

SOCIEDADE DO CONHECIMENTO: IDEOLOGIA ACERCA DA RESSIGNIFICAÇÃO DO CONHECIMENTO

DEMARI, Cezar Luiz* – UFVJM

GT-17: Filosofia da Educação

1 Introdução

O Brasil, na década de 1990, foi palco de intenso movimento de reformas políticas. No campo educacional as reformas emergem como necessárias em função de um novo momento social e econômico indicado genericamente pelo termo *sociedade do conhecimento*. Buscamos analisar neste artigo a intersecção das reformas educacionais de nível superior com a idéia da *sociedade do conhecimento* e o fortalecimento de concepções utilitárias e instrumentais do conhecimento decorrentes dessa aproximação. A literatura, no decorrer da última metade do século XX¹, por meio desta terminologia defende a urgente necessidade de acompanharmos o movimento das transformações tecnológicas, agora estruturadas não mais pelas 'velhas' concepções de trabalho e classes sociais, mas por aquelas advindas do conhecimento e da informação. No Brasil esta terminologia é capitaneada como justificativa teórica para as reformas na educação superior brasileira.

A sua polissemia é formada por sinônimos e termos correlatos como *sociedade pós-industrial*, *pós-capitalista*, *terceira onda*, *sociedade em rede*, *sociedade da informação*, *economia do conhecimento*, dentre outras, apresentando-se como um momento significativo das transformações sociais, culturais, políticas ocorridas a partir do último quarto do século XX. Desse modo, torna-se necessário indicar que ao longo da exposição alguns termos serão usados como correlatos ao *sociedade do conhecimento* posto que na documentação e literatura investigada evidencia-se a referida polissemia. De outro lado, serão utilizados na medida em que complementarem a explicitação do ideário que pretende localizar na apropriação do conhecimento o elemento central de uma nova regulação social.

O processo das reformas no ensino superior tem início com o governo de Fernando Collor de Mello (1999-2001), pela abertura da economia brasileira ao comércio internacional, incluindo a legalização da educação como serviço comercial na

* Grupo de Pesquisa: Trabalho, Educação e Capitalismo Contemporâneo.

¹ Nos referimos principalmente a Daniel Bell (1966), Manuel Castells (1999a, 1999b, 1999c) e os documentos do Banco Mundial (1995, 2000, 2003), Velloso (2002), Brasil (2001).

Organização Mundial do Comércio – OMC e seu aprofundamento nas duas gestões seguintes do governo Fernando Henrique Cardoso (1995-1999; 1999-2002). Nesta década foi flagrante a ampliação de universidades privadas; a contenção de recursos à educação superior pública; a priorização da Educação Básica vista como o principal eixo de investimento; o incentivo à implementação de cursos técnicos de nível superior e o esforço pela reestruturação do ensino público superior em perspectiva pragmática. A capacidade de penetração da ideologia *sociedade do conhecimento* permitiu afirmar a aproximação da ciência com conhecimentos aplicados, pondo em questão a produção de conhecimentos no campo das ciências humanas. Acompanhando esse discurso está a produção da imagem da educação como saídas para os problemas econômicos e sociais². Nessa direção buscamos transitar entre as décadas de 1990 e início do século XXI, onde está contemplado o objeto deste estudo, analisando as bibliografias e documentos que evidenciam a ideologia *sociedade do conhecimento*.

2 A formação da ideologia do conhecimento pelos organismos internacionais

Entre as agências internacionais mais importantes a influenciar na ressignificação do conhecimento destacamos o Banco Mundial, mormente suas orientações sobre o papel da universidade e do conhecimento diante do novo quadro tecnológico³. Nas palavras do Presidente Wolfensohn (1996, p. 2), no discurso *El portal de desarrollo global* podemos entender mais bem a compreensão de conhecimento como espécie de saída salvífica:

O conhecimento é como a luz. É grávido e intangível, pode atravessar facilmente o mundo, iluminar a vida das gentes em todos os lados. E sem dúvida milhões de pessoas, todavia, vivem na escuridão da pobreza [...] Os países pobres e as gentes pobres não são diferentes dos ricos porque têm menos capital, se não porque têm menos conhecimento.

² No que tange a essa perspectiva, Evangelista e Shiroma (2006) argumentam que se constrói a educação como terreno de solução política de problemas – particularmente os relacionados à pobreza – que não foram produzidos nesse campo e não podem ser por ele solucionados: “Contudo, é óbvio, não é nesse campo que se encontrarão respostas seja para a pergunta sobre as origens da pobreza seja para a pergunta sobre sua supressão” (EVANGELISTA e SHIROMA, 2006, p. 13).

³ Acompanham o Banco mundial em suas ações e orientações as chamadas agências irmãs: Organização Mundial do Comércio – OMC, Fundo Monetário Internacional – FMI, *InternationalFoment Corporation* – IFC, Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID e Organismo Multilateral de Garantia de Investimentos – OMGI.

Como agência externa representa os interesses dos países centrais, defende a necessidade da educação contemporânea se reformular, materializando um conjunto de orientações direcionadas às instituições educacionais de formação primária e universitária. O papel do BM é de mediador junto aos Estados nacionais periféricos na concretização do que Dale (2006) chama de Agenda Globalmente Estruturada para a Educação – AGEE⁴. A proposta de Dale nos ajuda a entender que há um planejamento para a educação no nível global proporcionada pelos países centrais, no qual exercem papéis determinantes o BM e agências multilaterais e os Estados nacionais. Ou seja, as orientações externas mediadas pelo BM contam com a força central dos Estados nacionais para a estruturação e implementação de políticas de educação de ordem global estruturante. Entendemos a atuação desses agentes catalizadores dos processos de manutenção da hegemonia dos países centrais como função de *intelectual coletivo* (GRAMSCI, 2000) pelo exercício de preposto das classes dominantes. Encontramos nos referenciais teóricos de Gramsci guardada também para a hipótese de que o BM implementa as orientações de reformas educacionais nos países periféricos utilizando-se de mecanismos políticos de consenso e coerção. A tese sobre a *sociedade do conhecimento* organiza e dá unidade às orientações para as políticas educacionais, revelando, diríamos, o caráter de *córtex político*, no sentido posto por Dreifuss (1987), do *intelectual coletivo* e promotor de consensos ativos na figura do BM.

A concepção sobre a universidade e seu papel no desenvolvimento econômico e social nos três documentos do BM (1995, 2000 e 2003) está permeada pela discussão sobre o conhecimento. Conhecimento como fator produtivo será introduzido em 1995, no documento *Enseñanza superior*. Segundo o BM (1995, p. 17), “estas novas instituições devem formar novos conhecimentos através do ensino e da pesquisa avançada e servir de conduto para sua transferência, adaptação e divulgação”. A tese sobre o conhecimento indica como a educação superior é assumida pelas novas tendências tecnológicas e incorporada nos discursos oficiais como um grande campo de inserção de novas atividades econômicas. Conforme o BM (1995, p. 17), “a contribuição da educação superior para os recursos humanos é muito ampla. As universidades, neste subsetor, podem influir de maneira importante no crescimento econômico de um país”. À universidade é reservado o papel especial de proporcionar o

⁴ No campo das orientações para a educação superior, destacamos quatro documentos principais: *Educación Superior nel desarrollo de los países* (1980), *La enseñanza superior: lecciones derivadas de la experiencia* (1995), *Educación superior en los países en desarrollo: peligro y promesas* (2000), *Construir sociedades del conocimiento: nuevos retos para la educación terciaria* (2003).

respeito às pluralidades, isto é, criar consenso sobre os novos interesses econômicos na educação, adaptar a universidade às novas exigências tecnológicas e promover o alívio da pobreza. A função da universidade é definida como produtora, adaptadora e divulgadora dos conhecimentos. O caráter da universidade como produtora de conhecimentos utilitários aparece nesse documento pela expectativa dos produtos a serem produzidos por ela e pelo perfil dos novos profissionais a serem lançados no mercado: engenheiros, gerentes científicos e técnicos. É, sem dúvida, ênfase a uma mudança no caráter do conhecimento e no perfil profissional dos recursos humanos que se espera da formação universitária. O viés econômico-pragmático, porém, se tornará mais explícito nos documentos de 2000 e 2003 nos quais se usa extensivamente o termo “economia do conhecimento” em que se trata a educação abertamente subordinada à “nova economia” potencializada pelas Tecnologias da Informação e Comunicação - TICs. De outro modo, porém, o discurso sobre a pobreza e equidade social traçam o caráter humanitário das orientações.

O Banco Mundial (2000) no documento *Educación superior en los países en desarrollo: peligro y promesas* usa as terminologias *sociedade do conhecimento* (p. 83) e “revolução do conhecimento” (p. 19; 39; 90). O conhecimento prescinde de incentivos do estado para sua promoção “assim como o conhecimento se tem convertido em um trampolim para o crescimento e desenvolvimento econômico, a promoção, a criação de uma cultura que fomente sua criação e difusão se tem feito igualmente crucial” (BANCO MUNDIAL, 2000, p. 38).

O Banco Mundial (2003), ao mesmo tempo em que insiste na urgência dos países periféricos e semiperiféricos aumentarem a capacidade de uso do conhecimento, o define de forma mais restrita, abordando-o na dimensão técnica e na perspectiva de atributos (informação e conhecimento que favoreçam a análise e tomada de decisão), ou seja um conhecimento eminentemente aplicado. Procura comprovar por meio de comparativos, entre economias diversas, como o fator conhecimento é um diferencial de crescimento⁵. Em linguagem econômica, o progresso técnico aumenta o produto potencial que se obtém de certos insumos. De um lado o BM (2003), reconhece que os fatores diferenciais dos insumos de capital físico e humano, a chamada “Produtividade

⁵ Para o BM (2003a) há uma série de dados sobre os países da OCDE indicando que o fator de crescimento das economias está ligado aos produtos que têm base no conhecimento. Pelos cálculos do Banco a indústria entre 1986 e 1994 conseguiu criar valor agregado de 3%, nos produtos que tinham como base o conhecimento, em contrapartida a 2,3% de agregação de valor anteriormente obtidos na indústria. Entre 1976 e 1996, o crescimento de bens tecnológicos passou de 33% para 54%.

Fatorial Total” – PFT, se associa ao uso do conhecimento na produção. Assim sendo, a educação superior constituiria elevação dos fatores que fortalecem a PFT na economia. Por outro lado, ao elevar o quadro de produção econômica, também contribuiria com a diminuição da pobreza. Assim, a educação superior cumpriria três papéis na *sociedade do conhecimento*: 1. a qualificação de força de trabalho adaptável e de alto nível, que inclui técnicos, professores de educação básica e secundária, e futuros governantes e empresários da sociedade civil; 2. a geração de novos conhecimentos; 3. a capacidade de absorver conhecimentos globais e adaptá-los ao local⁶.

Estes discursos sustentaram a reforma do ensino superior na década de 1990 aliando ainda a apologia de que a produção de conhecimento pragmáticos melhoraria as condições do país, tornando os cidadãos empregáveis e as privatizações assegurariam avanços na pesquisa e na ciência. A parceria do BM, representando os países centrais, articulada a um conjunto de condicionalidades (empréstimos e orientações) e produção de consensos ativos, encontrou fortes aliados nas classes dominantes brasileiras (especialmente a classe empresarial de serviços e a política). A difusão desta conceituação perpassa formalmente os documentos oficiais, no Brasil, é propagada pelo Ministério da Educação – MEC e Ministério da Ciência e Tecnologia – MCT, na defesa da reforma da política científica.

Concluindo podemos compreender que o Banco Mundial, quando se refere ao conhecimento e a *sociedade do conhecimento*, o faz na perspectiva de aplicação utilitária e pragmática, portanto como fator central da produtividade, articulador de uma nova base social, conforme já dizia BELL (1966). A terminologia *sociedade do conhecimento* permeia os discursos que fortalecem a adequação das universidades públicas a um conceito restrito de conhecimento.

3 Conhecimento e ciência como produção social

Como compreender a relação entre conhecimento, informação e desenvolvimento a partir da introdução das mudanças técnicas após a II Guerra Mundial? Partimos do pressuposto de que o conhecimento não se reduz aos fluxos de fatos, como sugere Bell (1976), ou aos fluxos financeiros das redes, como afirma

⁶ Sobre cada um destes itens caberia aprofundamentos, porém não teremos condição de fazê-lo, dada a restrição de espaço nesse artigo.

Castells (1999a, 1999b, 1999c), mas é o resultado das relações sociais que engendram os fatos e a apropriação consciente do homem dessas relações. Na perspectiva de Gramsci (1999, p. 135), “o homem conhece objetivamente, na medida em que o conhecimento é real para todo o gênero humano, *historicamente* unificado em um sistema cultural unitário”. A objetividade do conhecimento está na possibilidade de uma unificação cultural, pela superação das ideologias. A objetividade e a unificação da cultura ocorrem na medida em que se reconhece a realidade em relação ao humano, em constante devir. Nessa perspectiva, o conhecimento é uma produção social cuja natureza não pode ser descolada do humano e da totalidade das relações materiais. Nesse modo de ver, o conhecimento não se reduz aos dados colhidos pelos sentidos ou à aplicação prática, porque sendo histórico e produzido numa dada condição material se insere nas dimensões que compõe a complexidade social (estrutura e superestrutura). Como afirma Gramsci (1999, p. 209), “os homens tornam-se conscientes (do conflito entre as forças materiais e de produção) no terreno ideológico nas formas jurídicas, políticas, religiosas, artísticas, filosóficas”. Conhecimento, portanto, é um processo de apropriação consciente das contradições que produzem o homem e a história e as relações de classes. A ciência e a produção da inovação, em que pese o caráter de autonomia, estão articuladas não somente por decisões políticas e interesses hegemônicos, mas sobretudo pelo desenvolvimento das forças produtivas de seu tempo.

Isto posto, podemos dizer que a aproximação entre conhecimento e tecnologia foi possível porque historicamente a ciência, como forma de elevação da produtividade do trabalho social e articulada com as tecnologias da informação, potencializaram o conhecimento no seu uso intensivo de competitividade. Conforme Chauí (2003), analisando o período da ciência no pós-II Guerra Mundial, o conhecimento, ao se tornar força produtiva, é incorporado como componente do capital. Como o capital financeiro é o mais desenvolvido e a sua expressão é a virtualidade, o conhecimento mais importante passa a ser a informação. A informação adquire caráter secreto pela sua força econômica e militar. O conhecimento produzido nas relações capitalistas tem o caráter de apropriação privada na lógica fragmentária da ciência, uma vez que a tecnologia tornou a ciência instrumento que produz os próprios objetos. Portanto, a ciência, ao manipular os objetos construídos por ela mesma, torna-se força produtiva, não mais apenas teoria para a aplicação prática, donde o seu caráter produtivo reforçado neste período de mundialização do capital.

Quando Castells na obra *Sociedade em Rede* (1999a) assume a noção de

revolução tecnológica, solicita status de paradigma às polissêmicas terminologias correlatas da *sociedade do conhecimento*. Sendo assim, concordamos com Jameson (2002, p. 62) que se contrapõe à idéia da tecnologia como produtora da dinâmica social atual. Ele defende que tal tese coincide com a noção pós-marxista de uma sociedade “pós-industrial”:

em vez disso, sugiro que nossas representações imperfeitas de uma imensa rede computadorizada de comunicação são, em si mesmas, apenas uma figuração distorcida de algo ainda mais profundo, a saber, todo o sistema mundial do capitalismo multinacional de nossos dias.

Comprendemos que os avanços implementados pela capacidade técnica, não necessariamente implicam que esta sociedade seja de outra natureza. Ou seja, assim como Jameson (2002, p. 72), concordamos que “esse movimento constitui a hegemonia da lógica cultural dominante do capitalismo tardio, introduzindo uma estética com força ideológica, capaz de interpretar a tecnologia como natureza salvífica”. A tecnologia passa pelo ideário dos governos, organismos internacionais e intelectuais com peso apologético. Porém, essa cultura hegemônica é superficial por prolongar-se na cultura da imagem e do simulacro, com o conseqüente enfraquecimento da historicidade. Conflui, assim, na busca das rupturas e dos eventos ao invés de novos mundos, selando a impossibilidade da utopia e gerando ideologias como as da *sociedade do conhecimento*.

De acordo com Coggiola (2004), a tecnologia não é mais potencializada como produtora da ciência e esta, por sua vez, é cada vez mais, uma empresa política e econômica, valorizada apenas como um componente da tecnologia. A ciência cada vez mais se torna incapaz de definir seus objetivos e fins, e a tecnologia se converte no instrumento indispensável à finalidade do exercício científico. Ainda, segundo o autor a evolução da tecnologia esconde o retrocesso, sobretudo nos baixos investimentos em pesquisa básica⁷. Conforme o autor (2004, p. 2)

A lógica contraditória e parasitária do capital se expressa, em relação ao conhecimento, na socialização crescente da sua produção, e na privatização crescente da sua apropriação [...] A “sociedade do conhecimento” cantada em verso e prosa por reitores e ministros, tende a ser, na verdade, uma sociedade do desconhecimento, entupida de *gadgets* tecnológicos, de cada vez menor valor e utilidade sociais, no meio de um mar de ameaças, não encaradas, à sobrevivência da

⁷ Neste mesmo artigo, Coggiola indica o retrocesso no orçamento dos EUA para a pesquisa básica, como as da física e astronomia, enquanto 65% do orçamento anual, cerca de 58 bilhões de dólares, vão para o setor de defesa, para a produção de armas de destruição em massa.

humanidade, incluídas as armas de destruição maciça, estas sob responsabilidade crescente de indivíduos cujo “conhecimento” se reduz à leitura, de segunda mão, da Bíblia, do Talmud ou do Corão.

As tecnologias contribuem sobremaneira para a dinamização dos processos produtivos e com isso facilitam o movimento do capital, na sua forma financeira, muito mais rapidamente do que em épocas de tecnologias menos avançadas. O conhecimento e a ciência passam, assim, a ser fatores centrais de produção. Portanto, as reformas educacionais sugeridas na direção da *sociedade do conhecimento* estão atribuindo às tecnologias o papel de instrumento inovador e renovador dos esquemas educacionais, deslocando-os para campos cada vez mais aplicados. Entendemos, portanto, que o conhecimento, na acepção “pós-industrial” de Bell e informacional de Castells, afirmam-se na dimensão produtiva e utilitária. Nesse sentido, a *sociedade do conhecimento* rompe conceitualmente e, de fato, com a tradição de conhecimento como valor cultural. Mais do que o esforço pela verdade, justiça e ética, o conhecimento é considerado pelo seu valor aplicável. Aqui nos parece estar o teor essencial da epistemologia da *sociedade do conhecimento*.

Cabe também observarmos a noção de espacialidade em Castells, conferida ao capital financeiro disposto nas redes, cuja determinação é a intemporalidade e a fluidez, é compreendida como a espacialidade de lucro e competitividade. Tal elaboração pode ser também lida como necessidade teórica em dar respostas a uma realidade em constante mutação, figurada na imagem criada pelo próprio autor do *Cassino Global*. A transitoriedade, a imagem, a virtualidade que torna tudo instantâneo parece condicionar a análise dele a aceitar tais realidades como condições dadas. A condição da transitoriedade na qual todos são submetidos precisa ser compreendida também no seu aspecto ideológico. A reprodução de um presente contínuo ilustrado no mercado financeiro global tem conseqüências pela obstrução da história como processo de produção de sentidos para além do capital. A análise da espacialidade e temporalidade de Castells assume comodamente esta idéia substituindo os conceitos trabalho e classes sociais como as vigas de sustentação das relações sociais. Em seus lugares aparecem a sociedade informacional e do conhecimento.

Concluindo, a ciência em aproximação com as tecnologias cada vez mais se expressa como campo de busca de resolução de problemas concretos, o que delinea o eixo pragmático para a produção de conhecimentos, caminho este unificado pelo ideário

sociedade do conhecimento.

4 A crítica necessária à *sociedade do conhecimento*

A terminologia *sociedade do conhecimento*, é ampla, complexa, de cunho ideológico e se expressa de modo polissêmico, características que obstruem um caráter epistemológico unificado. Normalmente acompanhada da proposta de uma transformação da sociedade ou de termos como revolução tecnológica, cidadania, competitividade, quebra de paradigma e outras.

Se pudéssemos arriscar uma síntese, diríamos como o faz Duarte (2001, p.7): “a assim chamada *sociedade do conhecimento* é uma ideologia produzida pelo capitalismo, é um fenômeno no campo da reprodução ideológica do capitalismo”. O autor considera a *sociedade do conhecimento* como um fenômeno aparente desta sociedade, interpretação com a qual concordamos. Para além de entendê-la, segundo Duarte (2001, p 7), é preciso não lhe dar concessão.

Sequer cogitarei a possibilidade de fazer qualquer concessão à atitude epistemológica idealista para a qual, a denominação que empreguemos para caracterizar nossa sociedade, dependa do “olhar” pelo qual focamos essa sociedade: se for o “olhar econômico” então podemos falar em capitalismo, se for o “olhar político” devemos falar em sociedade democrática, se for o “olhar cultural” devemos falar em sociedade pós-moderna, ou sociedade do conhecimento, ou sociedade multicultural, ou sei lá mais quantas outras denominações. Essa é uma atitude idealista, subjetivista, bem a gosto do ambiente ideológico pós-moderno.

A diferença de tais conceituações se dá apenas no campo especulativo. As conceituações “pós-industrial”, “multicultural”, “sociedade da informação”, “economia do conhecimento” e outras, fortalecem uma perspectiva idealista na interpretação do real, ocasionando uma diversificação de significados de tal monta a esconder e confundir seu verdadeiro significado. Aqui se assenta um papel importante desse tipo de definição, na sociedade capitalista, o ideológico ou *criptopositivista*, que confere uma condição nova ao papel da ciência.

Chauí (2003), ao analisar o fenômeno da *sociedade do conhecimento* o situa na relação ciência e capitalismo. Considera a diferença entre a ação da ciência e do capitalismo na capacidade de a ciência submeter o provável aos cálculos e o capitalismo em deslocar a materialidade (o produto como fruto do trabalho), no jogo veloz da

produção do fragmento, para o consumo ou para o fetiche da mercadoria. A autora aponta os processos das mudanças técnicas nas últimas décadas, que ao lado do jogo de acaso da economia tornaram mais visíveis as opções do capitalismo na direção das crenças e ilusões produzidas pela *sociedade do conhecimento*. Em entrevista Chauí (2006, p. 3) reafirma a compreensão da *sociedade do conhecimento* como estratégia de dominação pelo controle do conhecimento.

A sociedade do conhecimento é a nova forma da ideologia da competência. Esta surgiu com a chamada "organização científica" do trabalho industrial, ou "gerência científica", e se espalhou para todas esferas da existência social. É ele que afirma que os que possuem conhecimentos técnicos e científicos têm o direito de mandar e comandar, enquanto os outros, despojados de tais conhecimentos, têm o dever de obedecer.

Esta ideologia resulta, também, da necessidade de se dar respostas sobre os rumos da economia contemporânea. As tecnologias da informação e comunicação seriam a “chave” motriz de uma “nova economia”. Segundo Chesnais (2003, p.44), a fluidez do termo ‘nova economia’, “ofereceu àqueles que, em todo o mundo, esperavam que o capitalismo estadunidense lhes mostrasse o futuro, uma interpretação tranqüilizadora sobre a situação econômica dos Estados Unidos”.

Há uma apropriação cada vez maior dos bens públicos, dentre os quais o conhecimento, acionada pelas forças econômicas, e que derivam em posicionamentos dos Estados. Dito de outra maneira, a penetração da lógica capitalista assume os bens de domínio público e produz como consequência os novos estatutos de propriedade intelectual com direitos reservados, protegendo produtos do conhecimento, tornados agora objetos de acionistas nas bolsas de valores, ao mesmo tempo que define novos papéis dos Estados, que passam a ser exportadores e importadores de produtos do conhecimento. Leher (2004) constata que existem no mundo 3,5 milhões de patentes e apenas 1% delas nos países periféricos (e, ainda assim, grande parte desse irrisório 1% pertence a corporações multinacionais). Nenhuma das 400 mil patentes estratégicas pertence a países da periferia do capitalismo. Os mapas do velho imperialismo são dramaticamente atuais. O percentual da População Economicamente Ativa, no setor industrial, vem encolhendo sistematicamente: em 1970, 20%; em 1990, 13%.

A produção de conhecimentos pragmáticos acompanha a tendência da sociedade capitalista, com a socialização da produção e privatização de seus resultados. As políticas educacionais da década de 1990 reproduzem o modelo social, voltado para o conhecimento em curto prazo, num contexto de mudança tecnológica. Conforme

Moraes et al. (2003, p. 4), o mercado balizaria as formulações políticas, em detrimento da formação tradicional, considerada obsoleta:

a sociedade ou economia do conhecimento constitui-se em mecanismo de controle social, mediado pelo mercado. A propalada sociabilidade se expõe como pressuposto óbvio não apenas das políticas educacionais dos últimos anos, no Brasil, como também dos discursos oficiais sobre ciência e tecnologia. Um pressuposto tido como inquestionável, mesmo porque, como um paradigma que se preza, não se fez acompanhar por uma discussão consistente.

A autora mais recentemente indica que os termos como “sociedade da informação”, *sociedade do conhecimento* não expressam os significados que objetivamente se propõem: o mundo laboral e a produção de conhecimentos para o diferencial competitivo dos países periféricos. “Por estarmos no campo próprio das relações sócio-econômicas, talvez fosse mais apropriado – e menos cínico – falar em “economia do conhecimento”, mais do que em *sociedade do conhecimento* (MORAES, 2005 p. 4).

A inconsistência epistemológica é também abordada por Frigotto (1999) que considera a temática da *sociedade do conhecimento* uma tese conservadora, produzida pelo capitalismo, ao lado da tese do “Fim da História” de Fukuyama (1992), que se soma às defesas do fim da sociedade do trabalho, de Claus Offe (1984), Adam Schaff (1995).

Mais explícito isto pode tornar-se quando analisamos as perspectivas de educação e formação humana postuladas pelos homens de negócio ou pelos seus mentores intelectuais, assessores e consultores, em realidades culturais como a brasileira, onde a burguesia se constitui mediante uma metamorfose das oligarquias (FRIGOTTO, 1999, p. 138).

Por certo, a produção de explicações ideológicas se expressa no esforço das classes dominantes de elaborarem saídas em período de crise do modelo fordista de acumulação, da última metade do Séc. XX, tendo como pressuposto um novo modelo de organização social: a *sociedade do conhecimento*. Segundo Frigotto (1999, p. 53-54),

o controle e monopólio do progresso técnico e do conhecimento que está na base desta nova sociabilidade é crucial na competição intercapitalista e na subordinação do trabalho ao capital. Mas o conhecimento é também uma força (material) na concretização dos interesses dos trabalhadores.

As questões levantadas por estes autores confirmam as perspectivas especulativas, pragmáticas em que se insere o conhecimento no contexto da *sociedade do conhecimento*. Chauí (2003) defende a idéia, na contra-mão dos seus defensores, que esta ideologia produzida pelo aprofundamento das contradições sociais é a da fluidez,

do fragmento que gera insegurança e medo porque cria instabilidade.

5 Conclusão

Na análise da *sociedade do conhecimento* e suas implicações na educação resgatamos aquilo que Novaes (1992, p. 9) entende por “Memória e Futuro, porque sem passado e sem futuro esta história oficial esvazia não apenas nossos pensamentos mas, principalmente, a própria idéia de história”. É a tentativa de reduzir o conhecimento como história e processo ao presente contínuo. Nos remete também à Hobsbawm (1995) quando fala do século XX, em sua longa onda, deixando como uma de suas marcas registradas a condição do presente como a única condição: “a destruição do passado, ou melhor, dos mecanismos sociais que vinculam nossa experiência pessoal às das gerações passadas é um dos breves fenômenos mais característicos e lúgubres do final do século XX” (HOBSBAWM, 1995, p. 13).

O final do século XX espelha o caldo cultural esvaziado de sentido histórico, pela reincidência em afirmar a história como condição dada. De acordo com Hobsbawm (1995, p. 25), “No fim deste século, pela primeira vez, tornou-se possível ver como pode ser um mundo em que o passado, inclusive o passado no presente, perdeu seu papel”.

O estabelecimento do presente contínuo e perpétuo se fortalece no modo naturalizado com que se veicula a terminologia *sociedade do conhecimento*. Configura-se num esforço teórico da falta de memória, da esquizofrenia, veiculador de uma noção de tempo “fugidio”, tido como o constante presente. A recuperação da dialética e da história só pode ocorrer no movimento de uma nova temporalidade no sentido posto por Novaes (1992, p. 9), o “de memória ativa entre o passado, presente e futuro”. A recusa da ideologia *sociedade do conhecimento* é uma forma de resistir às elaborações que buscam subjugar o conhecimento como produto pragmático e utilitário. Tais produções conceituais criam um campo profícuo para temporalidade sem história e a redução do conhecimento à concepções restritas.

Quanto a incidência dessa ideologia nas políticas de reforma para a educação superior Chauí (2003) explica que se configuram pelo processo de redução do ensino público, fortalecendo a perspectiva educacional de curta duração; pela aquisição de instrumental técnico para o trabalho no mercado; pela heteronomia; pela fragmentação

das esferas sociais e pelo aprofundando das relações sociais e de classe, excludentes.

Nessa direção resgatamos o que diz Dias Sobrinho (2004) sobre o papel da universidade: a universidade no mundo globalizado tem a função de inovar a partir das contradições, nas quais está inserida. Ela mesma é a expressão das contradições porque é expressão da sociedade. Como o seu papel é refletir sobre a sociedade precisa ter uma distância que lhe garanta capacidade de crítica. Embrenhar-se no plano pragmático economicista, como desejam os homens de negócios e os defensores da *sociedade do conhecimento*, significa comprometer a universidade no seu papel fundamental, nas suas palavras: “A desfiguração da universidade não vitima somente a ela; tem como conseqüência o empobrecimento da própria sociedade, pois esta se desprovê de sua principal instância reflexiva, cultural e civilizacional” (DIAS SOBRINHO, 2004, p. 3).

A universidade configura-se como um *locus* da construção e elaboração reflexiva da dinâmica desta sociedade, propiciando processos de conhecimentos muito além do simples economicismo, grassado com ares de revolução. A promessa da *sociedade do conhecimento* é fluída no sentido de promover um conhecimento histórico, tampouco produz mais inclusão social, mas é eficiente em torná-lo política pública aproximando ciência do pragmatismo. Os *gaps* tecnológicos, culturais e sociais a serem superados por esse ‘novo’ ideário não tiveram êxito, revelando que a *sociedade do conhecimento* é uma ideologia que reproduz o discurso sobre o conhecimento pragmático no momento em que se fazia necessário consenso social para reformas.

6 Bibliografia

- BANCO MUNDIAL. *Educación Superior nel desarrollo de los países*. Washington D. C.: Educación Desarrollo humano, 1980. Disponível em <www.suc.unam.mx/riseu/hemeroteca/>. Acessado em 17 de janeiro de 2004
- _____. *La enseñanza superior: lecciones derivadas de la experiencia* (1995). Washington DC. Disponible em www.suc.unam.mx/riseu/hemeroteca/.
- _____. *Educación superior en los países en desarrollo: peligro y promesas*. Washington DC.: Grupo de Trabajo conjunto Banco Mundial-UNESCO sobre educación superior y sociedad, 2000a. Disponível em <www.suc.unam.mx/riseu/hemeroteca/>. Acessado em 2 de outubro de 2003.
- _____. *Construir sociedades del conocimiento: nuevos retos para la educación terciária*. Washington, D.C.: Banco Mundial, 2003a. Disponível em <www.obancomundical.org.ar/>.
- BELL, Daniel. *O advento da sociedade pós-industrial: uma tentativa de previsão social*. São Paulo: Abril Cultural, 1976.
- _____. *O Fim da Ideologia*. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1980.

- BRASIL. Ministério da Ciência e Tecnologia e Academia Brasileira de Ciências. *Ciência Tecnologia e Inovação, desafios para a sociedade brasileira, Livro Verde*. 2001. Disponível em <www.jtp.mct.br/unidades/gabin/livroverde.PDF> Acessado em 6 de agosto de 2004.
- CASTELLS, Manuel. *A sociedade em Rede*. Vol I, São Paulo: Paz e Terra, 1999a.
- _____. *O Poder da Identidade*. Vol II. São Paulo: Paz e Terra, 1999b.
- _____. *Fim de milênio*. Vol III. São Paulo: Paz e Terra, 1999c.
- CHAUÍ, Marilena. *A Universidade Pública sob nova perspectiva*. Conferência de abertura da Associação Nacional de Pesquisadores em Educação - ANPED. Poços de Caldas. 5 de outubro de 2003.
- _____. Uma razão social. Entrevista concedida ao jornal *Valor* em 05/05/2006. Recebido por e-mail vsmerconet.com.br em 21/05/2006.
- CHESNAIS, François et al. A “Nova Economia”: uma conjuntura própria à potência econômica estadunidense. In: CHESNAIS, F. et al. *Uma nova fase do capitalismo?* São Paulo: Xamã, 2003, p. 43-69.
- DALE, Roger. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “Cultura Educacional Mundial Comum ou localizando uma “Agenda Globalmente Estruturada para a Educação”? Disponível em <www.bibvirt.futuro.usp.br> Acessado em 5 de março de 2006.
- DIASSOBRINHO, José. *Educação superior, globalização e democratização*. Qual universidade? . Anais da 27ª ANPED, 2004.
- DREIFUSS, René Armand. *A Internacional capitalista: estratégias do empresariado transnacional 1918-1986*. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo, 1987.
- DUARTE, Newton. As Pedagogias do “Aprender a Aprender” e Algumas Ilusões da Assim Chamada Sociedade do Conhecimento. Trabalho apresentado na Sessão Especial intitulada Habilidades e Competências: a Educação e as Ilusões da Sociedade do Conhecimento, durante a XXIV Reunião Anual da ANPED, 8 a 11 de outubro de 2001.
- EVANGELISTA E SHIROMA. O combate à pobreza nas políticas educativas do século XXI. Recebido por e-mail <olindaevangelista@hotmail.com> Em 02 de março de 2006.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. *Educação e crise do capitalismo real*. São Paulo Cortez, 1999.
- FUKUYAMA, Francis. *El fin de la historia y el último hombre*. Barcelona: Planeta, 1992.
- GRAMSCI, Antonio. *Maquiavel notas sobre o estado e a política*. Vol III. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.
- HOBBSAWM, Eric. *Era dos Extremos: o breve século XX 1914-1991*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- LEHER, Roberto. Ensino Superior na década de 1990: tendências e perspectivas. Disponível em <www.ipg.uerj/outrobrasil/artigos.htm> Acessado em 21 de maio de 2004.
- KURZ, Robert. A ignorância da sociedade do conhecimento. *Folha de S. Paulo*, Caderno Mais, 13 de janeiro de 2002. Disponível em <www.elsonrezende.hpg.ig.com.br> Acessado em 22 de junho de 2003.
- MARX, Karl. *A Ideologia Alemã I*. Portugal: Presença, Brasil: Martins Fontes, 1974.
- _____. *Obras escolhidas*. Vol I. São Paulo: Alfa-omega, s/d.
- _____. *O Capital: crítica da economia política. O processo de produção do capital*. Livro 1, Vol. II. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1994.
- MORAES, Maria Célia Marcondes de et al. *Sociedade do Conhecimento: Eficaz Controle Epistêmico do Ato de Conhecer*. Disponível em <www.rizoma.com.br>. Acessado em 21 de junho de 2003.

_____. *Incertezas nas práticas de formação e no conhecimento docente*. Texto mimeo, recebido por email mcmml@superig.com.br em 17 de setembro de 2005.

NOVAES, Adauto (Org.). *Sobre Tempo e História*. In: NOVAES, A. (Org.). *Tempo e História*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992. p. 22-34.

OFFE, Claus. *Problemas estruturais do Estado capitalista*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1984.

POCHMANN, Marcio et al. (Orgs.). *Atlas da exclusão social no Brasil: a exclusão no mundo*. São Paulo: Cortez, 2004.

SCHAFF, Adam. *Sociedade informática*. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1995.

WOLFELSOHN, James. *El Portal de desarrollo global*. Discurso na reunião anual das Agências Multilaterais. Washington, 1996. Disponível em <www.brettonwoodsproject.org/topic/knowledgbank> Acessado em 24 de fevereiro de 2004.

VELLOSO, João Paulo dos Reis (Org.). XIV FÓRUM NACIONAL. Brasil e a economia do conhecimento. INAE. Rio de Janeiro: Olympia, maio de 2002.