



## **SOCIEDADE, EDUCAÇÃO, UNIVERSIDADE E MUNDO DO TRABALHO: UMA RELAÇÃO PARA O SOCIAL**

Elizabeth Coelho Rosa E Silva

### **Resumo**

Com objetivo de entender a relação entre a sociedade, a educação, a universidade e o mundo do trabalho, este trabalho desenvolve-se de forma descritiva, bibliográfica e qualitativa, pela análise dos textos: *A Universidade Pública sob Nova Perspectiva* (2003), de Marilena Chauí; *A Universidade no Século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade* (2005), de Boaventura de Sousa Santos; *O Direito à Preguiça* (1999), de Paul Lafargue; *A Educação para além do Capital* (2008), de István Mészáros; e *Os Quatro Pilares da Educação* (1998), de Jacques Delors. Universidade como instituição social: reconhecimento público de legitimidade e de atribuições. Universidade e democratização do saber: crises da universidade de hegemonia, legitimidade e institucional. Mundo do trabalho: dignidade humana e social. Educação e Capital: papel da educação no processo de mudança social. Educação: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser. Pode-se concluir que a relação entre a sociedade, a educação, a universidade e o trabalho é única e desenvolve-se num processo construtivo, no sentido de que estes quatro ambientes sociais se interdependem positivamente para o desenvolvimento social e libertário do ser humano. Para isto, acredita-se na importância de ampliação do Estado.

**Palavras-chave:** Sociedade. Educação. Universidade. Trabalho.

## **1 INTRODUÇÃO**

O mundo contemporâneo, construído historicamente por classes sociais antagônicas que lutam pela sua colocação na sociedade e sacudido por uma série de transformações, tem alterado a forma de produzir a riqueza, a organização do Estado, o papel da universidade, o comportamento das pessoas e a relação com seus semelhantes, inclusive no mundo do trabalho. Também tem alterado o papel do trabalhador da educação, onde a tarefa educacional torna-se inseparável da tarefa de transformação social. A partir destas alterações, o objetivo deste trabalho é entender a relação entre a sociedade, a educação, a universidade e o mundo do trabalho.

Para atendimento do objetivo traçado neste trabalho o tipo de pesquisa, quanto aos objetivos, é descritiva, pois descreve a relação entre as variáveis sociedade, educação, universidade e trabalho. Quanto aos procedimentos técnicos, a pesquisa caracteriza-se como bibliográfica, uma vez que recupera o conhecimento científico acumulado a partir de material já elaborado. Quanto à forma de abordagem é qualitativa, utilizando-se o enfoque indutivo na análise dos dados, dando-se importância aos significados atribuídos pelas pessoas às coisas e à vida.

## **2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

### **2.1 Universidade: uma instituição Social**

No texto “A Universidade Pública sob Nova Perspectiva”, Marilena Chauí (2003), afirma a universidade como instituição social, aborda conceitos de autonomia e legitimidade da universidade, de sua vocação republicana e democrática que possibilita sua relação crítica com a sociedade e o Estado, discute o conceito de sociedade do conhecimento e a nova concepção de educação permanente ou continuada e apresenta os pontos que considera fundamentais para a mudança da universidade pública na perspectiva da formação e da democratização.

Chauí (2003, p. 1) considera a relação entre universidade e sociedade uma relação conflituosa: “[...] vemos no interior da instituição universitária a presença de opiniões, atitudes e projetos conflitantes que exprimem divisões e contradições da sociedade como um todo”. Essa relação entre universidade e sociedade explica o reconhecimento público e legitimidade da universidade pública como instituição social, num princípio de diferenciação que lhe confere autonomia perante outras instituições sociais. A legitimidade da universidade fundou-se na conquista da idéia de autonomia do saber em face da religião e do Estado. Autonomia do saber no sentido de que o conhecimento é guiado por suas próprias necessidades de invenção, descoberta ou transmissão. Desta forma, a universidade concebe-se como uma instituição republicana e, portanto, pública e laica. Além da vocação republicana, a universidade tornou-se também uma instituição social inseparável da idéia de democracia e de democratização do saber, concebida como constitutiva da cidadania pela necessidade das lutas sociais e políticas a partir das revoluções sociais. Segundo a autora a universidade deveria ser um reflexo da sociedade e do Estado mas não o é:

É exatamente por ser uma instituição social diferenciada e definida por sua autonomia intelectual que a universidade pode relacionar-se com o todo da sociedade e com o Estado de maneira conflituosa, dividindo-se internamente entre os que são favoráveis e os que são contrários à maneira como a sociedade de classes e o Estado reforçam a divisão e a exclusão sociais, impedem a concretização republicana da instituição universitária e suas possibilidades democráticas. (CHAUÍ, 2003, p. 2).

Podemos colaborar com a autora, enfatizando que a universidade brasileira, como instituição social, deve apresentar, além de relevância acadêmico-científica e sem renunciar a ela, relevância social. A universidade tem o dever de ser culturalmente engajada e comprometida com a solução dos problemas da sociedade, como: a superação da pobreza crônica, o fim do analfabetismo, a geração de alternativas econômicas e outros. Pois, cumprir, a universidade, parte da tarefa do estado e da sociedade civil não é uma questão de opção ideológica ou de voluntarismo: é uma imposição de sua própria historicidade.

Marilena Chauí (2003) critica a mudança sofrida pela universidade pública brasileira, nos últimos anos, definida pela reforma do Estado, analisando as diferenças entre instituição social e organização social, exemplificando seus reflexos na universidade pública. O Estado ao definir os setores que o compõem, designou o setor de serviços não exclusivos do Estado e nele colocou a educação, significando que a educação deixou de ser concebida como um direito e passou a ser considerada um serviço; que a educação deixou de ser considerada um serviço público e passou a ser considerada um serviço que pode ser privado ou privatizado. A reforma do Estado definiu a universidade como uma organização social e não como uma instituição social. Segundo a autora, a organização difere de uma instituição por definir-se por uma prática social determinada por sua administração (práticas de gestão, planejamento, previsão, controle e êxito), não discute ou questiona sua própria existência, sua função, seu lugar no interior da luta de classes, o que para a instituição social universitária é crucial. A instituição social aspira à universalidade, já a organização sabe que sua eficácia e seu sucesso dependem de sua particularidade, significando que a instituição tem a sociedade como seu princípio e sua referência normativa e valorativa, enquanto a organização tem apenas a si mesma como referência, num processo de competição com outras que fixaram os mesmos objetivos particulares.

A autora explica a passagem da idéia da universidade de instituição social a organização prestadora de serviços pela forma atual do capitalismo, caracterizado pela fragmentação de todas as esferas da vida social; e pela forma atual de organização operacional da universidade, caracterizada pela particularidade e instabilidade dos seus meios e objetivos. Segundo a autora (2003, p. 3): “Transmissão e adestramento. Desapareceu, portanto, a marca essencial da docência: a formação”. Concordamos porque é imprescindível formar profissionais competentes e cidadãos comprometidos com a ética da causa pública. Assim, como a pesquisa deve promover o avanço científico, mas um avanço a ser incorporado por toda a sociedade. A maneira como a sociedade se apropria dos ganhos científicos da universidade deve ser discutida em público.

Marilena Chauí apresenta e discute o conceito de sociedade do conhecimento e a nova concepção de educação permanente ou continuada, idéias básicas apresentadas pelos organismos internacionais para a modernização das universidades, referindo-se a um problema de fundo, qual seja, a mudança imposta ao tempo do trabalho intelectual e científico. Segundo Chauí (2003, p.5):

“A transformação do capital e da ciência, a que nos referimos acima, articulada às mudanças tecnológicas referentes à circulação da informação produziram a idéia de *sociedade do conhecimento*, na qual o fator mais importante é o uso intensivo e competitivo dos conhecimentos.”

Entende Chauí (2003) que o conhecimento e a informação, ao se tornarem forças produtivas, não são propícios, nem favoráveis ao avanço e desenvolvimento autônomo das universidades enquanto instituições sociais comprometidas com a vida de suas sociedades e articuladas a poderes e direitos democráticos. A segunda idéia, imposta ao tempo do trabalho intelectual e científico, é a de educação continuada ou permanente, como estratégia pedagógica indispensável, pois somente com ela é possível a adaptação às mudanças incessantes, se quiser manter-se ativo no mercado de trabalho. Também entende que não se pode chamar isso de educação permanente, confundindo educação e reciclagem, exigida pelas condições do mercado de trabalho. Segundo a autora (2003, p.8), “A educação é inseparável da formação e é por isso que ela só pode ser permanente”.

Chauí (2003) apresenta os pontos que considera fundamentais para a mudança da universidade pública, na perspectiva da formação e da democratização:

- a) colocar-se contra a exclusão social e privatização dos conhecimentos;
- b) redefinir e afirmar a autonomia universitária;
- c) desfazer a confusão entre democratização do ensino superior e massificação;
- d) revalorizar a docência como processo de formação;
- e) revalorizar a pesquisa, orientando-a pela idéia de cidadania e exigindo o financiamento por fundos públicos redefinidos;
- f) adotar perspectiva claramente crítica com relação às idéias de sociedade do conhecimento e de educação permanente ou continuada.

Para tanto, segundo Chauí (2003, p. 8):

Se quisermos tomar a universidade pública sob uma nova perspectiva, precisamos começar exigindo, antes de tudo, que o Estado não tome a educação pelo prisma do gasto público e sim como investimento social e político, o que só é possível se a educação for considerada um direito e não um privilégio nem um serviço. [...] É pela destinação do fundo público aos direitos sociais que se mede a democratização do Estado e, com ela, a democratização da universidade.

Na sequência procede-se um estudo sobre a universidade, as crises que vem enfrentando e as possíveis respostas aos desafios que lhe são feitos.

## **2.2 Universidade: democratização do saber**

No texto “A Universidade no Século XXI: para uma Reforma Democrática e Emancipatória da Universidade”, de Boaventura de Sousa Santos, o autor (2005) procede uma análise das transformações recentes no sistema de ensino superior, apresentando as três crises com que se defronta a universidade: crise de hegemonia, crise de legitimidade e crise

institucional, caracterizando a situação atual e analisando as transformações no sistema de ensino superior e o impacto destas na universidade pública, e trabalha as respostas possíveis aos problemas que a universidade enfrenta, identificando e justificando os princípios básicos para uma reforma democrática e emancipatória da universidade pública.

As três crises que se defronta a universidade são bem diferenciadas. A crise de hegemonia é uma crise de supremacia, em que a universidade perde sua supremacia quando deixa de ser a única instituição no domínio do ensino superior. Esta crise resulta as contradições entre as funções tradicionais da universidade e as que ao longo dos últimos anos passaram a lhe ser atribuídas, e a incapacidade de desempenhar funções contraditórias, como por exemplo: alta cultura versus cultura popular, educação versus trabalho, teoria versus prática, conhecimentos exemplares versus conhecimentos instrumentais, etc. A crise de legitimidade é uma crise de qualidade de ser. A universidade perde sua qualidade de ser quando torna-se socialmente visível que a educação superior e a alta cultura são prerrogativas das classes superiores: com a hierarquização dos saberes a universidade restringe seu acesso. A crise institucional é uma crise de identidade. A universidade perde sua identidade quando ocorre a contradição entre a reivindicação da autonomia na definição dos valores e objetivos da universidade e a crescente pressão de responsabilidade social e de natureza privada de submissão a critérios de eficácia e produtividade. A previsão do autor em relação a estas crises foi a seguinte:

Cumpriu-se, mais do que eu esperava, a previsão que fiz há dez anos. Apesar de as crises estarem intimamente ligadas e só poderem ser enfrentadas conjuntamente e através de vastos programas de ação gerados dentro e fora da universidade, previa (e temia) que a crise institucional viesse a monopolizar as atenções e os propósitos reformistas. Assim sucedeu. Previa também que a concentração na crise institucional pudesse levar à falsa resolução das duas outras crises, uma resolução pela negativa: a crise de hegemonia, pela crescente descaracterização intelectual da universidade; e a crise da legitimidade, pela crescente segmentação do sistema universitário e pela crescente desvalorização dos diplomas universitários, em geral. Assim sucedeu também. (SOUSA SANTOS, 2005, p. 7).

Considerando estas três crises, podemos entender que a proposta do autor visa uma reforma institucional para fortalecer a legitimidade da universidade pública pela democratização do saber, restando para sua hegemonia ser um espaço público.

O autor (2005) realiza um traçado histórico das transformações ocorridas na década de noventa na universidade pública, com a indução da crise institucional pela crise financeira, decorrente da perda de prioridade da universidade pública entre os bens públicos produzidos pelo Estado, induzida pelo modelo de desenvolvimento econômico conhecido por neoliberalismo ou globalização neoliberal, que ocorreu internacionalmente. Na universidade pública, identificadas as muitas debilidades institucionais, o neoliberalismo em vez de propor um vasto programa político-pedagógico de reforma da universidade pública, declarou a universidade pública como irreformável, dando abertura do bem público universitário à exploração comercial, isto é, mercadorização da universidade através dos processos de: mercadorização da universidade, pelo desinvestimento do Estado na universidade pública; globalização mercantil da universidade, pela transformação do bem público da universidade num vasto campo de valorização do capitalismo educacional; e conhecimento universitário ao conhecimento pluriversitário, pela substituição da unilateralidade do conhecimento pela interatividade, potencializada pela revolução da tecnologia de informação e comunicação, isto é, o pesquisador escolhia a pesquisa, agora a sociedade determina o conhecimento.

Sousa Santos (2005, p. 35) relaciona o fim da universidade pública com o fim do projeto de país, uma transformação de globalização neoliberal, que não tem apenas dimensões econômicas é pelo contrário uma transformação eminentemente política:

A incapacitação política do Estado e do projecto nacional repercutiu-se numa certa incapacitação epistemológica da universidade e na criação de desorientação quanto às suas funções sociais. [...] A crise de identidade instalou-se no próprio pensamento crítico e no espaço público universitário [...]

O autor (2005) identifica algumas idéias-mestras para uma reforma criativa, democrática e emancipatória da universidade pública. Define o que é a reforma, declarando que enfrentar a globalização neoliberal é contrapor-lhe uma globalização alternativa contra-hegemônica, enquanto bem público, deve refletir um projeto de País centrado em escolhas políticas com distribuição de conhecimentos cada vez mais transnacionalizados, polarizados entre processos contraditórios de transnacionalização, globalização neoliberal e globalização contra-hegemônica. Isto é, este projeto deve resultar de um amplo contrato político e social, desdobrado em setoriais, sendo um deles o contrato educacional, e dentro dele, o contrato da universidade como bem público, respondendo às demandas sociais pela democratização radical da universidade, ultrapassando dois preconceitos contraditórios mas enraizados: o de que a universidade só pode ser reformada por universitários e o de que a universidade nunca se auto-reformará.

Para explicar suas idéias, Sousa Santos (2005) cria a figura de protagonistas, já que o projeto tem que ser sustentado por forças sociais disponíveis e interessadas em protagonizá-lo: o primeiro protagonista é a própria universidade pública, ou seja, quem nela está interessado numa globalização alternativa, a fim de alterar o *status quo*; o segundo protagonista é o Estado, onde, existe uma relação de amor-ódio entre Estado e Universidade; o terceiro protagonista das reformas são os cidadãos socialmente organizados, que possuem uma relação distante e hostil em consequência do elitismo da universidade e o quarto protagonista é o capital nacional que pode integrar o contrato social que dará legitimidade e sustentabilidade à reforma.

Definidos os protagonistas da reforma, o autor (2005) apresenta os princípios orientadores para a reforma da universidade pública:

- a) enfrentar o novo com o novo, pois o que foi bom para poucos foi ruim para muitos, lutando pela democratização do bem público;
- b) lutar pela definição da crise, saindo da posição defensiva, revisitando a crise de hegemonia e de legitimidade;
- c) lutar pela definição de universidade abrangendo graduação, pós-graduação, pesquisa e extensão;
- d) reconquistar a legitimidade através do acesso, extensão, pesquisa-ação, ecologia de saberes, universidade e escola pública, universidade e indústria e reforço da responsabilidade social da universidade;
- e) criar uma nova institucionalidade para emancipação da universidade pública, através de rede nacional de universidades públicas, democracia interna e externa e avaliação participativa e 6. Regular o setor universitário privado, uma relação com o Estado de regulação e fiscalização e não de fomento.

Pela conclusão do autor (2005), a universidade enquanto bem público é hoje um campo de enorme disputa, mas o mesmo acontece com o Estado. Neste caso a direção em que

for a reforma da universidade é a direção em que está indo a reforma do Estado, pois a disputa é uma só, algo que os universitários e os responsáveis políticos devem ter sempre presente.

### 2.3 Mundo do trabalho: dignidade humana e social

Paul Lafargue escreveu, em 1880, “O Direito à Preguiça”, uma contestação ao direito do trabalho, num contexto de santificação do trabalho e concepção do trabalho como tortura, sacrifício, identidade e satisfação. Na época, muitos operários, apesar da situação monstruosa que estavam subordinados, convencidos de que o trabalho em si mesmo era uma atividade dignificante e benéfica, proclamavam o direito ao trabalho como um princípio revolucionário.

Com o nome da obra “O Direito à Preguiça”, o autor quis provocar discussão: chamar a atenção para o problema criado pela ideologia da exaltação do trabalho. O capítulo “As Bençãos do Trabalho” seria melhor nominado como “As Maldições do Trabalho”, o que provavelmente corresponderia melhor ao conteúdo da obra. Para Lafargue (1999, 14) “é o século da dor, da miséria e da corrupção”. Afirma em relação ao tema de “O Direito à Preguiça”:

Na verdade, embora o tema seja o elogio da preguiça, como condição para o desenvolvimento físico, psíquico e político do proletariado, Lafargue tem como pressuposto principal o significado do trabalho no modo de produção capitalista, isto é, a divisão social do trabalho e a luta de classes. Sua fonte de inspiração é dupla: de um lado, as idéias do jovem Marx, nos *Manuscritos Econômicos de 1844*, sobre o trabalho alienado; e, de outro, a análise do trabalho assalariado, no primeiro volume de *O Capital*. (CHAUI, 2000, p. 33)

Mas o que é trabalho alienado? Marilena Chauí (2000) explica, segundo Marx e Lafargue, que o trabalho, em si mesmo, é uma das dimensões da vida humana revelada pela humanidade. Através do trabalho dominamos as forças da natureza, satisfazemos nossas necessidades vitais básicas e exteriorizamos nossa capacidade inventiva e criadora. Ou seja, segundo Marilena Chauí (2000), quando a classe trabalhadora, para sobreviver, vende para outra classe social, a burguesia, sua força de trabalho no mercado, alienando ao burguês sua força de trabalho, ao ser vendida e comprada, se torna uma mercadoria destinada a produzir mercadorias. Neste caso, de acordo com Chauí (2000, p. 35), “Reduzido à condição de mercadoria que produz mercadorias, o trabalho não realiza nenhuma capacidade humana do próprio trabalhador, mas cumpre as exigências impostas pelo mercado capitalista.”

Lafargue (1999) manifestou-se contra a convicção da religião do trabalho, isto é, contra o trabalho alienado. Para ele o trabalho, imposto em excesso, tornou-se uma desgraça, uma maldição: os trabalhadores deixaram-se rebaixar pela religião do trabalho, ao ponto de aceitarem a lei que limitava o trabalho nas fábricas em 12 horas como uma conquista revolucionária. Lafargue (1999) culpava os trabalhadores pelas dores do trabalho forçado e pela fome, anunciando que estavam cooperando com a acumulação do capital, o que os privariam de parte dos seus salários. Denunciava a santificação do trabalho promovida por filósofos, intelectuais e economistas burgueses escritores, economistas e moralistas que propagavam os disparates da economia e da moral burguesa, que entoavam cantos nauseabundos em honra ao Deus Progresso, o filho mais velho do Trabalho.

Os trabalhadores se entregaram de corpo e alma ao vício do trabalho. Lafargue (1999) denuncia as maldições do trabalho. Para ele na situação de crise os trabalhadores em vez de implorar trabalho deviam aproveitar o momento para reivindicar o que era deles: distribuição geral dos produtos e manifestação universal de alegria. Para ter consciência do seu poder era preciso que calcassem os pés no preconceito da moral cristã, econômica e livre-pensadora, e que regressassem aos seus instintos naturais.

Contrário à situação existente, Lafargue (1999) defendeu o trabalho como exercício benéfico para o organismo humano, uma paixão útil ao organismo social e dentro de limites impostos pela necessidade humana do ócio, da preguiça e do lazer, como atividade imprescindível à autoconstrução da humanidade. A suposição de Lafargue (1999) de que o homem seria libertado da maldição do trabalho não se realizou. Para que tivesse sido realizada, segundo Marilena Chauí (2000, p. 47)

“[...] teria sido preciso que o proletariado tivesse escutado Lafargue e se dedicado a cultivar as virtudes da preguiça. Em vez disso, continuou na laboriosa luta pelo direito ao trabalho, pela jornada de oito horas, pelo salário mínimo, com direito a férias e aposentadoria e com a conquista do seguro-desemprego. E, hoje, é isso também que vem perdendo no mundo inteiro, sob a lógica de bronze do capital”.

“O Direito à Preguiça”, na atualidade, continua um obra interessante? Marilena Chauí (2000) demonstra que a obra não perdeu seu vigor. Para ela as experiências socialistas realizadas no Século XX adotaram em relação ao trabalho uma política econômica produtivista, que lembra as repugnantes posições de Comte e Victor Hugo “cantando o progresso” na busca sem limites do aumento da produção, na euforia neoliberal, concebido como aumento de trabalho e na onda mundial de exaltação do mercado, na exortação à competitividade.

Assim como Lafargue (1999), acredita que a força está no trabalhador:

Longe, portanto, de o direito à preguiça ter sido superado pelos acontecimentos, é ele que, numa sociedade que já não precisa da exploração mortal da força de trabalho, pode resgatar a dignidade e o auto-respeito dos trabalhadores quando, em lugar de se sentirem humilhados, ofendidos e culpados pelo desemprego, se erguerem contra os privilégios da apropriação privada de riqueza social e contra a barbárie contemporânea porque podem conhecê-la por dentro e aboli-la. Lutarão, não mais pelo direito ao trabalho, e sim pela distribuição social da riqueza e pelo direito de fruir de todos os seus bens e prazeres. (CHAUI, 2000, p. 56)

A contribuição de Paul Lafargue (1999) é importante nos dias de hoje diante de linhas divergentes sobre o papel do trabalho na atualidade e a leitura da sua obra, O Direito à Preguiça, é uma atividade essencial para a compreensão das condições de vida e trabalho da população no contexto histórico.



## 2.4 Educação e capital: uma relação de internalização

István Mészáros (2008) em “A educação para além do capital” discorre sobre o papel da educação e suas possibilidades de contribuir na mudança social, bem como na manutenção da sociedade, relativiza o papel que a educação tem no processo de mudança social e demonstra que a educação, por si só, não é capaz de transformar a sociedade rumo à emancipação social.

O capital é incorrigível pois sua essência é o lucro e, numa sociedade de mercado, a educação é concebida como lucro, não existindo preocupação, isto é, interesse no seu financiamento, importando somente a tônica do desenvolvimento com vistas ao mercado. Desta forma, a estrutura educacional, por sua vez, atende também a um preceito de capital e não a um preceito social. Para mudança desta ordem social é necessário condições de igualdade aos indivíduos. Para Mészáros (2008, p. 2) a lógica do capital é incorrigível:

Poucos negariam hoje que a educação e os processos de reprodução mais amplos estão intimamente ligados. Consequentemente, uma reformulação significativa da educação é inconcebível sem a correspondente transformação do quadro social no qual as práticas educacionais da sociedade devem realizar as suas vitais e historicamente importantes funções de mudança.

O homem precisa deixar de ser objeto da história para tornar-se sujeito da mudança social da sociedade. Para tanto, segundo Mészáros (2008, p. 7), parafraseando José Martí, “os remédios não podem ser só formais; eles devem ser essenciais”. E ainda

A educação institucionalizada, especialmente nos últimos cento e cinquenta anos, serviu – no seu todo – o propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à maquinaria produtiva em expansão do sistema capitalista mas também o de gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhum tipo de alternativa à gestão da sociedade [...] (MÉSZÁROS, 2008, p. 7)

Precisamos romper com a lógica do capital no campo da educação e, portanto, substituir as formas impostas e enraizadas de interiorização (aprendidas na educação formal) por uma alternativa positiva abrangente de internalização (materialidade do que se aprende), num processo consciente durante nossa vida ativa, em que podemos escolher entre o bem e o mal, o certo e o errado, isto é, tornar-se consciente de nossa responsabilidade social.

No sentido de que a aprendizagem faz parte da vida, afirma numa concepção ampla de educação:

Pois muito do nosso processo continuado de aprendizagem se situa, felizmente, fora das instituições educacionais formais. Felizmente, porque esses processos não podem ser prontamente manipulados e controlados pela estrutura educacional formal legalmente salvaguardada e sancionada. Contudo eles têm uma enorme importância não só nos nossos anos precoces de formação como durante a nossa vida, quando tanto tem que ser reavaliado e trazido a uma unidade coerente, orgânica e viável sem a qual não poderíamos possuir uma personalidade, mas tomaríamos em peças fragmentárias. (MÉSZÁROS, 2008, p.14)

Ainda para Mészáros (2008), a universalização da educação – tema tão freqüente nos discursos reformistas da educação a partir dos anos 1990 – só poderá ocorrer com a universalização do trabalho, pois tais dimensões têm caráter indissociável. Como então pensar reformas educacionais em uma realidade de crescente desemprego e concentração de renda? É por meio do esforço intelectual de procurar demonstrar que a mudança social requer o rompimento com determinadas estruturas que o autor vai conceber o caráter limitado das reformas, ao mesmo tempo em que vai insistir na necessária distinção entre mudanças formais e essenciais. Isto porque as determinações fundamentais do sistema do capital são irreformáveis, por isso a necessidade de se pensar a educação para além do capital.

## **2.5 Educação: desenvolvimento humano**

Os quatro pilares da Educação são fundamentos da educação baseados no Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, coordenada por Jacques Delors (1998), onde se propõe uma educação direcionada, ao longo de toda vida, para os quatro tipos fundamentais de aprendizagem: aprender a conhecer (adquirir os instrumentos da compreensão), aprender a fazer (agir sobre o meio envolvente), aprender a viver juntos (participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas), aprender a ser (via essencial que integra as três precedentes), eleitos como os quatro pilares fundamentais da educação.

O ensino, tal como o conhecemos, acontece essencialmente sobre o domínio do aprender a conhecer e, em menor escala, do aprender a fazer. Estas aprendizagens, direcionadas para a aquisição de instrumentos de compreensão, raciocínio e execução, não podem ser consideradas completas sem os outros domínios da aprendizagem, muito mais complicados de explorar, devido ao seu carácter subjectivo e dependente da própria entidade educadora. Para Delors (1998, p. 101):

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

A noção de educação assim concebida, como desenvolvimento humano, define o objetivo maior da educação como a construção, pelas pessoas, de competências e habilidades que lhes permitam alcançar seu desenvolvimento pleno e integral. Os Quatro Pilares servem, em seu conjunto, como princípio organizador nesse processo de construção de competências e habilidades; assim como, na realização completa do homem em todos os seus compromissos: indivíduo, membro de uma família e de uma coletividade, cidadão e produtor, inventor de técnicas e criador de sonhos.

### **3 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A relação entre a sociedade, a educação, a universidade e o mundo do trabalho é única e desenvolve-se num processo construtivo, no sentido que estes quatro ambientes sociais se interdependem positivamente para o desenvolvimento social e libertário do ser humano.

Acreditamos na educação como política de Estado e direito de todos, da creche à pós-graduação; na importância de ampliação do Estado, fortalecido pelos recursos humanos via concursos públicos e no desenvolvimento de políticas públicas que assegurem dignidade e direitos iguais ao conjunto da população. Desta forma colocamo-nos em defesa da educação pública. Defender a educação pública, discutindo as suas contradições e os seus desacertos.

Podemos reconhecer o papel do Estado como essencial e insubstituível para a educação pública, porque disso depende a manutenção de sua vitalidade científica, tecnológica e cultural. Levar isto em conta não é uma questão social, quando o que está em jogo é um dos patrimônios mais valiosos que o País vem construindo: a Educação.

## REFERÊNCIAS

CHAUÍ, Marilena de Souza. **A universidade pública sob nova perspectiva**. Conferência de abertura da 26ª reunião anual da ANPED, Poços de Caldas, 5 de outubro de 2003.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. UNESCO, MEC, Cortez Editora, São Paulo, 1998.

LAFARGUE, Paul. **O direito à preguiça**. E-book, Rocket Edition, 1999.

LAFARGUE, Paul. **O Direito à Preguiça**, Tradução: J. Teixeira Coelho Netto, Introdução: Marilena Chauí. São Paulo: Editora Hucitec / UNESP, 2000.

MÉSZÁROS, Istiván. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008. p. 19-77.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A universidade do século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade**. São Paulo: Cortez, 2005.