

O CONHECIMENTO-MERCADORIA NA VALORIZAÇÃO DO CAPITAL - a produção social do conhecimento nas unidades educativas formais e informais -

Profª Ms. Sandra Regina Paz
Universidade Federal de Pernambuco-UFPE

Profº Dr. Ciro Bezerra
Universidade Federal de Alagoas- UFAL.

1- Considerações iniciais

O conhecimento assume um lugar relevante na teoria social marxiana. Está associado a dois movimentos, que longe de ambíguos preferimos caracterizá-los como ambivalentes. Em termos abstratos, quando visto na perspectiva do desenvolvimento das forças produtivas, o conhecimento contribui para a evolução societal, para elevar o ser humano de uma situação encerrada nas necessidades, para uma situação histórica, vivenciada na fruição das potencialidades humanas. Por esse prisma, o conhecimento vivifica a utopia marxiana da emancipação humana. Mas por outro ângulo, quando consideramos as determinações históricas que ele assume na modernidade capitalista, o conhecimento perde, parcialmente, a força libertadora, e transforma os sujeitos produtores e apropriadores do conhecimento-mercadoria em alcova do capital. Talvez o obstáculo mais ruinoso à realização do projeto emancipatório da modernidade. Vejamos mais de perto a problemática que evolve esta ambivalência.

No âmbito da infra-estrutura verifica-se o empobrecimento da força de trabalho produtora e apropriadora de conhecimento-mercadoria, sob a forma aviltante da exploração do sobre-trabalho em massa e da dominação por meio da ideologia técnico-científica (Habermas, 1997; Marcuse, 1982). A dominação também compreende o processo de alienação da força de trabalho no âmbito da produção e no processo do fetichismo e da coisificação no âmbito da circulação das mercadorias. Na superestrutura, e aqui se trata de focalizar apenas a produção e apropriação social do conhecimento que se processa nas unidades educacionais, a valorização do capital se processa pela exploração da força de trabalho docente, calculado o sobre-trabalho com base no custo da hora/aula por unidade de força de trabalho discente; enquanto a dominação das forças de trabalho docente e discente é forjada, principalmente, pela ideologia da profissionalização, pela divisão e segmentação do trabalho docente e pela alienação.

Há uma particularidade da força de trabalho docente e discente que precisa ser, pelo menos, indicada. A materialidade da laboração dessas forças de trabalho é verificada em todas as produções e apropriações, registradas ou não, que contribuem para a qualificação e profissionalização discente –que não é outra coisa do que agregar valor à força de trabalho potencial; valorizá-la para o momento em que amadurece para ser explorada como população economicamente ativa–, assim como para o desenvolvimento da capacidade docente. Há uma rígida divisão de trabalho na produção e apropriação social do conhecimento-mercadoria, em sociedades de capitalismo dependente como a brasileira. Até o ensino médio a força de trabalho docente é considerada apenas como apropriadora/socializadora de conhecimentos. Apenas na graduação e pós-graduação, o trabalho pedagógico docente é considerado como produtor de conhecimentos. Essa clivagem abre a oportunidade para a instrumentalização da força de trabalho docente realizada até o ensino médio.

A segmentação e diferenciação da força de trabalho docente podem ser constatadas observando-se os salários com que se remuneram o trabalho docente até o nível médio e com que se remuneram o trabalho docente de graduação e pós-graduação, voltados e mais comprometidos com a profissionalização da força de trabalho discente. Ora, se o salário do trabalho docente é o meio através do qual a força de trabalho tem acesso às riquezas, incluído nestas os bens culturais que desenvolvem a capacidade de conhecimento, temos uma forte variável que contribui, efetivamente, para valorizar ou empobrecer a força de trabalho docente: o salário. A desvalorização, desqualificação e empobrecimento da força de trabalho docente ocorre mediante o valor da hora/aula gasta com a força de trabalho discente. Se for assim, ao manter o valor da hora/aula em níveis impeditivos de investimento no desenvolvimento da capacidade docente esse processo cristaliza um ciclo perpétuo e recorrente de empobrecimento e desqualificação, tanto da força de trabalho docente, quanto da força de trabalho discente. Não dispondo de recursos para elevar a capacidade de sua força de trabalho o docente contamina todo o sistema, obstruindo, concomitantemente, a profissionalização da força de trabalho discente.

Mas esse “círculo perpétuo e recorrente de empobrecimento e desqualificação das forças de trabalho docente e discente” é irracional se pensarmos em termos capitalista. Um desperdício que irritaria qualquer “empresário racional” ao tomar consciência da destruição incomensurável desta riqueza, que é o insumo-produto básico das mercadorias dessa

“sociedade” reestruturada capitalisticamente pelas novas tecnologias de produção e organização: o conhecimento¹. Vejamos como tal aceção adquire materialidade.

2- A força de trabalho docente e discente na valorização do capital

A desqualificação das forças de trabalho docente e discente, mesmo que realizadas na superestrutura, nas unidades educativas que organizam e centralizam o conhecimento-mercadoria e a reprodução cultural, são reveladas, na “sociedade capitalista do conhecimento”, como estando no coração mesmo das lutas de classe. Vale dizer, estão sujeitas a guerra intercapitalista pela valorização do capital.

Temos assim, no âmbito da infra-estrutura, a força de trabalho profissionalizada, pronta para entrar nos fornos do capital: as unidades de produção ou serviços de todos os setores da economia: primário, secundário e terciário; e no âmbito da superestrutura temos a valorização ou mercadorização da força de trabalho, que se enriquece na qualificação, nas “unidades culturais sociais²” que socializam o conhecimento-mercadoria. Todo sistema educacional, a escolarização: laica, universal e de qualidade, por ironia ou tragédia, está aqui compreendida, legitimando o sistema ou rede de escolarização. Por conseguinte, o corpo docente e o corpo discente, diretamente, e as famílias e as comunidades, indiretamente, estão aqui integradas a esta forma de sociabilidade do capital, a este tipo de associacionismo metabólico, presidido pelo império do sistema capital.

Valendo-nos da hermenêutica marxiana podemos precisar ainda mais esta situação. Podemos ampliar a análise da força de trabalho docente e da força de trabalho discente, na dialética infra-estrutura *versus* superestrutura. No primeiro caso, a força de trabalho docente é assalariada, recebe remuneração pela jornada de trabalho contratada e pelas atribuições determinadas a serem realizadas nas unidades de produção e apropriação social do conhecimento, sejam estatais ou privadas, formais ou informais. Mas, no segundo caso, o da força de trabalho discente, que compreende um longo processo de maturação, iniciando as atividades laborais na educação infantil e “culminando” com a venda da força de trabalho

¹ Por isso estamos chamando a sociedade reestruturada dentro desses parâmetros de “sociedade do conhecimento” ou, o que é mais preciso, de “sociedade capitalista do conhecimento”. Dentre outros destacamos três pensadores que atribuem valor indispensável à educação no processo de consolidação da Sociedade do Conhecimento: Lyotard, J.F (1989) A condição Pós-moderna, Schaff, A. (1995) em seu livro Sociedade Informática e Castell, M. (2000), Sociedade em Redes v. I.

² As escolas situam-se como unidades culturais sociais no dizer de Gramsci (1980).

escolarizada: qualificada e profissionalizada para ser explorada pelo capital, no ingresso no mercado de trabalho.

A força de trabalho discente, durante esse percurso, não usufrui qualquer contrapartida. Desenvolve atividades que se convencionou considerar como não-trabalho, como se estudar fosse não-trabalhar, não implicasse dedicação, disciplina e muito esforço (Gramsci, 1980). O trabalho pedagógico que se objetiva em conhecimentos exige muito trabalho e extremo esforço, a inexistência deste implica a negação daquele. Nesses termos, a força de trabalho discente é “cevada” –como dizemos no nordeste brasileiro sobre o caranguejo que está sendo “valorizado” para consumo³.

Se, analisando a infra-estrutura, Marx (1980a, 1984, 1985a) conseguiu explicar, cabalmente, como se efetiva, na modernidade capitalista, o processo de exploração e expropriação do conhecimento-mercadoria; observando, sobretudo, as características da grande indústria (Marx, 1980a); parece que estamos longe de compreender, na mesma proporção, esse metabolismo do capital no âmbito da superestrutura.

Primeiro porque se convencionou admitir que a superestrutura é o lugar da cultura: do diálogo, da persuasão, da retórica, do discurso, das ideologias, da política, do simbólico etc., sendo abominável, para alguns, pensar a crítica da economia política nos mesmos termos em que Marx a pensou, a partir da teoria do valor-trabalho, nessa esfera. E, em segundo lugar, porque foi apenas no decorrer da segunda metade do século XX, que Becker (1964) e Schultz (1962 e 1973), destacaram a importância do conhecimento para o processo de valorização do capital, inserindo a educação na função produção, que mensura, macroeconomicamente, o Produto Interno Bruto- PIB. Este representa a soma de todas as riquezas produzidas internamente por um Estado-nação. Uma banalidade que a muito tempo já não era segredo para o “processo de reprodução sociometabólico do capital”, mas que, enunciado com a desenvoltura matemática e ares de cientificidade, mereceu o Prêmio Nobel de Economia. Observemos a amplitude da teoria do capital humano no âmbito da valorização do conhecimento-mercadoria nas unidades educativas de produção de conhecimento formais e informais.

³ Desconfortável pensar que esse é um processo universal, e que ocorre sem qualquer custo direto para o capital, ocorre sob as espessas dos custos familiares ou de toda sociedade. Neste caso, financiado pelos impostos pagos pelos contribuintes.

3- A produção social do conhecimento nas unidades educativas formais e informais.

Dentre as teorias que tem como pressuposto a valorização do conhecimento, destaca-se a teoria do capital humano. A “teoria do capital humano”, desenvolvida por Becker e Schultz⁴, ganhou reverência mesmo nas décadas de cinquenta e sessenta do século XX em diante, quando as características fordistas e tayloristas do modo de produção capitalista passaram a ser “reconfiguradas” pela reestruturação produtiva do capital (Silva, 2003), isto é, pelas novas tecnologias de organização e produção, caracterizando o modelo flexível de valorização do capital (Harvey, 2000; Antunes, 1995; 2000). A partir de então, a relevância atribuída ao conhecimento-mercadoria se tornou uma referência societal, a ponto de ser enunciado, por alguns pensadores (Schaf, 1995; Gorz, 1980, 1987; Offe, 1994, 1989, 1984; Castells, 2000), como uma outra forma de sociabilidade capitalista, conformada a uma base técnica original: o conhecimento. Alguns ousaram a cunhar esses novos tempos de a era da “Sociedade do Conhecimento”. Uma verdadeira revolução em que se mudou, capitalisticamente falando, as condições sociais de reprodução social.

Por essas razões, as transformações capitalistas do último triênio do século XX parecem afastar ainda mais as possibilidades de realizar o projeto emancipatório na modernidade, tal como Marx o formulou. A valorização do capital passou a penetrar em uma esfera superestrutural que até então parecia preservar uma autonomia relativa frente aos mediadores capitalistas, que subjugam a seu controle os interesses dispares e as forças sociais contrárias a seu poder. Esta era a característica da liberdade existente no contexto do trabalho pedagógico. Basta pensar no movimento estudantil da década de sessenta.

Se a estes não podemos atribuir o papel da primazia na condução do projeto emancipatório na modernidade, nos termos em que Ferreira (2000) formulou na sua crítica à Habermas, também não podemos desconsiderá-lo. É relevante compreender o preciso e precioso lugar da força de trabalho docente e discente no projeto emancipatório na modernidade, nesses novos tempos em que o conhecimento se insere violentamente no processo de mercadorização, e não esquecer do seu papel na Revolução Científica e nas

⁴ BECKER, B. F. *Human capital: a theoretical and empirical analysis with special reference to education*. Columbia, s. ed., 1964; SCHULTZ, T. *O valor econômico da educação*. Rio de Janeiro: Zahar, 1962. A teoria do capital humano surgiu nos Estados Unidos na década de 50 com um grupo de estudos coordenado por Theodoro Schultz. O pressuposto dessa teoria é que um acréscimo marginal de instrução, treinamento e educação produz um acréscimo marginal na capacidade de produção. A disseminação dessa teoria constituiu, segundo Frigotto (1998), uma panacéia de solução das desigualdades entre os países desenvolvidos e subdesenvolvidos e entre os indivíduos. No Brasil, ela adquiriu impulso a partir do período do “milagre econômico”. Para uma análise crítica ver os estudos de Frigotto (1998).

Revoluções Burguesas. A menos que, como o próprio Ferreira (2000) ressaltou, aceitarmos a proposição marcusiana de creditar não à força de trabalho docente e discente ou, em termos mais amplo, “aos que vivem do trabalho” (Antunes, 2000), o papel da emancipação, mas a uma “nova ciência e tecnologia” em si; mitificando, com isso, a problemática da emancipação na modernidade.

De qualquer forma parece que a valorização do capital, no âmbito da superestrutura, ocorre de forma *sui generis*. Diríamos que é o lócus por excelência do trabalho pedagógico, onde docente e discente, vinculados à rede de escolarização, transfiguram pessoas em formas sociais, mediadas pelo processo de qualificação e profissionalização. Docentes e discentes são sujeitos pedagógicos, sujeitos produtores de conhecimento-mercadoria.

O conhecimento-mercadoria é um componente insumo-produto produzido pelo trabalho pedagógico nas unidades culturais sociais que qualificam e profissionalizam a força de trabalho discente. As mercadorias força de trabalho que em algum momento vincular-se-ão à rede comercial, à rede de serviços ou à rede industrial; quando estiverem qualificadas, profissionalizadas e valorizadas para tal. Portanto, antes de se vincularem a quaisquer destes setores da economia formal capitalista, se vinculam a um momento original, arcaico, pressuposto aos vínculos que encerram a “massa escolarizada” à condição de “população economicamente ativa”. Trata-se das unidades culturais sociais, as unidades de profissionalização da força de trabalho discente, responsáveis pela certificação, àquelas que funcionam como espaço de enriquecimento da força de trabalho discente, que será agregada à valorização do capital como capital variável. Por esta razão, chamamos esse conhecimento de conhecimento-mercadoria.

Por todas as razões supracitadas, as unidades educativas⁵ produtoras e socializadoras de conhecimento-mercadoria, vinculadas à rede de profissionalização, passou a ganhar importância estratégica na valorização do capital, nas três últimas décadas do século XX. O sistema de qualificação da força de trabalho potencial⁶ discente passou a ser vislumbrado, pelas instituições econômicas que representam os interesses do capital, como estruturador de todo sistema de valorização. Passou-se a desenvolver mecanismos de integração das unidades

⁵ Concebemos a escola não como uma instituição responsável pela transmissão de conhecimentos, mas como uma unidade de produção e apropriação social de conhecimentos. Isto significa admitir que os sujeitos pedagógicos, docentes e discentes, produzem conhecimento, trabalham nesta perspectiva.

⁶ A categoria força de trabalho potencial discente e força de trabalho acabada docente foi desenvolvida a partir da pesquisa intitulada: a ambivalência do conhecimento na projeto emancipatório do conhecimento: Marx e Gramsci (2006).

culturais sociais que organizam a produção e socialização do conhecimento-mercadoria às políticas internacionais dos organismos multilaterais (UNESCO, BIRD e UNICEF), não mais como centro de ideologias, mas como núcleo de valorização do capital variável, que precisa ser controlado, instrumentalizado e potencializado como tal.

Visto sob o aspecto dessa valorização, observamos dois movimentos distintos, mas com o mesmo propósito: processar em massa a produção e apropriação do conhecimento-mercadoria, como uma questão vital para viver ou sobreviver nesta “sociedade do conhecimento”, que se expande com uma velocidade incontrolável através das TIC’s (Tecnologias de Comunicação e Informação).

Um movimento que está associado tanto à rede de escolarização pública e privada, formal e informal, quanto à insurgência do que chamamos “educadores populares ou capacitadores comunitários”, que profissionalizam e contribuem para a “qualificação profissional” das “comunidades-lupen”, deixadas à deriva na “sociedade do conhecimento”, como os novos miseráveis da contemporaneidade capitalista da “sociedade do conhecimento”. Delas ocupar-se-ão, por opção ideológica ou interesse econômico, diversos matizes religiosos que perfazem da evangelização conservadora ao catolicismo da teologia da libertação, com as suas diversas pastorais.

Um outro movimento, paralelo a esses matizes religiosos, serão seus concorrentes diretos na captação de recursos governamentais e internacionais, destinados à assistência dessas “comunidades-lupen”: os “analfabetos digitais” da “sociedade do conhecimento”. Trata-se de “capacitadores e facilitadores”, identificados como “educadores digitais” (força de trabalho docente, mais desqualificada e empobrecida do que aquela vinculada à rede formal de escolarização), que se apropriam de conhecimentos à margem da rede escolar, e desenvolvem uma espécie de qualificação informal precarizada, voltada para valorizar a força de trabalho discente, que se ocupará de atividades informais em mercados de consumo informais, na periferia das cidades.

O conhecimento-mercadoria apropriado socialmente pelos docentes e discentes populares é de baixa valorização comparado ao valor do conhecimento-mercadoria apropriado pelos sujeitos pedagógicos vinculados às unidades formais, públicas e privadas, de escolarização.

Esse amplo segmento social de educadores populares⁷, que conseguiram desenvolver um “discurso articulado”, e que vivem na e da miséria humana das “comunidades lupen”, muitas vezes universitários formados nas faculdades ocupadas por estudantes das camadas médias e populares, mas com uma qualidade de vida incomparável às condições de existência dos moradores das “comunidades-lupen”, é um segmento que muitos dos indivíduos que a ele pertence portam certificado escolar, mas por qualquer motivo, ou não atenderem às demandas de valorização do capital ou, mesmo que tenham enriquecido a força de trabalho dotando-a de conhecimento-mercadoria, por infortúnio ou pela própria natureza das tecnologias que economizam força de trabalho, encontram-se desempregados, e que a única forma de sobreviver é se ocuparem destas atividades precarizadas, que é a educação das “comunidades-lupen”. As atividades de “capacitação” têm como função socializar qualquer conhecimento, qualquer saber, que mantenha os indivíduos dessas “comunidades-lupen” ocupados e, se possível, sonhando com um pequeno negócio ou trabalho artesanal, que ajude a sobreviver.

Estes movimentos também se desdobram na complexa trama societal que Marx (1982) e Gramsci (1981; 1985) analisaram como superestrutura da modernidade capitalista. A superestrutura também é o lugar social onde tais movimentos se desenvolvem, com grande precariedade, o trabalho pedagógico, mas nesta situação, com os excluídos que vivem em “comunidades-lupen”.

Os sujeitos desses movimentos são “capacitadores e facilitadores”, recrutados pelos programas sociais de governos e instituições nacionais e internacionais, para desenvolverem projetos compensatórios de assistência social, e que depositam todas as energias e esperanças no intuito de “qualificar ou profissionalizar” a força de trabalho para as estratégias de sobrevivência possíveis. Não é adequado entender a força de trabalho que se qualifica nas “comunidades lupen” como força de trabalho discente. Neste contexto, pelas suas características próprias, tudo tem que ser repensado.

Assim processou-se a localização, captura e anexação das “comunidades-lupen”, mapeadas pelos relatórios do BIRD, UNICEF, IBGE, Prefeituras etc., encravadas nos subúrbios urbanos ou no interior dos países dependentes aos programas assistenciais e

⁷ Observa-se o potencial que tem estes educadores populares na mobilização e nos processos de capacitação e formação das comunidades lupen. Estes na atualidade são os intelectuais orgânicos das ONGs (Organizações Não-governamentais). Estas instituições longe de se constituírem em um projeto de confronto ao capital, apresentam-se ideologicamente como aliadas ao fortalecerem perspectivas educativas que valorizam o conhecimento na lógica do mercado.

compensatórios dos governos e instituições nacionais e internacionais que se ocupam dos miseráveis da “sociedade do conhecimento”.

Nas “comunidades-lupen” são aplicadas metodologias de sensibilização e capacitação, desenvolvidas por grupos nacionais e internacionais, que se associam sob o manto do voluntariado ou terceiro setor, do qual se ocupam uma classe média desempregada ou sub-empregada, e que têm nessas atividades, a possibilidade de obter renda, sob a insígnia de “capacitação”. Também a estratégia desses movimentos é elevar a produção-apropriação de conhecimentos-mercadoria, úteis às alternativas de sobrevivência (Haguette, 1982).

Ainda no âmbito da superestrutura, com o objetivo de socializar o conhecimento, a América Latina, Central e do Sul, sofreram uma verdadeira revolução institucional da qualificação profissional nas três últimas décadas do século XX. Programas de Qualificação Profissional foram reformulados, construídos e expandidos envolvendo governo, instituições empresariais e sindicais com as injunções das ideologias da sociedade do conhecimento, visando atender os processos de reestruturação produtiva e organizacional, do capital, mas também sindical. Articulados aos Programas de Qualificação estão os Programas de Geração de Trabalho e Renda que desempenham um papel fundamental em toda a América do Sul.

Este é, resumidamente, um dos possíveis cenários que assume a ambivalência do conhecimento na modernidade capitalista, envolvendo a burocracia estatal, as ONGs, representantes empresariais e sindicais (Antunes, 1995; Silva, 2003). Ele reflete o empobrecimento e a contínua desvalorização das forças de trabalho docente e discente, e marca a intensificação da mercadorização do trabalho pedagógico.

Do lado das unidades formais onde se efetiva o trabalho pedagógico observamos a mesma desqualificação da força de trabalho, como já explicitamos anteriormente. Mas agora sob o escárnio da dualidade perversa entre unidades privadas de ensino, orientadas para atender as classes dominantes, e as unidades estatais, orientadas para as comunidades pobres e as “comunidades-lupen”. Essas unidades são subsumidas ao processo de valorização do capital. Estão envolvidas na dialética infra-estrutura *versus* superestruturas da valorização do capital.

O que enriquece a força de trabalho como valor, e o que se vincula diretamente aos interesses do capital, o trabalho pedagógico, é um processo simultâneo de profissionalização e sujeição da força de trabalho aos imperativos de expropriação do conhecimento no processo de valorização do capital, cuja sentença ocorre no ato de concretização do contrato de

trabalho. O processo de valorização do capital não é mais do que a transferência do conhecimento-mercadoria, mediada tanto pela administração ou as várias engenharias integradas ao processo produtivo quanto pela maquinaria, às mercadorias e ao capital constante. O capital inicial investido sai enriquecido deste processo: com mais valor, com uma grandeza de capital maior do que iniciou o circuito. Quanto maior a rotação do circuito mais o capital se valoriza.

Ao focar esta ambivalência do conhecimento no contexto do trabalho pedagógico na modernidade capitalista, a teoria social marxiana não é reducionista. Não reduz, de modo algum, a vida social ao economicismo. Não se vê também o “envelhecimento do paradigma da produção” nos termos em que Habermas (2000) o afirma. O que se tentou por em evidência, até o momento, é a vitalidade da teoria do valor trabalho desenvolvida por Marx, para explicar a valorização do capital. E que ela não abrange apenas à produção industrial, mas a economia capitalista como um todo. Essa universalidade se explica pela imbricação da divisão de trabalho, a produção social, e o sistema de assalariamento como distribuidor de riquezas.

Negar a teoria do valor-trabalho, que explica a dinâmica da valorização do capital na modernidade capitalista, sem nada colocar em seu lugar deixa, a nosso ver, uma lacuna teórica difícil de estimar. Se concordamos com os limites da teoria social marxiana é porque todas as teorias são limitadas em si, não explicam tudo nem, tampouco, pretendem fazê-lo quando formuladas.

A teoria do agir comunicativo de Habermas (2002) não tem como compreender a dinâmica do trabalho pedagógico como momento de valorização do capital na modernidade capitalista, mas é de vital importância para explicar as relações intersubjetivas que se efetivam no encontro didático e pedagógico entre as forças de trabalho docente e discente, mediado pelo diálogo. Esse encontro representa aquilo que Habermas (2002) tem em mente quando fala em “tipo ideal de fala”: a ação voltada para o entendimento ou compreensão. É um espaço mais real do que o próprio Habermas (2002) imaginara quando formulou a categoria “tipo ideal da fala” para exprimir o momento exato em que ocorre o agir comunicativo.

No encontro didático-pedagógico (a aula) se processa a “idealidade da fala”. Nele se encarna o agir comunicativo habermasiano e se efetiva o trabalho pedagógico, realizado pelos sujeitos pedagógicos, que objetivam entendimento e compreensão, e que, portanto, não deixa de ser produtivo, tanto no desenvolvimento das personalidades daqueles diretamente

implicados na socialização de normas e valores, como na valorização e enriquecimento da força de trabalho docente e discente.

Por essas razões, o encontro didático-pedagógico, como lugar onde se processa o “tipo ideal de fala”, que move sujeitos em busca do entendimento e da compreensão, também admite o processo de produção e apropriação de conhecimentos. Esta simultaneidade fortalece a hipótese de que as teorias de Habermas e Marx não são excludentes, mas se complementam. No caso da realidade empírica do encontro didático-pedagógico, que se efetiva nas unidades de produção e apropriação social do conhecimento, reconhece-se a presença ativa destas duas categorias: o trabalho humano e o agir comunicativo.

Mas, então, que tipo de reducionismo é esse? De que tipo de envelhecimento teórico sofre a teoria social marxiana, quando ainda continua a apresentar capacidade explicativa de acontecimentos que marcaram as últimas três décadas do século passado, e que persistem em se desdobrar na contemporaneidade? A resposta a essas questões implica em suspender a crítica ao reducionismo considerando a tradição do pensamento moderno a quem a teoria social marxiana se vincula e reconhecer que o conhecimento na modernidade capitalista assume a qualidade de conhecimento-mercadoria com o fim de ampliar a valorização do capital.

5- Referências

ANTUNES, Ricardo & RÊGO, Walquiria D. L. (Orgs.). *Lukács um Galileu no século XX*. 2ª ed. São Paulo: Boitempo, 1999.

ANTUNES, Ricardo. *Os sentidos do trabalho: ensaios sobre a afirmação e a negação do trabalho*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2000, p. 135-183.

_____. *Adeus ao Trabalho? Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade no mundo do trabalho*. São Paulo: Cortez, 1995.

BECKER, B. F. *Human capital: a teorical and empirical analysis with special referenece to education*. Columbia, s. ed., 1964; SCHULTZ, T. *O valor econômico da educação*. Rio de Janeiro: Zahar, 1962; SCHULTZ, T. *O capital humano*. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

CASTELLS, Manuel. *A sociedade em rede*. São Paulo: Paz e Terra, vol. I, 2000.

FERREIRA, Jonatas. Técnica e liberdade. In: *Revista de cultura política Lua Nova*. São Paulo: CEDEC, nº 51, 2000, p. 119-143.

FRIGOTTO, G. (Org.). *Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século*. Petrópolis/RJ: Vozes, 1998.

GORZ, André (Org.). *Crítica da divisão do trabalho*. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 1980.

_____. *Adeus ao proletariado: para além do socialismo*. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1987.

GRAMSCI, Antonio. *Os Intelectuais e a organização da cultura*. 6ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1985.

_____. *A Concepção Dialética da História*. 4ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1981.

_____. *Antologia*. Lisboa: Estampa, vol. II, 1974.

_____. El instrumento de trabajo. In: *Antologia*. Lisboa: Estampa, vol. II, 1974, p. 66-71.

_____. *Maquiavel, a política e o estado moderno*. 6ª ed. Rio de Janeiro: Civilização

GRAMSCI, Antonio & BORDIGA, Amadeu. *Conselhos de Fábrica*. São Paulo: Brasiliense, 1973.

HABERMAS, J. *Verdade e justificação: ensaios filosóficos*. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

_____. *Teoría de la acción comunicativa*. 4ª ed. Madrid: ED. Taurus, v. I e II. 2003.

_____. *La lógica de las ciencias sociales*. 3ª ed. Madrid: Tecnos, Reimpressão, 2002.

_____. *A crise de legitimação do capitalismo tardio*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2002.

_____. *Racionalidade e Comunicação*. Lisboa: Edições 70, 2002.

_____. *A constelação pós-nacional: ensaios políticos*. São Paulo: Littera Mundi, 2001, p. 167-205.

_____. O entrelaçamento de mito e esclarecimento: Horkheimer e Adorno In: *O discurso filosófico da modernidade: doze lições*. São Paulo: Martins Fontes, 2000, p. 153-186.

_____. Excurso sobre o envelhecimento do paradigma da produção In: *O discurso filosófico da modernidade: doze lições*. São Paulo: Martins Fontes, 2000, p. 109-119.

_____. *Técnica e ciência como “ideologia”*. Lisboa: Edições 70, 1997.

_____. *Para a reconstrução do materialismo histórico*. 2ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1990a, p 11-46 e 111-162.

_____. *Pensamento pós-metafísico: estudos filosóficos*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1990b.

_____. *Conhecimento e interesse*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987, p. 9-87.

_____. Teoria analítica da ciência e dialética: contribuição à polêmica entre Popper e Adorno. In: *Textos escolhidos: Benjamin, Horkheimer, Adorno e Habermas*. 2ª ed. São Paulo: Abril Cultural, Col. Os pensadores, 1983, p. 277-299.

HAGUETTE, Tereza M. Frota. *O mito das estratégias de sobrevivência: um estudo sobre o trabalhador urbano e sua família*. Fortaleza: Edições UFC, 1982.

HARVEY, David. *Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural*. 9ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2000.

LYOTARD, J. F. *A condição pós-moderna*. 2ª ed. Lisboa: Gradiva, 1989.

MARX, K. & ENGELS, F. *Textos sobre educação e ensino*. 2ª ed. São Paulo: Moraes, 1992.

_____. *A sagrada família: crítica da crítica crítica contra Bruno Bauer e consortes*. 2ª ed. Lisboa: Editorial Presença; São Paulo: Livraria Martins Fontes, sem data de publicação [sem data de publicação].

_____. *Obras escolhidas*. São Paulo: Editora Alfa-Omega, 3 V. [sem data de publicação].

MARX, Karl. *A questão judaica*. 3ª ed. São Paulo: Centauro, 2002.

_____. *O 18 Brumário e Cartas a Kugelmann*. 6ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

_____. *Grundrisse - lineamientos fundamentales para la crítica de la economía política 1857-1858*. México: Fondo de Cultura Económica, (Obras fundamentales de Marx y Engels, Colección dirigida por Wenceslao Roces, tomo I, nº. 6). 1985.

_____. *Capítulo VI Inédito de O Capital: resultados do processo de produção imediata*. São Paulo: Editora Moraes, 1985a.

_____. *Manuscritos: economia y filosofía*. Madrid: Alianza Editorial, 1984.

_____. *A ideologia alemã*. São Paulo: Martins fontes, 1980.

_____. *O capital: crítica da economia política*. 6ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980a.

_____. *Crítica da filosofia do Direito de Hegel*. Lisboa: Editorial Presença, sem data de

MARCUSE, H. *A ideologia da sociedade industrial*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1982.

OFFE, Claus. *Capitalismo desorganizado: transformações contemporâneas do trabalho e da política*. 2ª ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1994.

_____. *Trabalho e Sociedade: problemas estruturais e perspectivas para o futuro da "sociedade do trabalho"*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2 v., 1989.

_____. *Partidos políticos y nuevos movimientos sociales*. Madrid: Ed. Sistema Fundación, 1988.

SCHAFF, A. *A sociedade informática: as conseqüências sociais da segunda revolução industrial*. 4ª ed. São Paulo: UNESP/Brasiliense, 1995.

SILVA, Sandra R. P. da. *Educação, trabalho e a mutação do sindicalismo: estudo do Programa Integrar de Qualificação Profissional da CNM/CUT no Estado de Pernambuco*. 2003. 215f (Dissertação de Mestrado em Educação)- Universidade Federal de Pernambuco. Recife/ Pernambuco.

This document was created with Win2PDF available at <http://www.win2pdf.com>.
The unregistered version of Win2PDF is for evaluation or non-commercial use only.
This page will not be added after purchasing Win2PDF.