

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO SÉCULO XXI

José Eustáquio Romão*

Abstract

The Professional education along 21st Century rather than keeping the main purpose in competence, should think about learning process as something that can't deny the news and the modern, it depends on four basic pillars that support the human being's construction: learn to know, learn to do, learn to enjoy together and learn to be.

Key-words: Professional Education; 21 st Century; Learning; Pedagogy; Society

INTRODUÇÃO

Re-aprenderes Necessários

O denominado “Relatório Jacques Delors” – RJD – resultou dos trabalhos desenvolvidos, de 1993 a 1996, pela Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI, da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), com a qual colaboraram educadores do mundo inteiro. Publicado no Brasil sob o título de Educação – um tesouro a descobrir (2000)¹, representa a síntese do pensamento pedagógico oficial da humanidade, neste final de milênio, já que foi formulado e lançado sob a chancela do órgão máximo responsável pelo setor educacional no planeta. Por isso, não há como considerar os “Re-aprenderes Necessários”² aos homens e mulheres do século XXI, desconhecendo esse Relatório.³

De acordo com o Delors, a educação necessária ao século que se inicia poderia ser sintetizada em um de seus parágrafos:

Para poder dar respostas ao conjunto de suas missões, a educação deve organizar-se em torno de quatro aprendizagens fundamentais que, ao longo de toda a vida, serão de algum modo para cada indivíduo, os pilares do conhecimento: aprender a conhecer, isto é adquirir os instrumentos da compreensão; aprender a fazer, para poder agir sobre o meio envolvente; aprender a viver juntos, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente aprender a ser, via essencial que integra as três precedentes. É claro que estas quatro vias do saber constituem apenas uma, dado que existem entre elas múltiplos pontos de contato, de relacionamento e de permuta. (DRJ).⁴

Destaquemos da citação o trecho “... quatro aprendizagens fundamentais que, ao longo de toda a vida...” Esse documento base do pensamento pedagógico contemporâneo considera que os homens e as mulheres do século XXI terão necessidade de quatro “aprendizagens” essenciais para sua realização pessoal e coletiva e que perpassarão toda a sua existência. Em outras palavras, essas aprendizagens inserem-se na perspectiva da “educação permanente”, da “educação continuada” ou da “Andragogia”⁵ que, segundo Bácia⁶, a partir da concepção de Pierre Furter, deve ser entendida como o processo educacional que, “ao contrário da pedagogia, não se preocupa apenas com a ‘formação da criança e do adolescente, mas do homem, durante toda a sua vida’.” Mais do que “pilares do conhecimento” – como as denominam o RJD? – as quatro aprendizagens tornam-se verdadeiros pilares da própria vida e, dessa forma, passam a constituir a perspectiva mais interessante da Educação de Jovens e Adultos (EJA), na medida em que carregam em si todas as dimensões da realização humana. De fato, num viés mais restritivo, a EJA tem sido encarada como educação compensatória para os que foram marginalizados da escola na idade própria da escolarização regular. Num sentido mais restritivo ainda, ela é concebida como alfabetização de adultos, ou, finalmente, como treinamento e “reciclagem” ocupacional.

Retornando à citação que selecionamos do RJD e examinando-a com mais cuidado, os quatro pilares – “aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser” – reduzem-se, na verdade, a três. De fato, o quarto – aprender a ser – é apenas o resultado da feliz integração e interação dos três primeiros. Aliás, o próprio documento registra esta constatação quando, mais adiante, afirma que o quarto pilar “integra os três precedentes”. Entendemos, porém, que, numa perspectiva dialética, “aprender a ser” é a condição e a síntese dos demais “aprenderes”. Em outras palavras, não há como aprender a conhecer, a fazer e a conviver se não se aprende a ser. Da mesma forma, não se pode ser se não se aprende a conhecer, a fazer e a conviver.

Queremos chamar a atenção ainda para o fato de que o RJD não se refere a “saberes”, “conhecimentos”, nem, muito menos, a “competências” – como está na moda do discurso pedagógico neoliberal. Propõe, reitera e ratifica “aprenderes”.

E qual a diferença mais significativa entre uma concepção pedagógica que defende os conhecimentos, as competências e as habilidades, de uma outra que tenha por centralidade os “aprenderes”? Não será mero jogo de palavras? Ou será apenas mais um modismo sancionado no universo acadêmico? Penso que não. A defesa de conhecimentos, habilidades e competências, além de potencializar a discriminação, pela diferenciação entre os que os possuem e os que deles são destituídos, denuncia uma posição estática, estrutural. De fato, “conhecimento”, “competência” e “habilidade” definem faculdades constituídas e instituídas, enquanto “aprender” denota uma dinâmica, um processo, faculdades em constituição e instituintes.

Encarar o ato de aprender como mais importante do que o de ensinar; considerar a aprendizagem mais relevante do que o conhecimento; tomar o “aprender a fazer” como prioritário em relação às competências e às habilidades adquiridas e consolidadas; enfim, proclamar o processo como mais significativo do que as estruturas constitui uma grande novidade, principalmente em se tratando de um pronunciamento oficial da UNESCO.

A maioria dos documentos de organismos internacionais, especialmente os da Organização das Nações Unidas (ONU), busca manter uma equidistância – para não dizer “neutralidade” (impossível) – em relação às diversas posições a respeito de uma questão polêmica ou sobre a qual não haja unanimidade. O RJD é um dos poucos documentos de uma agência das Nações Unidas que não traz o clássico aviso: “as opiniões do(s) autor(es) não são, obrigatoriamente, as desta organização”.

Ainda que o Relatório seja considerado generalista, é, no mínimo, curioso que um documento dessa natureza tenha explicitado a opção por uma concepção pedagógica que foge ao padrão hegemônico da razão cartesiana, estrutural ou positivista, sugerindo mesmo o movimento dialético da historicidade, a partir da transformação dos educandos em sujeitos de seu próprio processo educativo e de seu devir.

Para efeito do raciocínio que queremos desenvolver agora, substantivemos o verbo aprender, admitindo, inclusive, o plural “aprenderes”.

Já afirmei, anteriormente⁷, que o RJD

insiste em conjugar – em todos os sentidos da palavra – dois verbos em cada um dos “pilares”, sendo que o primeiro, “aprender”, se repete em todos eles. Ele não propõe “aprender o conhecimento”, “aprender o feito”, nem “aprender a convivência”. Ao contrário, apresenta o segundo termo também no infinitivo, conferindo-lhe um dinamismo, um caráter processual não suportado por vocábulos estáticos, estruturais e estruturados como “conhecimento”, “feito” e “convivência”. “Aprender o conhecimento” é “aprender o conhecido”, enquanto “aprender a conhecer” é participar da pesquisa e do processo de construção do conhecimento. “Aprender a fazer” é muito mais do que aprender como é feito. É também construir os modos e os instrumentos da “feitura”. Finalmente, “aprender a conviver” não se reduz ao conhecimento das convivências – geralmente marcadas pela competição e pelos conflitos – mas se estende à busca do conhecimento das diversidades étnicas, econômicas, políticas, sociais, religiosas e culturais e participa das estratégias de reconstrução da convivência na diferença (ROMÃO).⁸

“Aprender a conviver” conota um movimento e, simultaneamente, uma busca de reconhecimento da própria identidade e um esforço de aceitação das diferenças. “Não é mais possível ficar indiferente às diferenças”, já afirmava a Professora Luíza Cortesão, no Círculo de Cultura que coordenamos na Universidade de Coimbra, em março de 2001, citando Boaventura de Sousa Santos (1995: passim)⁹. Inspirado nesta assertiva escrevi:

A luta contra a desigualdade entre as pessoas não quer o combate pela eliminação das diferenças. Igualdade não é sinônimo de homogeneidade. Aprender a reconhecer as diferenças ou a enxergá-las como legítimas manifestações do outro é o primeiro passo para a eliminação dos conflitos. Além disso, perceber uniformidade e o dogmatismo como empobrecimento da trajetória humana e recuperar a capacidade de enxergar a multiculturalidade como uma riqueza, é outro significativo passo para a aprendizagem e aceitação do conviver, a trabalhar na diversidade. Estes dois passos são fundamentais para a eliminação da competição e dos conflitos tão típicos de nossa sociedade. (ROMÃO).¹⁰

No limite, levando-se o raciocínio às suas últimas conseqüências, os quatro pilares se reduzem apenas a um, e podem ser traduzidos como “aprender a aprender”. Ainda que o RJD considere-o como tradução somente do primeiro pilar, aprender a conhecer¹¹, entendo que aprender a aprender traduz todos os aprenderes propostos, porque o verbo “aprender” repete-se na primeira parte dos demais pilares, como motor da dinâmica contida no segundo verbo de cada proposição: aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a conviver e aprender a ser. Ora, se aprendo a conhecer, a fazer, a conviver e a ser, apreendo o modo de aprender a realizar estes processos. Não se trata de um círculo vicioso que nos distancia cada vez mais do objetivo final: “aprender a aprender a aprender...” sem chegar ao conhecer, ao fazer, ao conviver e ao ser. Trata-se, pelo contrário, de desenvolver os procedimentos da aprendizagem para fazer qualquer outra coisa.

Vejam agora a razão pela qual usamos os vocábulos “reaprender” e “reaprendizagem”, isto é, o porquê da insistência no que parece ser um mero jogo de palavras, com o simples acréscimo do prefixo “re”. É que, inspirados no referencial freiriano, não podemos nos esquecer de um princípio reiteradamente proclamado pelo próprio Paulo Freire: “Já agora ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (FREIRE).¹² Ele explicita que o processo educacional é, substancialmente, auto-educação, tendo, portanto, como centralidade o aprender, não o ensinar. Por aí, constatamos uma convergência entre o pensamento freiriano e a proposta da UNESCO para a educação do futuro. E foi na linha do legado de Paulo Freire que afirmamos em Joinville, no Congresso já mencionado:

No processo educacional, homens e mulheres são irredutíveis a objetos do educador, isto é, não são informados nem formados por outrem, mas auto-informados e formados. Neste sentido, nem mesmo a motivação pode ser desencadeada em alguém a partir de seu exterior. Ela também é sempre um processo endógeno, interno. Mas, então, se isso tudo é verdade, qual é a razão de ser e qual é o papel do educador? Como se depreende da citação anterior, o educador tem razão de ser e, mais do que isto, ele é fundamental ao processo, embora seu trabalho, numa educação libertadora, seja o de “criar as possibilidades” e a ambiência adequada para a construção do conhecimento pelos educandos. E, neste sentido, no que diz respeito à motivação, sua função é a de descobrir e explicitar as que já existem nos educandos, trabalhando por sua explicitação e aguçamento. (ROMÃO).¹³

Porém, estas citações e explicações não são suficientes para esclarecer as razões da preferência pelos termos e conceitos prefixados por “re”. Por que “reaprender” em lugar de “aprender”, se este verbo já está carregado de potencialidades dinâmicas e construtivas? Porque, exatamente segundo a concepção que nos convence, todo mundo é capaz de aprender e, mais do que isso, é

capaz de ensinar. Ninguém é nulo em tudo; como ninguém sabe tudo de tudo. Ninguém é onisciente, como ninguém é “niiciente”. As pessoas, mesmo que equivocadamente, têm um conceito, uma explicação, uma concepção a respeito dos entes, dos fenômenos e dos problemas. Por isso, no processo de aprendizagem, elas não constroem saberes totalmente singulares, originais e inéditos; na verdade, quando aprendem algo novo, as pessoas estão alterando o pré-conceito que tinham a respeito de algo por um novo conceito, por um “re-conceito”; estão substituindo o conhecimento que possuíam por um outro “re-conhecimento”. Desse modo, ninguém aprende, mas “re-aprende”. Assim como “a sociedade nova nasce no ventre da antiga”, como dizia Marx em vários de seus escritos, o novo conhecimento, o novo saber nasce nas entranhas das convicções e equívocos passados.

Só mais recentemente as correntes da denominada “Pedagogia Crítica” constataram que a possibilidade de se apreender conteúdos, desenvolver competências, implementar habilidades e incorporar princípios e atitudes só surge quando a pessoa aprende a pensar certo. “E uma das condições necessárias a pensar certo é não estarmos demasiado certos de nossas certezas”, já dizia Paulo Freire¹⁴. A dúvida sobre as próprias convicções é que permite a re-aprendizagem, ou seja, a substituição de pré-conceitos, pré-saberes, pré-competências, pré-habilidades e pré-atitudes por novos conceitos, competências, habilidades e atitudes. A pedagogia freiriana sempre luta pela substituição do “pré”, no sentido de instituído, pelo “re”, na linha do instituinte.

2. EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Em um país como o Brasil, onde é alto o número de analfabetos¹⁵ e o número de jovens que são marginalizados da escola na idade própria da escolarização regular, sem a conclusão da educação básica, a “Educação de Adultos” acabou se transformando em “Educação de Jovens e Adultos” (EJA).

Além dessa dimensão compensatória, a EJA vem incorporando outras, decorrentes da reconversão tecnológica, das transformações na matriz estrutural do sistema produtivo e dos desafios econômicos, políticos e sociais interpostos pela nova ordem internacional. Em outras palavras, a EJA incorpora progressivamente as categorias e ideais da educação permanente, projetando-se mais como educação continuada do que como “recuperação do atraso escolar”. Contudo, se a educação continuada traz em si a perspectiva da auto-realização pessoal e coletiva, as novas dimensões incorporadas na EJA estão ainda carregadas de uma teleologia profissionalizante, ou seja, voltadas apenas para a potencialização da produtividade da força de trabalho.

Como afirmar que a EJA ainda está carregada de conotações profissionalizantes, que ainda predomina este viés da razão instrumental, se a maioria dos donos do capital já incorporou, em seu ideário e em seus programas de formação, reciclagem e atualização da mão-de-obra, os componentes curriculares da educação geral? Como, se até mesmo os capitães da indústria não mais falam em “treinamento especializado” e já compreenderam e vêm investindo em planos e programas de educação básica?¹⁶ Teriam percebido o equívoco dos “adestramentos técnicos” que transformavam o trabalhador num robô especializado num determinado ponto da linha de produção na matriz taylorista/fordista? Ou teriam ficado mais humanos e, em nome da solidariedade para com seus semelhantes, estariam favorecendo a realização pessoal de seus empregados? Parece-me que se trata apenas da descoberta de que o sistema produtivo, tecnológica e formalmente reconvertido, juntamente com as novas exigências da concorrência mundial, está impondo um padrão de comportamento produtivo flexível e uma combinação da razão instrumental com a razão comunicativa, desenvolvida por Habermas¹⁷ (1990),¹⁸ no qual as potencialidades do aprender e da comunicação são mais importantes do que a acumulação de conhecimento e habilidades especializadas.

Retomemos, porém, ao Relatório Jacques Delors, de modo particular ao segundo “ pilar” da educação necessária ao século XXI. Relativamente ao segundo pilar, “aprender a fazer”, a proposta da UNESCO vincula-o ao mundo do trabalho:

Mas a segunda aprendizagem está mais estreitamente ligada à questão da formação profissional: como ensinar o aluno a pôr em prática os seus conhecimentos e, também, como adaptar a educação ao trabalho futuro quando não se pode prever qual será a sua evolução? (DELORS).¹⁹

Ora, fica cada vez mais claro que, em um sistema produtivo reformatado pela automação, que tem na microeletrônica sua base material, não há lugar para os pacotes de conhecimento, mas para a capacidade de aprender e de apreender a inovação. Mais importante do que o conhecimento sobre um processo de produção, uma seção na linha de montagem – existirá no futuro? – uma máquina ou uma operação é a capacidade de ler um manual, de se comunicar com os parceiros de trabalho, de ter iniciativa, de criar processos produtivos inéditos. Portanto, o que mais se demanda de um profissional do futuro é a capacidade de “aprender a aprender fazer”.

Há um relativo empobrecimento da Educação, mesmo que considerada na sua dimensão instrumental, quando voltada apenas para os objetivos do sistema ocupacional, qualquer que seja a sociedade, das mais simples às mais complexas. É que os homens e as mulheres de qualquer época não se reduzem a simples agentes do trabalho.²⁰ Mesmo a politecnia tem um significado mais amplo do que a mera flexibilidade do comportamento produtivo dos trabalhadores. Originalmente, o conceito foi mais bem explicitado por Kruspkaja – esposa de Lênin – que inspirara-se no conceito de omnilateralidade formulado e desenvolvido por Marx e que correspondia à concepção de que o ser humano deve ser integralmente desenvolvido em suas potencialidades, através de um processo educacional que levasse em consideração a formação científica, a política e a estética, com vista à libertação das pessoas, seja da ignomínia da pobreza, seja da estupidez da dominação.

O conceito de politecnia de Kruspkaja²¹ tem a ver, nitidamente, com o quarto pilar, “aprender a ser”, do Relatório Jacques Delors. Vejamos como este documento explicita este pilar e se aproxima da “omnilateralidade” do ser humano e sua necessidade de uma educação integral:

Mais do que preparar crianças para uma dada sociedade, o problema será, então fornecer-lhes constantemente forças e referências intelectuais que lhes permitam compreender o mundo que as rodeia e comportar-se nele como atores

responsáveis e justos (RJD).²²

Mesmo que consideremos a educação apenas em sua perspectiva de preparação ocupacional, não há consenso quanto ao impacto da qualificação na produtividade do sistema econômico, nem na realização econômico-social das pessoas qualificadas.

Vanilda Paiva já demonstrou em dois trabalhos (1985²³ e 1990²⁴) que, nas relações entre educação e trabalho, entre sistema educacional e sistema ocupacional, não há consenso entre os pesquisadores do tema sobre a necessidade de qualificação crescente para o melhor desempenho no sistema produtivo do capitalismo de nossos dias. Na verdade, quatro “teses” diferentes têm sido defendidas sobre a relação educação/trabalho:

1. Desqualificação – O sistema produtivo do Capitalismo Organizado estaria produzindo uma desqualificação absoluta e relativa. Portanto, ao invés de estarmos caminhando para o fim do “mandarinato”, ao invés de estar ocorrendo uma socialização das informações e competências, estaria se verificando o contrário, uma verdadeira substituição do trabalho vivo pelo da maquinaria automática, exigindo da força de trabalho operações mecânicas e repetitivas, completamente destituídas de qualquer racionalização e, no limite, obsoletizando a própria força de trabalho.
2. Requalificação – Os nexos entre educação e produção, no contexto da terceira “revolução tecnológica”, estariam provocando a elevação da taxa média de qualificação da força de trabalho.
3. Polarização das Qualificações – Na medida em que o trabalho vivo é substituído pelo trabalho mecatrônico, a necessidade de qualificação polariza-se nas tarefas de criação, manutenção, direção e vigilância, concentrando-se, portanto, num pequeno número de trabalhadores.
4. Qualificação Absoluta e Desqualificação Relativa – A taxa média de qualificação da força de trabalho estaria se elevando absolutamente, mas a qualificação relativa – considerado o nível de conhecimentos disponíveis na sociedade – estaria se rebaixando.

A estas teses, referenciadas no legado analítico marxista, penso que devemos acrescentar aquela tão cara ao próprio pensamento burguês: a de que a produtividade da força de trabalho no novo sistema produtivo e no novo concerto econômico mundial exige a educação geral básica do trabalhador, conciliando e coincidindo, portanto, os interesses do capital com os direitos e interesses do trabalho. Em outras palavras, embora com finalidades diferentes, os interesses dos patrões e dos empregados estariam em convergência. Se os produtores diretos sempre se interessaram pela formação geral, porque esta é a tendência de todo ser humano, dada sua aspiração à atualização de sua potencial “omnilateralidade”, para os detentores dos meios de produção, no novo sistema produtivo, a formação geral é exigência da produtividade e, conseqüentemente, da extração da mais-valia e da acumulação. Em suma, os trabalhadores aspiram à politecnicidade no sentido que lhe conferiu Kruskaja; os capitalistas a tomam na linha tecnocrática da educação politécnica. Esta não pode ser atingida sem provocar a outra. Ou seja, ao estimularem a formação geral, com vista ao aumento da lucratividade, os detentores do capital acabam por potencializar a recuperação da categoria de totalidade pelos trabalhadores, incentivando, mesmo que involuntariamente, as condições para o processo de conscientização e de libertação.

“Aprender a ser”, quarto e último pilar necessário ao processo educacional do século XXI, segundo o Relatório Jacques Delors, é a politecnicidade em seu sentido mais amplo e progressista, pois se volta para o desenvolvimento do homem integral: “espírito e corpo, inteligência, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade pessoal, espiritualidade” (DELORS).²⁵ Mas, este pilar, segundo Delors; este saber, de acordo com Morin²⁶ e este “re-aprender”, na perspectiva freiriana²⁷, sintetizam-se, integram-se, unificam-se no “aprender a aprender. Aí, Paulo Freire introduz os importantes conceitos de inacabamento ou inconclusão e de incerteza, que nos identificam com os demais seres do cosmo, mas, ao mesmo tempo, deles nos distinguem, por nossa consciência dessas limitações:

Aqui chegamos ao ponto de que talvez devêssemos ter partido. O do inacabamento do ser humano. Na verdade, o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento. Mas só entre mulheres e homens o inacabamento se tornou consciente. (FREIRE).²⁸

O que parece ser um limite maior da espécie constitui sua riqueza, em relação aos demais seres da natureza: a de ser ontologicamente esperançoso, utópico e, por isso, pedagógico, educacional. Os homens e as mulheres, na sua trajetória neste mundo, não alcançam a plenitude embora a procurem indefinidamente. A busca incessante de atualização de todas as próprias potencialidades dá-se na dimensão dessa procura de superação da inconclusão, já que ela se inscreve no inesgotável universo dessas potencialidades não atualizadas. É nesta perspectiva que o ser humano torna-se essencialmente utópico, dotado de esperança, pedagógico. Assim, a educação torna-se um processo imprescindível à humanidade e ao processo civilizatório, mais do que um instrumento da realização ocupacional e do capital.

Ao falar de processo civilizatório, gostaria de concluir com uma reflexão sobre nossa posição nele. Ou seja, como ficará a América Latina, e o Brasil, de modo especial, na evolução humana que se processará no século XXI? Temos sido relegados a um plano inferior, por nosso atraso científico, tecnológico, econômico e social. Aliás, este último, por força da terrível distribuição de renda, é que nos empurra para o Terceiro Mundo. Contudo, sem qualquer nacionalismo, mesmo porque trata-se de uma impressão, sem comprovação cientificamente consolidada, penso que chegou nossa oportunidade histórica. É claro que as oportunidades têm de ser aproveitadas, pois em si mesmas não são suficientes para inserir qualquer formação social na vanguarda do processo

civilizatório. Também não são os recursos econômicos, científicos e tecnológicos que garantem a uma nação esta posição no universo das lideranças na trajetória da humanidade. Observando a História, percebemos que os povos que conseguiram fazer a humanidade saltar de um patamar para outro mais elevado foram aqueles que, independentemente de suas riquezas materiais, não perderam a emoção, a alegria e o élan de viver. E isso, a despeito dos problemas pelos quais temos passado, não nos falta.

Paulo Freire deu-nos essa lição. Longe de envergonhar-se de sua "brasilidade", de sua "nordestinidade", afirmando-as tomou-se um cidadão de vanguarda do mundo no final do século XX.

Notas:

DELORS, Jacques (Coord.). Educação: um tesouro a descobrir. Brasília : UNESCO/MEC, 1998.

Usaremos o termo "re-aprender" e seu derivado substantivado em lugar de "aprender". Há razões para que assim o façamos, numa perspectiva freiriana, que explicaremos mais adiante. Do mesmo modo, usaremos "re-aprendizagem" em vez de aprendizagem, "re-saber" em lugar de saber e "re-competência" em lugar de competência.

Neste texto, usaremos a expressão abreviada RJD

DELORS, Jacques (Coord.). op. cit., (1998) p. 89-90.

No Brasil, na legislação anterior à atual Lei de Diretrizes e Bases, a educação permanente foi regulamentada no parassistema do Ensino Supletivo como "suprimento".

BÁRCIA, Mary Ferreira. Educação permanente no Brasil. Petrópolis : Vozes, 1982. p. 74.

"Saberes necessários à educação no século XXI", texto que apresentei no VIII Congresso Sul-Brasileiro de Qualidade na Educação, em 17 de abril de 2001, em Joinville (SC).

ROMÃO, José Eustáquio. Saberes necessários à educação no século XXI. Joinville, 2001. Texto apresentado no VIII Congresso Sul-Brasileiro de Qualidade na Educação, em 17 de abril de 2001, em Joinville (SC). p. 5..

SANTOS, Boaventura de Sousa (1995) passim

ROMÃO, José Eustáquio. (2001) op. cit., p. 4 -5.

"Aprender para conhecer supõe, antes de tudo, aprender a aprender, exercitando a atenção, a memória e o pensamento" (DELORS, Jacques (Coord.).(1998) op. cit., p. 92.). [Eu, J.R. Romão, destaquei em negrito.]

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido, 6. ed. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1978. p. 79.

ROMÃO, José Eustáquio. (2001) op. cit., p. 7.

FREIRE, Paulo. (1978) op. cit., p. 30.

Consideradas as pessoas de 15 anos ou mais de idade.

Veja-se o caso da FIESP, com os "Telecursos" veiculados e distribuídos pela Fundação Roberto Marinho. No entanto, cabe aqui a hipótese que levantamos, a partir das conversas com o psicólogo Celso Teixeira Braga, meu orientando no Mestrado em Educação, na Universidade Nove de Julho de São Paulo, que tem trabalhado com a técnica do psicodrama em departamentos de recursos humanos de grandes indústrias: parece que os setores mais dinâmicos da Revolução Industrial - como é o caso da indústria automobilística - absorveram as modificações derivadas das novas tecnologias, mas resistem ainda quanto às alterações na forma de organização da produção, ou seja, têm dificuldade de incorporar as modificações que se apresentam ao fordismo/taylorismo da produção seriada e especializada. Celso falava-me, inclusive, do sofrimento das pessoas, das empresas em que faz consultoria, quanto à tensão entre o desejo de mudar e a força da inércia da matriz organizativa da produção no sistema anterior.

Por mais que Habermas queira fazer uma nova leitura do materialismo dialético, "corrigindo-o" no sentido da determinação do sujeito pelo sistema normativo (superestrutura jurídico-política) - o que o faz escorregar, a meu ver, para o idealismo - ele acaba contribuindo, politicamente, para a legitimação das novas teorias das relações produtivas do "Capitalismo Tardio", para usar sua própria qualificação contemporânea deste modo de produção. Embora eu reconheça que um comentário tão breve e em nota de rodapé sobre uma obra tão profunda quanto a de Habermas possa parecer leviandade, o aprofundamento desta análise escapa aos limites deste trabalho.

HABERMAS, Jürgen. O discurso filosófico da modernidade. Lisboa : Dom Quixote, 1990.

DELORS, Jacques (Coord.). (1998) op. cit., p. 95.

Mesmo para os teóricos, como Karl Marx e seus seguidores, que elegeram o trabalho como centralidade do processo civilizatório, o não-trabalho também tem uma importância fundamental em suas considerações sobre a realização humana.

Apud. MARKET, Werner. Trabalho, qualificação e politécnia. Campinas : Papirus, 1996.

DELORS, Jacques (Coord.). (1998) op. cit., p. 100.

PAIVA, Vanilda; RATTNER, Henrique. Educação permanente e capitalismo tardio. São Paulo : Cortez, 1985.

PAIVA, Vanilda. Produção e qualificação para o trabalho, In: FRANCO, Maria Laura; ZIBAS, Dagmar (Org.). Final do século: desafios da educação na América Latina. São Paulo: Cortez, 1990.

DELORS, Jacques (Coord.). (1998) op. cit., p. 99.

Convidado a se pronunciar sobre a educação no século XXI, Edgar Morin escreveu Os sete saberes necessários à educação do futuro . Brasília : UNESCO, 2000.

Ainda que Paulo tenha dado como subtítulo à sua última obra "Saberes necessários à prática pedagógica"

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia : saberes necessários à prática pedagógica. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1997. (Col. "Leitura"). p. 55.