mercadoria...

A descrença na possibilidade de transformar, ou de educar, é a expressão da consciência **a-histórica** que vem se agigantando em todos os indivíduos, no Brasil, principalmente, a partir do final dos anos de 1980. Essa consciência garante uma **incapacidade dos indivíduos** de se sentirem e/ou de se

perceberem no movimento, no processo, no trabalho, na luta, na contradição, ou melhor, nas relações, como ponto de partida para suas intelecções, deliberações ou ações. O homem pós-moderno, este homem que **não se vê como passado construído e nem como futuro a realizar,** que não se reconhece na presente prática social, já se gestava no mundo antes dos intelectuais franceses assombrarem as academias brasileiras, alardeando tanto a **“morte da modernidade”**, como, principalmente, a **“incapacidade efetiva” do ser humano de conhecer e/ou de agir no mundo!**

Na verdade, essa mudança geral na condição humana se inicia, lentamente, após a Segunda Guerra Mundial, no interior do movimento econômico singularmente denominado de **Toyotismo**, que passa a exigir um novo tipo de homem para, mantendo as relações instituídas, reduzir e agilizar, com o máximo de racionalidade, a mão necessária ao capital. Esse movimento, que desemboca na chamada **economia flexível**, já visível em termos mundiais após a década de 1990, substitui a estrutura e organização do trabalho na forma taylorista/fordista, típica da produção em massa, e exige processos educativos para a sua instauração mais rápida⁶.

Nesse processo de recuperação da estrutura produtiva para melhoria dos níveis de acumulação, organismos internacionais, como o Fundo Monetário Internacional (FMI), a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), o Banco Mundial, a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e a Organização dos Estados Americanos (OEA), contribuem significativamente para a explicitação da forma nova de pensar e de educar. A partir da década de 1990, investem e financiam os meios e os modos mais seguros para universalizar a transformação dos comportamentos humanos.

Inicialmente, a passagem da economia taylorista/fordista para a economia toyotista não foi captada, uma vez que a absorção da realidade ficou nos limites da indignação e/ou da preocupação com os tipos e as consequências dos **governos autoritários**, com o poder dos homens de destruir a paz, de aniquilar a idealizada democracia, nunca examinada por suas contradições internas, determinadas pelo modo de produção. Como derivação dessa primeira análise, **o estudo do poder**, identificado e/ou dissecado como violência, natural, imutável, eterna, no quadro das relações humanas, passa à ordem do dia. A seguir, e com outros indicadores da realidade, outros intelectuais dirigem-se, de forma mais concreta, para interrogações sobre **o poder destrutivo das privatizações crescentes em todo o mundo**, e, na mesma linha, **crece o alerta sobre a redução do Estado**, até então sonhado como de Bem-Estar-Social.

Considerações sobre as transformações propriamente ditas do trabalho, na verdade, não vão ser encontradas antes da década de 1990; somente após a divulgação da obra bem detalhada de Jeremy Rifkin, *O fim dos empregos: o declínio inevitável dos níveis dos empregos e a redução da força global de trabalho* (1995). Mesmo assim, os intelectuais considerados de vanguarda, adotados em massa pelos sistemas de ensino (do básico à universidade), não operam com esses indicadores, afastando-se, claramente, do conhecimento sobre o trabalho. Personagens, como De Certeau (1925-1986), Deleuze (1925-1995), Foucault (1926-1984) e Derrida (1930-2004), entre outros, e sem esquecer o norte-americano, Rorty (1931-2007), promovem **discursos sobre o que o homem deveria esquecer**. Jamais questionando os motivos econômicos pelos

quais os indivíduos estariam sendo **empurrados a perder a memória**, esses autores atravessam países para expor suas ideias consideradas inéditas, apoiados, de modo privilegiado, também, pelo quarto poder.

Divulgando, sistematicamente, que **todo o saber ou todas as realizações humanas deveriam ir para a vala comum**, esses intelectuais muito ajudaram a produzir no homem (contraditoriamente, por meio da própria razão por eles negada) um **sentimento de vazio, ou de impotência**, capaz de gerar condutas não usuais até então. Interessante notar que esse poder persuasivo jamais tremeu diante da Terceira Revolução Científica e Tecnológica⁷, em seus resultados incontestáveis, todos passíveis de constatação na sociedade, ainda que a serviço do capital. Nem os ganhos da medicina, da área genética, serviram para que os mestres da nova ordem deixassem de repetir ser **o conhecimento objetivo apenas uma ilusão** da Idade Moderna. Divulgação persistente, com caráter didático, que, **exacerbando a emoção**, cria condições, inclusive, para a substituição do mundo real pelo mundo dos **sonhos, das fantasias**, dos espetáculos, típico **da sociedade de consumo** que se instaura.

No limite da ênfase dada ao discurso emocional e não racional das argumentações que não levam a informação relativa às contradições da prática humana histórica, a *intelligence* acelerou o gosto das massas contra qualquer poder, princípio, padrão, regra ou, mesmo, qualquer autoridade. Discurso que não recebe nenhum desagravo, apenas louvação, porquanto o capital dele se beneficia. Afinal, o homem sugerido por trás dos ataques ao poder é o mesmo convocado a livrar-se dos paradigmas anteriores ligados à velha produção, é aquele mesmo estimulado a revoltar-se contra as ações centralizadoras dos Estados Nacionalistas e convidado a desvencilhar-se das metanarrativas que podem prejudicar a realização do estágio mais avançado do reino da mercadoria. **“Na mosca!” Liberado o sistema econômico do discurso contra o poder não só se lhe confere “alforria” das condenações que sofre de longa data, como populariza a demanda dos indivíduos para sua “fantástica e fanática” autonomia!** O princípio básico da filosofia liberal, que tem na liberdade os lucros do capital, assume sua mais sofisticada exigência: **liberdade para se produzir como “sem-padrão” e “sem-futuro”**, perdendo, dessa forma, sua identidade própria a uma relação.

Desse modo, sem relacionar o movimento econômico com a educação, as novas exigências comportamentais, defendidas por intelectuais e/ou pedagogos de renome⁸, foram e são tratadas como **“virtudes necessárias da nova era”**, sem as quais os homens **“não-atualizados”** poderiam sucumbir! Procedimentos, condutas, posturas, antes vitais ao trabalho industrial, foram condenados porque, ou eram apontados como saberes inúteis, retrógrados, ou como meras coerções. Convém considerar que, nessa **“cruzada educativa”** (para a qual poucos socialistas deixam de contribuir) fica dada e assegurada a possibilidade, financiada pelo mercado, de se **pensar a educação nos limites da modernização das relações de produção, como um salto de qualidade!**

A autoridade centralizada, burocratizada, de caráter permanente, sem flexibilidade, típica do trabalho ajustado ao processo industrial é posta no banco dos réus, por ícones da educação atual, sem que fossem estabelecidas as diferenças entre autoridade de pais e professores e autoridade das regras próprias a cada estágio do capital, expressas, hoje, pelas coordenadas do sistema flexível de produção. Negar a autoridade intrínseca aos atos educativos confundindo-a, de imediato, com a autoridade legitimada pela

burocracia, ou pela hierarquização, própria ao trabalho nos tempos da “brilhantina”, só é possível quando a regra máxima da nova ordem consiste em ocultar a dinâmica da sociedade de consumidores.

Nesse campo, Edgar Morin (1921-...), Jacques Delors⁹ (1925-...) e Philippe Perrenoud (1944-...) são férteis, principalmente quando detalham para o mundo ***o que os professores não devem fazer e a quais interesses os alunos devem responder***. Como exemplo, nada melhor do que a orientação aos mestres, dada por Perrenoud (2000, p.73), sobre prerrogativas dos alunos. Dentre uma série maior de direitos, ele aponta para os seguintes: a) **só aprender o que tem sentido para si próprio**; b) não obedecer de seis a oito horas por dia; c) **não manter todas as promessas**; d) **não cooperar para o seu próprio processo de aprendizagem!** Proposições suficientes para retirarem do professor a sua antiga função e eliminar da educação qualquer conteúdo que lhe dê sentido social.

Aconselhando as pessoas a desinteressarem-se por qualquer conteúdo, caso não seja delimitado por um objetivo pessoal, orientando-as a valorizar **a incerteza, a imprevisibilidade, a explorar sempre a experiência imediata, a dar asas à sua subjetividade**, os pedagogos da nova ordem induzem o homem a **libertar-se do desejo de prever**, afirmando, categoricamente, que o **conhecimento é mera construção do sujeito**. Negando, assim, de modo direto ou indireto, a importância do saber historicamente acumulado, os **educadores internacionais se confundem com os educadores nacionais**.

Paulo Freire (1921-1997), com sua obra *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa* (2000), por exemplo, no contexto da produção flexível, auxilia, de forma vigorosa, todos os atuais defensores da ideia de que ***ensinar não é transferir conhecimentos*** (2000). Da mesma forma, seu parceiro de trabalho e de projetos, Moacir Gadotti (1941-...), em sua comunicação: *O ser, educação: duas teses*¹⁰, afirma que a escola ***“deve desempenhar um papel eminentemente democrático, ser um lugar de encontro, de permanente troca de experiências”***, sem alertar, em nenhum momento, sobre a importância do ensino com conteúdos históricos.

Fora da escola, a exigência em colocar o indivíduo como produtor de seu próprio conhecimento, como criador de critérios particulares para qualquer afirmação, aparece em outros documentos. O **Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)** em seu art. 53, alínea III, confere aos **alunos o direito de contestar os critérios de avaliação utilizados pela escola, pelo professor e/ou por uma disciplina, caso não concordem com os mesmos**. Na nova era, os princípios da economia liberal arrebentam os muros da escola, fazendo dela seu quartel general, com o apoio dos seus docentes.

A barreira que se estende hoje, pois, contra a educação marxista é muito mais profunda e extensa do que se possa pensar. Ela entrou pela **cultura geral** e específica, pelo saber formal e informal, pelos meios de comunicação, **induzindo todos a produzirem a si mesmos, por si mesmos**, sem admitir qualquer limitação ou coerção externa! Ser livre de tudo e de todos, gerenciar a fé na autonomia para a obtenção de sucesso na vida são **valores que extrapolam uma única classe social**. **Acreditar-se, pois, como liberado das circunstâncias, do texto e do contexto, é a maior conquista da sociedade de economia flexível!**

Na verdade, a implantação da nova organização do trabalho, subsidiado por **inovações tecnológicas e por técnicas gerenciais** antes desconhecidas, **elimina ou reduz, em primeiro lugar, os atos de responsabilidade de seus efetivos para com o produto final e para com os seus pares**. Isso obriga ao desapego. As atividades rápidas e/ou fugazes são desenvolvidas, preferencialmente, por contratação de tarefas. **Não há tempo para investir em compromissos**, tampouco em lealdades, pois não existem relações de trabalho estáveis. **Os laços entre o todo e as partes são frouxos**. A instabilidade é uma constante e as rotinas, que antes favoreciam a disciplina, desaparecem das instituições, assim como do cotidiano mais burlesco.

Ora, qual a necessidade de disciplina para um trabalho eficiente e eficaz quando a produção flexível, utilizando-se cada vez mais de máquinas com funções inteligentes, reduz a necessidade dos trabalhadores de conhecimentos especializados¹¹? As exigências menores, fragmentárias, do trabalho, típicas dessa estrutura, não necessitam nem de inteligências portentosas, nem de treinamentos para auto-controle durante as tarefas a serem realizadas. Além disso, o conhecimento tecnológico, sempre se atualizando e dispensando, consecutivamente, mão-de-obra, ficando cada vez mais sob um menor número de pessoas responsáveis, possibilita retirar da escola os conhecimentos científicos que, na verdade, para o capital, tornam-se rapidamente obsoletos por interesse competitivo e/ou de lucratividade.

Pressionando os trabalhadores a **realizar suas atividades em menor tempo**, a aligeirar seu trabalho, a adequar suas atividades a utilidades imediatas, circunscrevendo suas ações ao **aquí-e-agora, desvalorizando o saber competente** outrora mediador de respeito social, a economia se põe a formatar o homem, enquanto a educação pensa em personalizá-lo para “ser melhor”!

Significativo, nesse momento, em que o **sentimento de inutilidade, de desamparo, de solidão é fomentado, seria examinar não só o crescimento da apatia política**, o obscurecimento das motivações para os problemas sociais, como, em paralelo, analisar o crescimento das **redes sociais de relacionamento**, que contam com um número cada vez mais significativo de adeptos de todas as idades.

Sem explorar o fato de essas redes (*Orkut, Facebook, My Space, Twiter*) servirem como fonte de informação sobre o consumo da população, lembra-se que, tal como no mercado, elas funcionam para atualizar as **novidades** a respeito de alguém, no instante do acontecido, sem interesse em explicar nada, como determina qualquer publicidade. **A explosão de informações sobre a vida privada, descolada do interesse social e/ou do entendimento da voracidade do econômico, cresce**, como lembra Bauman:

Os usuários [dessas redes] ficam felizes por ‘revelarem detalhes íntimos de suas vidas pessoais’, ‘fornecerem informações precisas’ e ‘compartilharem fotografias’. Estima-se que 61% dos adolescentes britânicos com idade de 13 a 17 anos ‘tem perfil pessoal num site de rede’ que possibilite ‘relacionar-se on-line’. (2008, p. 8) (Grifos do autor).

Dissipando todos os determinantes constituidores de sentido, retirando os elementos informativos dos discursos, ou dos diálogos, nas redes de relacionamento, **reforça-se o homem que sente prazer em falar de si mesmo**. Na sociedade de consumidores (não mais de produtores), a possibilidade de **tornar-se interessante, desejável, famoso, celebridade, pertencer a um grupo de “poder”**, constitui-se em autossatisfação potencializada que **substitui, de forma crescente, qualquer**

disponibilidade para a consciência e prática política. A exibição pública do próprio corpo (por fotos sedutoras) e do seu interior (relatos de sua intimidade psíquica, de suas emoções), por exemplo, com a mesma lógica da propaganda, reitera o presente sem reflexão, atinge diretamente a emotividade intempestiva, **ratifica a ilusão liberal do indivíduo soberano e, finalmente, realiza o homem como mercadoria.**

Novos valores passam, assim, **a definir a individualidade. O sujeito passa a ter como meta o fascinar, o seduzir o outro em tempo real**, fazendo com que a memória desapareça nesse *trottoir*. Como diz Bauman: a subjetividade de nossa época é feita de opções de compra! **“Compro, logo sou!”** (2008, p.24-26). O *ser social*, enfim, só se percebe pelo consumo!

Se, na classe média, esse fenômeno pode ser observado pelo **“alargamento da adolescência e de suas exigências”**, por filhos que crescem **sem nenhuma responsabilidade econômica**; no proletariado, esse fenômeno se expressa na expansão do **subproletariado**, alimentado, hoje, política e interessadamente, por **programas de cunho assistencialista**. Essa mesma **economia da produção mutante**, preparada por antecipação **para o descarte** (do homem e da mercadoria produzida), gerencia, mais do que qualquer outro estímulo, a característica humana pós-moderna que dá dignidade ao **desinteresse pelo pensar, pelo fazer, pelo prever e pelo prover.**

O **consumo**, no estágio atual, que se apresenta como **algo sem passado e sem futuro, que se revela como “moda”**, nunca analisado pela força publicitária ancorada no lucro, faz dos educadores inocentes defensores da liberdade absoluta e caricatos defensores da ecologia. No mundo do descarte, o **lixo produzido é o filho dileto da abundância; nunca uma possibilidade para entender o homem que depreda por excesso**¹².

A **perda de memória**, necessária ao novo mundo, como um monstro típico da ficção científica **espalha-se e se desdobra nas mais inimagináveis orientações pedagógicas**. Basta lembrar a bandeira, inteiramente abstrata, unificadora do movimento educacional do presente: o **aprender a aprender!** Tal bandeira, lema, ou slogan, que inclui **o definido na definição, o que deveria ser explicado na falta de explicação, de fato, nada diz sobre o conteúdo da aprendizagem** a ser ensinada ou procurada pelos homens. Os aprendizes são incitados, apenas, a responder por suas curiosidades particulares, emergentes, ancoradas nos desejos privados de um determinado consumo. O **aprendiz do “aprender a aprender”** não é induzido a se perceber como participante de uma sociedade, como um parceiro, como um sócio interessado em metas e objetivos comunitários. Eis, pois, dentre outras, uma grande dificuldade para se ensinar nas coordenadas do materialismo histórico: **o clamor para se viver o instante, a sensação, a emoção, o espetáculo, fomentado, exaustivamente, pelo sistema educacional.**

O entusiasmo pela fluidez do mercado, pela flexibilidade pensada sem fiscalização limitante, o estímulo da mídia aos investimentos voláteis de bens que incitam desejos passageiros, expressa-se na **pedagogia neoliberal, não só implantada a partir do governo de Fernando Henrique Cardoso como mantida e acionada no governo Lula**. A busca de um homem mais qualificado para viver em

sociedade mais igualitária desaparece, ou melhor, apresenta-se dissimulada pela ambição de todas as classes sociais por trocas e substituições privadas, particulares, individualizadas.

Aproximadamente uns cinquenta anos depois do início da superação da forma de trabalho taylorista/fordista, **a sociedade de consumo, de fato, pode glorificar-se por ter obscurecido a consciência de classe.** Gênese que, nos idos de 1970, no Brasil, pode ser lembrada, de imediato, com **Mannoni**, (1923-1998), psicanalista, e com **Piaget** (1896-1980). **Ambos foram contundentes em separar o homem de seu contexto.** Enquanto a primeira defendia que as deficiências ou limites das crianças não podem ser imputadas ao capital e que o fracasso delas é um direito individual (1977), Piaget, por outro lado, afirmava a impossibilidade de se compreender a realidade social, nacional ou internacional! (1973, p. 84).

Separando os indivíduos das relações, ao lançar a subjetividade como qualidade maior do homem, **os educadores retiram dele a capacidade de análise, de julgamento, de crítica, dado que os processos intelectuais só se realizam mediados por relações e/ou por comparações, agora, ridicularizados, didaticamente, como velharias típicas da modernidade.** Gerenciado pela orgia consumista, nutrido pelo **“politicamente correto”**, com uma **“consciência feliz”**, como diria Marcuse (1979), **o indivíduo se acredita como igual a todos os realmente desiguais!** Difícil, muito difícil, pois, propor a ele a produção de uma nova sociedade na qual o foco principal não seja ele mesmo, com seus pequenos prazeres.

Considerações finais e bem imediatas...

Ao longo de todo o texto, a mensagem subjacente, de **primeira necessidade**, é a de se encaminhar um esforço, para além das condições impeditivas, de se **retomar a história na perspectiva materialista pautada pelo exame das contradições, da totalidade e, evidentemente, das mudanças e/ou transformações determinadas pelo trabalho;** tudo já ensinado por Hegel, Marx e Engels. Exigência que, em primeiro lugar, deve ser assumida por quem esteja interessado em uma sociedade que se proponha a não ter o homem como mero consumidor.

Em segundo lugar, e como consequência da primeira, aponta-se para o indispensável **exercício de análise das demandas populares que, mescladas por reivindicações de caráter capitalista, geralmente, recebem adesão imediata pelos ganhos que carrega** ou pelas vantagens que oferece na área eleitoral. **Educar o educador** significa distinguir o que faz parte da formação de um sujeito para uma sociedade mais humanizada e o que assegura a reprodução do indivíduo ideologicamente comprometido como mercadoria¹³.

Em terceiro lugar, sugere-se **uma integração maior dos marxistas com professores do ensino básico e do ensino médio.** Esse contato intencional não teria como objetivo levá-los a ler os textos do materialismo histórico como obrigação catequética. A busca da convivência teria por meta, em princípio, ouvir aqueles que, desesperados pelo silêncio ao qual estão submetidos em termos pedagógicos, não se conformam com a educação direcionada para o individualismo e o narcisismo.

Esses encontros entre marxistas e educadores não marxistas deveriam ter, por exemplo, **interesse em identificar as pedagogias milagreas (e eleitoreiras) que desligam o homem de qualquer compromisso com o social e, ao mesmo tempo, fazem-no sentir como se independente fosse da produção da mesma sociedade.**

Como se pretendeu deixar claro neste texto, a indução para que o homem esqueça seu poder sobre o social e vice-versa vem crescendo, sutil e vagarosamente, auxiliada por educadores de renome há mais de 30 anos. Recrudescendo esse movimento a partir do ano 2000, já se conta, pois, com indivíduos (independentemente da idade) que se acreditam autônomos das condições determinantes de vida e, como tal, sem responsabilidade e/ou preocupação com a vida coletiva.

Ainda que as condições criadas sejam de grande dificuldade para que a educação possa voltar a exercer um papel de busca efetiva de transformação, reedita-se uma frase de Marx, do Prefácio da Primeira Edição do Capital: (...) “a sociedade não é um organismo petrificado, mas um organismo capaz de mudar, constantemente submetido a processo de transformação” (1980, p.7). Como ele diria: **Se até as classes dominantes sabem da capacidade de transformar dos indivíduos, porque os marxistas deveriam deixar de acreditar na mão humana quando colada à mente e ao coração?**

Referências:

- ARISTÓTELES. *A Política*. Rio de Janeiro: Tecnoprint, [s.d].
- BAUMAN, Z. *Vida para consumo. A transformação das pessoas em mercadoria*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 2008.
- BIBLIA SAGRADA. 12. ed. São Paulo: Editora Ave-Maria, 1968.
- BRASIL. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Lei 8.060, de 13 de julho de 1990, Lei 8242, de 12 outubro de 1991. 3ª Ed. Brasília: Câmara de Deputados, Coordenação de Publicações 2001. [Cap. IV: Do Direito à educação, à cultura, ao esporte e ao lazer. Art. 53, Alínea III. 3ª Ed].
- DELORS, J. *Educação: um tesouro a descobrir*. 6. ed. São Paulo: Cortez: Brasília, DF: MEC: UNESCO. 2001.
- ERASMO. *De Pueris (Dos meninos). A Civilidade Pueril*. São Paulo: Editora Escala, [s.d.]
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000. [cap. 2, p. 52-101].
- GADOTTI, M. O ser, educação: duas teses. *II Congresso Brasileiro de Dança Educação Física*. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1984.
- HEGEL. F.W.F. *Escritos Pedagógicos*. México: Fondo de Cultura Económica, 1991.
- LENINE, V.I. *Obras escolhidas. A doença Infantil do 'esquerdismo' no comunismo*. São Paulo: Alfa-Omega, 1980, p. 275-349.
- LOCKE, J. *Pensamientos sobre la educación*. Madrid: Ediciones Akal, 1986.
- MANINAT, Jean. Jovens, educados e desempregados. *Folha de São Paulo*. São Paulo, 21 fev.2010, Opinião: Tendências/Debates, p. A-3.
- MANNONI, M. *Educação Impossível*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977.
- MARCUSE, H. O fechamento do universo da locução. *A ideologia da sociedade industrial*. Rio de Janeiro: Zahar, 1979 (Cap. 4, p. 92-121).

- MARX, K. *O Capital*. Prefácio da 1a. Edição. V. I. 6. Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980, (p.7).
- MARX, K. , ENGELS, FR. *A ideologia alemã*. São Paulo: Grijalbo, 1977.
- MONTAIGNE, M. de. *A educação das crianças*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- MORIN, E. *Cultura de Massas no século XX: neuroses*. 9 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005. (O espírito do tempo: 1).
- MORIN, E. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. 11.ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESC, 2006.
- NAGEL, L. H. Impossibilidade de educar para a não violência?: Reflexões preliminares. *Sociologia da Educação: olhares para a escola de hoje / Aparecida Meire Calegari-Falco*. Organizadora, 2. ed. rev.e ampl. Maringá: Eduem, 2009, p. 127-140. (Formação de professores - EAD, n. 10) ISBN 978-85-7628-188-7.
- NAGEL, L. H. Na mudança a violência por parteira. In: MELO, J. J. P.; PIRATELI, M. R. *Ensaio sobre o Cristianismo na Antiguidade*. Maringá: Eduem, 2006, p.115-137.
- NAGEL, L. H. O homem em sua humanidade na perspectiva do multiuculturalismo. In: congresso internacional de psicologia/ X semana de psicologia da UEM, 4, 2009. Maringá. *Anais do IV CIPsi*. Congresso Internacional de Psicologia / X Semana de Psicologia da UEM. ISSN: 1679-558X. Conhecimento e saúde mental: compromisso com o desenvolvimento humano. 26 a 29 de maio de 2009. Centro de Eventos Araucária. Maringá. Paraná . Brasil.
- PERRENOUD, P., et al. *As competências para ensinar no século XXI. A formação dos professores e o desafio da avaliação*. Porto Alegre: Artmed, 2002, p. 169.
- PIAGET, J. *Para onde vai a educação?* Rio de Janeiro: José Olympio/UNESCO, 1973.
- RIFIKIN, J. *O fim dos empregos: o declínio inevitável dos níveis dos empregos e a redução da força global de trabalho*. São Paulo: Makron Books, 1995.
- RORTY, R. *? Esperanza o conocimiento? Una introducción al pragmatismo*. Argentina: Fondo de Cultura Económica, 1997.
- SENNETT, R. *A corrosão do caráter: consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo*. 5. ed. Rio de Janeiro/ São Paulo: Record, 2001.
- SENNETT, R. *A cultura do novo capitalismo*. Rio de Janeiro: Record, 2006, p. 81-121.

Notas:

¹ Professora Titular da UEM na Área de Fundamentos da Educação. Doutora em Filosofia da Educação na PUC/SP.

² NAGEL, Na mudança: a violência por parteira, 2006

³ Aristóteles, em *A Política*, (p. 23) tece o seguinte comentário: “Com efeito, se cada instrumento pudesse, a uma ordem dada ou apenas prevista, executar sua tarefa, (...) se as lançadeiras tecessem as toalhas por si mesmas, se o plectro tirasse espontaneamente sons da cítara, então os arquitetos não teriam necessidade de trabalhadores, nem os senhores de escravos”. (s.d. p.23)

⁴ Rorty (1931-2007), expressivo filósofo da atualidade, neopragmático, sugere que o tipo de conhecimento antes proposto, relativo ao futuro, seja substituído pela esperança.

⁵ MANINAT, Diretor Regional da Organização Internacional do Trabalho (OIT) para a América Latina e o Caribe desde 2006, afirma que embora façam parte da geração mais instruída “existem 7 milhões de jovens entre 15 e 24 anos que, por mais que tentem, não participam dos mercados de trabalho na América Latina”, fenômeno que objetiva desânimo, frustração e desesperança sobre o futuro.

⁶ Para outras informações sobre essa transição, vide Nagel, *O homem em sua humanidade na perspectiva do multiculturalismo* (2009), apresentado no IV CONGRESSO INTERNACIONAL DE PSICOLOGIA / X SEMANA DE PSICOLOGIA DA UEM.

⁷ Entre o instrumental, destinados a acelerar a lucratividade do capital, tem-se a colocação de códigos eletrônicos de acesso exclusivo do projetista, retirando dos trabalhadores a necessidade de conhecimentos específicos. Entre outros saberes de utilidade para redução de gastos com a mão humana, cita-se: micromáquinas, Internet Comercial, correio eletrônico, o código de barras, escaneadores de objetos tridimensionais, planilhas de desempenho financeiro, de produtividade em tempo real etc.

⁸ Entre os autores de renome mundial, subsidiados pela UNESCO, tem-se Jacques Delors que foi Ministro das Finanças da França em 1981 e conhecido pela autoria de *Educação: um tesouro a descobrir* (2001), obra indicada pelo MEC, reeditada, inúmeras vezes, no Brasil. A partir de 1988, responde pelo sucesso do Tratado de Maastricht (1992), ou seja, pela integração política e econômica (moeda única) da União Europeia. Nesse

mesmo programa, foi encarregado da Educação, com o objetivo de incentivar a inovação de práticas pedagógicas no campo das políticas públicas, em uma perspectiva transnacional. [Vide Biografias Windows Internet Explorer (Em 15.03.2010- 09hs). <http://www.historiasiglo20.org>].

- ⁹ Edgard Morin e Jacques Delors pertenceram, respectivamente, ao Partido Comunista e ao Partido Socialista, abrindo, posteriormente, mão de suas convicções. Ambos têm sua produção alicerçada no apoio da UNESCO. Qualquer deles, incluindo-se Philippe Perrenoud, apresenta uma produção numericamente inusitada e multiplicada em caráter transnacional.
- ¹⁰ O texto de Gadotti – *O ser, educação: duas teses* - foi apresentado em 1984, no II Congresso Brasileiro de Dança Educação Física, na Universidade de São Paulo.
- ¹¹ Um avião em pane, de última geração, não necessita mais do saber dos seus pilotos, posto já ter armazenado em sua programação eletrônica as possibilidades de correção, ou as alternativas de saída do problema, em caso de emergência.
- ¹² Os celulares, já calculados em milhões, são sistematicamente substituídos sem terem apresentado, de fato, falência mecânica. Funções desnecessárias são criadas para o dia-a-dia dos seus usuários gerenciando, fundamentalmente, momentos de prazer pautados na sensação de posse do último modelo.
- ¹³ Impossível deixar de esquecer o libelo a favor de Geysa Arruda, feito pelo Partido Socialista dos Trabalhadores Unificados (PSTU), pelo Ministério da Educação (MEC), pela Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres (SPM) que, embora condenando legitimamente o manifesto intempestivo e/ou agressivo dos estudantes da UNIBAN contra os trajes da moça, isenta-se de reflexões sobre o significado e/ou a função de qualquer instituição educacional. A busca de fama, de notoriedade, de espetaculosidade, no limite norteador dos desejos de cada um em transformar-se em mercadoria, é assegurada para qualquer escola. A liberdade absoluta dos alunos de *ser* e de *fazer* qualquer coisa, em qualquer lugar, com qualquer roupa, é assumida como o ato político mais correto e avançado da sociedade. Da educação à convivência!