

A “*Sociedade do Conhecimento*”, Âncora teórica da ideologia da modernização

Cezar Luiz de Mari¹

A sociedade do conhecimento que não conhece nada de si mesma, não tem mais nada a produzir senão sua própria ruína. Sua notória fraqueza de memória é ao mesmo tempo seu único consolo
Kurz

Resumo

Este trabalho aborda as questões contidas no documento *Educação e conhecimento: eixo da transformação produtivo com equidade* da CEPAL & UNESCO, cuja influência indicam o caminho da “sociedade do conhecimento” como alternativa para os países da América Latina e Caribe desenvolverem maior competitividade e cidadania. A nossa questão permeia essas indicações internacionais e as políticas em curso no Brasil e sua compreensão da conceituação “sociedade do conhecimento”. Essas leituras nos indicam a proposição da “sociedade do conhecimento” sem a devida abordagem crítica e a direção das políticas educacionais num nível técnico instrumental, articulando quase como inexorável os meios produtivos e a educação. A educação de direito público passa a ser considerada setor de bens e serviço, tendo como principal função potencializar o setor produtivo tornando o país mais competitivo e a formação profissional para as demandas rápidas de mercado.

Palavras-Chave: “sociedade do conhecimento”, políticas educacionais e educação.

Abstract

This work analyses issues part of CEPAL & UNESCO’s document “Education an Knowledge: axel of the productive transformation with equity” which influences indicate the “knowledge society” way as an alternative for countries of Latin America an the Caribbean to develop more competitiveness and citizenship. Our point places between this international indications an the policies taken by Brazil an is comprehension of the concept “knowlegde society”. These readings indicate the

¹ Trabalha atualmente no Centro de Educação – CEDUC/UFRR. É doutorando da PPGC da Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, desenvolve a tese sobre a relação entre as reformas no ensino superior brasileiro na década de 1990 e a “sociedade do conhecimento”.

proposition of the "knowledge society" without an appropriate critical approach and the direction of educational policies in a technical-instrumental level, articulating as almost inexorable the production means and education. Public education turns to be considered as a sector of property and service, having as main duty potentialize the productive sector turning the country more competitive and the professional upbringing suitable for fast market needs.

Key words: Knowledge Society, Education Policies, Education.

1. Introdução

Esta análise procura compreender as orientações da Comissão Econômica para América Latina e Caribe - CEPAL e Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO², a partir do seu documento de 1993, *Educação e Conhecimento: eixo da transformação produtiva com equidade*, no contexto da "sociedade do conhecimento", e algumas indicações da influência desse documento nas políticas educativas brasileiras na década 1990.

Para tanto, devemos iniciar informando que a tese central do documento em análise aponta para uma maior aproximação entre o conhecimento e as relações produtivas, como fruto das modificações das novas tecnologias e do contexto de relações globalizadas. Segundo se depreende de sua leitura, esse contexto motivou órgãos internacionais a refletirem sobre a situação dos países dessa região, no cenário da nova ordem mundial. Assim, é que a criação da categoria "sociedade do conhecimento" tem servido como uma espécie de âncora teórica para se tentar entender esse momento de mudanças na composição técnica das bases produtivas.

Esta conceituação geral tem se apresentado de modo decisivo no consenso das políticas educacionais e na formação, qualificação e avanços tecnológicos na área do trabalho, no Brasil na década de 1990. Neste marco, é possível perceber a tônica dos documentos oficiais, como o referido acima, influenciando nas orientações das políticas brasileiras de educação como um meio para criar consenso ao redor da idéia de que os países da América Latina e Caribe se tornariam mais modernos e avançados na medida em que aproximassem os conhecimentos das novas formas produtivas. Os escritos de Paiva e Warde (1993:11-30) já anunciavam, no início da década de 1990, as novas mudanças com centralidade nas novas formas de avanços tecnológicos e do necessário domínio desses novos códigos, ao lado da reforma da educação. Entendemos que a evolução tecnológica é produto da capacidade organizativa humana, cuja contribuição para o crescimento da sociedade é indiscutível. O que se questiona é a questão do enlace histórico dessa evolução

² Consideramos apenas estes organismos pela forma sintética com que traduzem os pilares estruturais do pensamento sobre educação e economia de outras agências como o Banco Mundial e FMI, guardadas as suas diferenças.

com as relações capitalistas de produção que tornam as tecnologias padrões refinados de acumulação, lucro e exclusão social. Logo, o que se quer superar não são as tecnologias, mas as formulações ideológicas que, em maior ou menor grau, colaboram com a absorção da tecnologia como forma de capital. O movimento pela reforma da educação se inscreve nesse contexto de mudanças tecnológicas sendo instado cada vez mais a compor a dimensão do capital privado, justificados pela idéia de modernização presente na "sociedade do conhecimento".

Este artigo se propõe a entabular uma discussão crítica sobre o processo consensual proposto no documento da CEPAL & UNESCO. Pensar a superação dos processos sociais contraditórios na perspectiva da "sociedade do conhecimento", por ela mesma, parece ser um procedimento infrutífero e improvável. Mais pertinente parece ser uma abordagem crítica, capaz de desmistificar as contradições ideológicas presentes nessa conceituação. Uma reforma mais ampla e contundente nas estruturas da educação superior brasileira é urgente e necessária, porém uma reforma 'pelo alto'³, em nível economicista e ideológico como se está implementando não parece conduzir para a necessária formação da democracia e para a afirmação do "público" como direito universal.

Os recortes do documento *Educação e Conhecimento: eixo da transformação produtiva com equidade*, são restritos quase que exclusivamente ao capítulo IV, onde são apresentadas as propostas para as reformas educacionais ao países empobrecidos⁴.

2. Proposição da cepal & unesco

O documento *Educação e conhecimento* indica a necessária relação entre os novos processos produtivos e educação, enfocando a urgência na articulação destes para promover desenvolvimento. A educação e a produção são reconhecidas como fatores centrais no desenvolvimento dos países. Assim, sugere que os países latino-americanos incluam em sua pauta políticas de reformas no sistema educacional, ao lado da reforma produtiva como uma necessidade premente para atingir a cidadania interna e a competitividade externa (CEPAL & UNESCO, 1995:05; 07;155).

O documento se refere ao contexto internacional embebido pelas últimas revoluções tecnológicas, cuja notoriedade implica na articulação intensa entre o conhecimento científico, progresso tecnológico e sua aplicação nas esferas da produção, distribuição e consumo de bens e serviços. "Na articulação entre o

³ Conceito gramsciano expressivo das relações políticas, no qual as classes dirigentes adiantam-se às subalternas nas tomadas de decisões para evitar que essa última venha a constituir um novo processo hegemônico. Normalmente encontramos, ao lado dessa categoria, o conceito de "transformismo" que significa a passagem de lideranças das classes subalternas para posições das classes dominantes, esvaziando o poder de articulação e organicidade dos movimentos de classe.

⁴ Esse documento utiliza a terminologia países em desenvolvimento que, ideologicamente calha com a idéia mecânica de que um dia serão desenvolvidos. Nós usaremos a terminologia de países empobrecidos para indicar que a condição de tais países se constrói nas relações de consenso e coerção com os demais.

sistema de produção de conhecimentos e o de produção de bens e serviços reside a chave do êxito econômico no decorrer desta revolução" (CEPAL & UNESCO, 1995:30-31). A educação está incluída no setor de bens e serviços por ser considerada um fator econômico relevante.

O documento também alerta para o atraso no processo de modernização tecnológica e do conhecimento da América Latina e Caribe:

A situação atual da produção de conhecimentos científicos e tecnológicos na América Latina e Caribe pode ser descrita a partir de quatro características básicas: esforço insuficiente, persistente heterogeneidade regional, concentração de gastos em setores de limitado potencial competitivo e predomínio de uma ciência acadêmica. (CEPAL & UNESCO, 1995:89)

Quanto aos processos tecnológicos, a América Latina estaria, em termos quantitativos, numa situação muito grave em relação ao mundo. A modernização não atingiu os índices de crescimento desejados para a saúde econômica destes países, agravados ainda mais pela sua situação de pobreza e baixo nível de crescimento na década de 1980. A década de 1990 teria o grande desafio de incorporar os conteúdos tecnológicos, e assim recuperar a posição desses países no âmbito da economia mundial.

Desse modo, os países vinculariam a educação para dentro da lógica da produtividade, ou seja, tomariam posição afirmativa diante desse novo paradigma (as tecnologias como novas formas produtivas) consignando, assim, uma inserção internacional otimizada.

Os estudos prospectivos do documento demonstram que ao se converter o conhecimento no elemento central do novo paradigma produtivo, a transformação educacional torna-se fator fundamental para o desenvolvimento da capacidade da inovação e da criatividade, juntamente com a integração e a solidariedade, aspectos-chave, tanto para o exercício da moderna cidadania quanto para alcançar altos níveis de competitividade internacional.

O documento faz indicações de por onde poderiam passar as reformas educacionais. Há uma forte crítica direcionada aos currículos do ensino básico ao superior por serem demasiado modernos, enciclopedistas, universais, humanistas e não formativos para o mundo do trabalho. Aponta deficiências na qualidade da formação das habilidades básicas, cujas causas estariam ligadas aos índices de *entrada, evasão temporária, evasão definitiva, e repetência* escolar no ensino básico. Fatores agravados na década de 1980 pelos baixos investimentos em educação, especialmente no Brasil. Um complicador desta realidade estaria no empobrecimento da população, baixa condição de emprego, deterioração nos salários dos professores, entrada de professores em regimes de trabalhos precários e sem preparo adequado, centralização e burocratização dos sistemas de gestão escolar, distanciando-se dos compromissos com a sociedade (CEPAL & UNESCO, 1995:54-57).

O documento considera que o currículo do ensino médio é obsoleto. Avalia-se que as suas dimensões de formação acadêmica, para a universidade, para o curso normal, para o magistério, e para a formação técnica, bem como para a mão-de-obra industrial, da agricultura, dentre outros, pelo seu distanciamento das relações econômicas, tornam-se cada vez menos importantes enquanto formação, devido às demandas cada vez mais especializadas de mercado.

A crítica também se estende aos cursos técnicos que, segundo a análise, perderam sua qualidade ou servem apenas como forma de subsidiar o emprego em repartições públicas. Por isso, justifica o grande desinteresse por esses cursos e o afluxo para os cursos acadêmicos, que da mesma forma continuam aferrados a uma visão curricular enciclopedista, moderna, impedindo o avanço para um sistema mais modernizante, leia-se competitivo e flexível.

Questiona-se, em seguida, a qualidade da educação superior, considerando o aumento do fluxo nas universidades, ocasionado pelo grande número de alunos vindos do ensino secundário. Na avaliação do documento trata-se de uma demanda que não pode ser atendida. Ao mesmo tempo, os currículos dos cursos superiores são considerados muito distantes do mercado de trabalho. Mesmo apresentando diferenças entre si, os diplomas das universidades Latino Americanas e do Caribe não oferecem confiabilidade social, conforme avalia o documento.

Para que a implementação das mudanças ocorra dentro de um clima de tranquilidade, são fixadas algumas "estratégias necessárias" para facilitar o processo de inserção desses países na "sociedade do conhecimento". As orientações visam ao consenso entre os atores decisivos do processo educativo: governo, empresários, universidades, partidos políticos, parlamentares, professores, pesquisadores educacionais, Igrejas e sindicatos (CEPAL & UNESCO, 1995:197-98).

Para sua concretização é fundamental reconhecer a identidade cultural e conhecimentos como fatores inseparáveis, integração com as culturas locais das comunidades e com a variedade de experiências proporcionada por elas. Dentro dessa estratégia as políticas deveriam obedecer aos critérios da equidade e desempenho⁵.

A estrutura do referido documento é bastante lógica, contendo capítulos de análise das condições sociais, política e econômica que comportam propostas para as reformas, incluindo orientações para o gerenciamento e como adquirir o consenso nos países Latino Americanos e Caribe. Porém uma leitura mais atenta denota uma grande dose de superficialidade e carência de análise mais aprofundada no que se refere aos índices econômicos às justificativas da evasão escolar no ensino básico, aos currículos universalizantes, ao atraso na modernização e propriamente no que consistiria esse paradigma novo baseado

⁵ É importante estar atento para não cair nas armadilhas lingüísticas do gerenciamento empresarial, equidade não significa igualdade, mas desenvolvimento que regule as tensões e produza a coesão social e desempenho significa atingir as metas (eficácia) com eficiência, isto é, usando meios adequados.

no avanço da tecnologia.

O ponto de partida do documento é o real naturalizado das relações neoliberais, portanto, sem a devida análise cuidadosa das contradições e mediações que comporiam, por exemplo, a crise econômica da década de 1980. Os dados econômicos são citados sem um tratamento estatístico e análise das contradições sociais. Desse modo, é que os países em desenvolvimento são acusados de serem incapazes de atender às demandas educacionais. Como se percebe, as análises não convencem sobre as reais condições da década de 1980, ligada à crise do petróleo e ao processo de ampliação da dívida externa incentivada pelos mesmos países que hoje, ironicamente, indicam como as reformas devem ser feitas.

O ponto de vista sobre a tecnologia como 'tábua de salvação' econômica emerge com força persuasiva, mas sem o procedimento comparativo das conseqüências em relação a exclusão social, ao desemprego e aos processos de acumulação privada. A educação, ao lado da tecnologia, é apresentada como um novo campo de oportunidades e promessas de evolução econômica e diminuição da pobreza⁶, porém ao nos depararmos com análises como a de Frigotto (1984) e Sader (1995), percebemos que a educação não pode ser considerada isoladamente nesses campos, sob o risco de criar ilusionismos (Kurz 2005) que se esvaem tão rapidamente quanto surgiram. A educação é um componente importante para diminuição da exclusão e abertura de campos de oportunidades, mas precisa ser tratada no conjunto das demais dimensões sociais: emprego, segurança e outros.

Talvez o aspecto mais contundente do documento esteja em conceber a relação da educação com a dimensão econômica sem a preocupação de explicar como efetivamente ocorrerá a melhoria do emprego, a partir das novas bases tecnológicas. Jameson (2002) e Lojkine (1995) consideram que a defesa das teorias 'pós-industriais' das quais conflui a idéia da "sociedade do conhecimento", sobre a abertura de maior número de empregos no setor de serviços em contra partida aos empregos perdidos nas fábricas, não tem sustentação empírica.

Antunes (1995) e Frigotto (1995) demonstram a inconsistência nas análises dos processos de desregulamentação do emprego e o avivamento da crise estrutural do trabalho, nesse momento histórico em que as relações são regidas pela concentração e acumulação do capital. A partir dessas abordagens teóricas é possível concluir que há tendências que acirrarão a exclusão social pela falta de trabalho na atual conjuntura de desenvolvimento tecnológico. Frigotto (1984;1995) considera que tais formulações compõem o escopo ideológico da propalada "sociedade do conhecimento". Kurz (2005) vai mais longe, dizendo que as promessas da "sociedade do conhecimento" construirão uma sociedade com mais empregos,

⁶ Sobre a questão da pobreza, nos documentos internacionais não se fala mais em erradicação, mas em *alívio* da pobreza, o que implica apenas ações paliativas (Cf. Roberto LEHER, Roberto. *Da Ideologia do Desenvolvimento à Ideologia da Globalização: a educação como estratégia do Banco Mundial como 'alívio' da pobreza*. Tese de doutorado. Faculdade de educação e São Paulo: FACED, São Paulo: 1998).

portanto mais justa, não passa de retórica por que esconde o verdadeiro caráter das relações sociais contraditórias e conflituosas, cuja forma de sobreviver é pela apropriação privada e concentração de renda⁷.

Quanto as indicações do documento sobre a necessidade de currículos mais flexíveis, adequados às necessidades profissionais dos países, não nos parece que a questão central esteja no caráter universalista ou moderno destes, mas da emergência da ideologia da modernização que vê na educação a possibilidade de potencialização da apropriação privada. Um exemplo recente é a minuta do Conselho Nacional de Educação – CNE, de março de 2005 sobre a reformulação das diretrizes para o curso de pedagogia, que sugere o enxugamento do curso para formação de professores das séries iniciais ou para educação infantil. Proposta que reduz a formação de professores à docência, separando licenciatura e bacharelado. Este último e a formação do especialista (gestor, orientador educacional, supervisor) é proposto para cursos de educação continuada, quer dizer, para favorecer o mercado de cursos seqüenciais. Consideramos que é necessária a evolução dos currículos ao longo das mudanças, porém o comprometimento da qualidade e o encurtamento do público, incorrido nessa e outras propostas da reforma educacional brasileira em favor da “empresa do conhecimento” precisa ser combatida.

Embora os processos de fragmentação social e divisão de trabalho exijam uma formação cada vez mais especializada, é necessário afirmar com veemência a constituição de currículos *omnilaterais*, ou seja, capazes de contemplar formação técnica e humana, sob pena de nos tornarmos países de operadores de máquinas. Pensar a política educacional com currículos minimalistas e profissionalizantes é condenar nossas futuras gerações ao sub-emprego e ao consumo de produtos do primeiro mundo. O *Recuo da teoria*, como afirma Moraes (2003), em detrimento da formação universal, é proposta das agências internacionais com interesse de adaptar a escola a interesses empresarias dos *homens de negócios*, como se depreende nesse passo que aqui reproduzo:

Os destinos da educação parecem articular-se diretamente às demandas deste mercado insaciável e aos paradigmas propostos para a sociedade de ‘aprendestes’. Não surpreende, dessa forma, que os sistemas educacionais dos vários países sofram pressões para operar adequadamente em uma economia sofisticada e seletiva. (Moraes, 2003:152)

De acordo como prevíamos, a absorção do conceito “sociedade do conhecimento” também está presente nas produções reflexivas e documentos oficiais produzidos pelos assessores e membros do governo brasileiro no que tange a defesa das reformas educacionais. Na seção que segue, abordaremos

⁷ É possível comprovar o descontrole na concentração de renda com dados muito recentes como os da revista *Times* de março de 2004, comentadas em TVs abertas, apresentando os três homens mais ricos do mundo, (entre eles Bill Gates). A soma de capital dos três juntos superior à 120 bilhões de dólares. Ou em dados do Banco Mundial (1997) alertando que mais de 2 bilhões e 400 milhões de pessoas no planeta vivem com menos de 5 dólares ao dia ou que as 200 maiores empresas mundiais acumulam anualmente o equivalente ao salário de 3 bilhões de pessoas.

essas reflexões que confirmam um consenso bem articulado entre o discurso de órgãos internacionais como CEPAL & UNESCO e a implementação das políticas educacionais no Brasil, na perspectiva da "sociedade do conhecimento".

3. Orientações e consensos na reforma da educação brasileira

Os autores citados abaixo participaram do XIV Fórum Nacional do Instituto Nacional de Estudos Avançados – INAE, ocorrido em 2002, no Rio de Janeiro. São reflexões que contemplam uma síntese do Governo Fernando Henrique Cardoso (1994-2002), no âmbito das políticas educacionais e algumas indicações sobre as prioridades a serem fortalecidas no Brasil. É importante salientar que estamos no período do Governo de Luiz Inácio Lula da Silva e não podemos ainda vislumbrar um quadro definitivo no encaminhamento das políticas educacionais. Entre 2003 e 2005 algumas iniciativas políticas foram implementadas e conferem uma tendência na manutenção diretiva das reformas segundo os rumos indicados pelas agências internacionais. É provável que essas políticas não sofram modificações substanciais, conforme avaliações de Panizzi (2004), Gazzola (2004), Coggiola (2004), Leher (2004), Chauí (2004), Dourado (2004). Em relação à proposta de Reforma Universitária elaborada pelo Grupo de Trabalho Interministerial - GTI (10/10/2003), segundo Coggiola (2004:3), não traz mudanças substanciais em questões como diferenças regionais, indiferenciação entre educação privada e pública, maior financiamento às públicas, e outras, configurando, portanto, um projeto de reforma que poderá estar confirmando a continuidade privatista, já iniciadas por FHC.

De acordo com Castro (2002), secretária-executiva do Ministério da Educação, é difícil delimitar a ação das políticas brasileiras no contexto da sociedade ou economia do conhecimento pela abrangência das políticas e pela complexidade do termo. Porém o governo de Fernando Henrique Cardoso assumiu o compromisso com políticas de ampliação qualitativa e quantitativa para a educação brasileira. A prioridade das políticas está ainda direcionada à educação fundamental, não excetuando as demais. Segundo Castro (2002:396-398), uma revolução educacional estaria instalada a partir do ensino fundamental e médio, baseado em três eixos: o aumento de investimentos com efeitos redistributivos, o Fundo de Desenvolvimento da Educação e Valorização do Magistério – FUNDEF; A promoção de uma reforma curricular no ensino fundamental e médio possibilitando autonomia e flexibilidade para adaptar a educação às características da comunidade; E a criação da bolsa escola como modo de manter o aluno pobre na sala de aula. Essas três ações combinadas, segundo a secretária, têm influído decisivamente nos números, na qualidade do atendimento e na formação do aluno do ensino fundamental.

Temos 36 milhões de crianças na escola fundamental, 11% a mais do que em 1994. Reduzimos a repetência em 27%. 2,6 milhões de alunos concluíram o ensino fundamental em 2001 no ensino regular, um crescimento de 67% sobre 1994.

(Castro, 2002:396)

Para Castro (2002:396-398), no ensino médio os reflexos foram sentidos pelo aumento em 71% das matrículas desde 1994, aumentando assim as condições de empregabilidade. A formação na educação fundamental procura subsidiar o aluno com as habilidades e competências necessárias para atuação política e econômica, preparando-o para o ensino superior e nos valores como tolerância, solidariedade, respeito ao meio ambiente e observância aos direitos e deveres da democracia. Junto com isso está a preocupação em preparar o capital humano⁸ para os tempos difíceis e competitivos através da flexibilidade e autonomia curriculares, permitindo ao aluno condições para reelaborar o conhecimento a partir de sua realidade, e, proporcionar soluções práticas aos problemas cotidianos.

Para fortalecer ainda mais essas reformas foi criado um sistema nacional de avaliação do ensino fundamental e médio para garantir o alcance dos objetivos. As avaliações vão desde o censo anual escolar para distribuir as verbas do FUNDEF até o exame nacional do ensino médio – ENEM que procura avaliar as competências e habilidades do aluno no final do ensino básico. Segundo a secretária, em seu balanço das ações do Ministério da Educação, essas mudanças estariam proporcionando uma revolução no ensino fundamental brasileiro, preparando o aluno para a “sociedade do conhecimento”.

Na educação superior brasileira também houve um redesenho das políticas educacionais para enfrentar os novos desafios postos pela “sociedade do conhecimento”.

Para dar respostas consistentes com as exigências da economia do conhecimento, o Brasil precisa garantir a expansão de oferta de educação superior promovendo a diferenciação institucional e a diversificação dos cursos. Esse é o cerne da reforma atualmente em curso. (Castro, 2002:399)⁹

Para a autora (Castro, 2002) a universidade pública continuará desempenhando o papel de formadora de pesquisadores, cientistas e professores para atuar no ensino superior e privado. Às Instituições privadas cabe o papel de formação de profissionais para o mercado de trabalho, como as ciências sociais aplicadas e os cursos que exigem formação tecnológica, financeira e de produção.

Para fortalecer essa reforma o Conselho Nacional de Educação – CNE desenvolveu três ações: 1. Contemplou uma reforma curricular, substituindo os

⁸ A tese do capital humano foi elaborada por Schultz na década de 1960, nos EUA, e implica em reconhecer no componente educação um insumo que agrega maior produtividade no indivíduo. Esta tese tem acompanhado as formulações oficiais e as reformas neoliberais à brasileira reduzindo a educação a um componente econômico, esvaziando sua potencialidade como valor formativo universal. Frigotto (1984) oferece uma profunda reflexão sobre o assunto.

⁹ As reformas do Governo FHC produziram uma verdadeira depreciação da educação pública e um amplo favorecimento da expansão privada. Conforme análise de Corbucci (2004 : 682-683) a retração do Estado permitiu avanço da iniciativa privada via desregulamentação para criação de cursos de ensino superior, a descentralização para os estados e municípios, das funções da educação (Cf INEP/MEC, censo de 1990-2002, houve aumento de 1,44% das IES estaduais contra 72% dos Institutos municipais). A taxa de crescimento do setor público, conforme o MEC de 1990-1997 foi de 31,5%, enquanto na privada foi de 23,4%, porém entre 1997-1998 o setor privado aumentou em 11,4% mantendo uma oscilação entre 15,7% e 17,5%, ou seja, o crescimento privado em dois anos foi o equivalente ao crescimento dos 7 anos anteriores. O setor privado consegue entre 1990-2002 inverter o quadro do atendimento às matrículas chegando a 70%.

currículos mínimos por parâmetros curriculares. Esses se tornaram mais flexíveis à atuação diante das necessidades econômicas e sociais locais e regionais, com possibilidade de cursos de curta duração, como os cursos seqüenciais. "Flexibilidade e diversificação são as palavras-chave que marcarão a educação superior da sociedade do conhecimento" (Castro, 2002:400)¹⁰;

2. Sistema de monitoramento da qualidade ofertado pelo ensino público e privado através de instrumentos avaliativos como Exame Nacional de Cursos, o provão, instituído em 1996 e a avaliação das condições de ensino (Bibliotecas, laboratórios, adequação física, formação docente) das universidades e instituições, hoje revisto e chamado Sistema de Avaliação da Educação Superior – SINAES.

3. Reformulou o sistema de financiamento das universidades públicas através da inserção de critérios de produtividade tanto no custeio dos gastos quanto no salário dos professores¹¹. E a substituição do antigo crédito educativo pelo financiamento estudantil para os estudantes pobres das instituições privadas, o FIES.

Bengtsson (2002), Conselheiro da direção do Centro de Pesquisas Educacionais e Inovação da Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico - OCDE, vê a importância do conhecimento na formação do capital humano.

O que tornou claro na última meia década foi que o volume, a natureza e a direção da produção do conhecimento, da disseminação do conhecimento e do uso do conhecimento estão no cerne de qualquer definição de economia do conhecimento. (OCDE apud. Bengtsson, 2002:405)

Entre outras indicações da OCDE Bengtsson (2002:409-413), mostra como os ministros de educação dos países europeus vinculados a essa organização assumiram acordos para direcionar as reformas educacionais na perspectiva da economia do conhecimento. Em princípio, essas orientações também valem para o Brasil, tendo seus conteúdos inseridos nas últimas reformas educacionais de ensino fundamental e superior.

O autor selecionou seis dessas orientações por considerá-las centrais no fortalecimento da educação brasileira, na perspectiva da economia ou "sociedade do conhecimento": a necessidade da inclusão de jovens e crianças que ainda estão fora da escola; A necessidade da reformulação dos currículos na perspectiva flexível; alfabetização de adultos para melhorar o desempenho na produção; A necessária parceria entre os setores público e privado, especialmente no que tange a pesquisa no ensino superior pela escassez da mesma nas instituições privadas; As reformas educacionais prevendo a educação ao longo da vida, constituem grande estratégia para manter-se na economia do conhecimento;

¹⁰ Entenda-se por flexibilização e diversificação o processo de expansão privada e o economicismo como prerrogativa da educação superior.

¹¹ Conhecido como Gratificação de Estímulo à Docência – GED implementada em julho de 1998, tentativa frustrada de incorporar a lógica produtiva no trabalho docente. Hoje esta proposta está suspensa, ao que tudo indica será revista e implementada com outras sugestões ainda não conhecidas.

Desenvolvimento de uma nova cultura de aprendizagem do aprender, desaprender e reaprender, com incentivos práticos e ideológicos em favor dessa nova cultura e evitar assim a divisão entre os que sabem e os que não sabem.

Para Dahlman (2002), economista do Banco Mundial em Washington, a economia do conhecimento é definida "em linhas mais amplas, à educação dos povos e sua capacidade de fazer um uso eficaz do conhecimento". Em seu artigo onde aborda a relação do Brasil nesse contexto, indica a educação brasileira como *Calcanhar de Aquiles* para a concretização da economia do conhecimento. Qualifica a educação brasileira em termos de letramento e matrículas muito aquém dos índices de países como Argentina, Chile, Coréia do Norte, revelando um desempenho baixo quanto à qualidade da educação dos jovens e no treinamento de pessoal nas empresas ¹². (Dahlman, 2002:182).

Cardoso (2002) defende a idéia de um novo paradigma econômico surgido nas últimas décadas dada à densidade da interrelação entre os processos produtivos, a informação e o conhecimento. Procura explicar que os conceitos informação e conhecimento são diferentes, a informação corresponde a sinais, fatos, descrições e conhecimento entendido como apropriação da informação e a capacidade de compreensão dos processos naturais e sociais.

Cardoso insiste na centralidade da educação diante do contexto da "sociedade do conhecimento" e aponta os avanços dos projetos de educação implementados pelo seu governo, para esse fim: O aumento da escolaridade básica e secundarista, de produção e edição de textos internacionais, da formação de doutores e mestres, aumento do financiamento para setores tecnológicos, o aumento do número de computadores pessoais e o projeto de ensino à distância. (Cardoso, 2002:45-46)

Fizemos, até esse ponto, um recorte em que expusemos alguns aspectos suficientes para demonstrar a existência de uma linha consensual entre as orientações da CEPAL & UNESCO e a condução das reformas na educação brasileira. Obviamente a escolha dos recortes implica no risco de deixar outros elementos igualmente importantes de fora. Todavia, nos concentramos naquilo que enfocava as reformas, articulando educação e produção no contexto da "sociedade do conhecimento".

A seguir, teceremos algumas análises conceituais a partir destes recortes, com o objetivo de pontuar questões, a nosso ver, dadas como pressupostos nas considerações acima. Isso se dá porque a tendência dos documentos é a de pressupor que "sociedade do conhecimento" é o que está aí, como dado, sem necessidade de discutir os processos que a engendram e, pior ainda, sem discutir as contradições inerentes a ela e as conseqüências

¹² Uma tendência que se confirma nas análises da educação na década de 1990 é o crescente aumento de economistas sugerindo o que e como reformar nos países em desenvolvimento. Os documentos oficiais são construídos por técnicos dessas áreas confirmando mais uma vez que educação é tema de debate econômico e não como coisa pública, constituindo-se em nova frente de ataque das teorias do capital para torná-la a sua imagem e semelhança.

das orientações políticas nessa perspectiva.

4. Algumas querelas conceituais

O conceito sobre o qual se sustentam essas orientações e reformas é o da "sociedade do conhecimento", um conceito geral bastante complexo, de cunho ideológico. Ao colocarmos como ideologia queremos dizer que se trata de formulação sistemática e organicamente vinculada aos processos das práticas sociais. Isto é, possui uma implicação direta sobre a forma de compreender a universidade, a produção do conhecimento, o exercício profissional docente, sobre o fortalecimento da pobreza, o alargamento da exclusão social. As reformas para a "sociedade do conhecimento" trazem o modelo de universidade empresarial, operacional ou profissional, cujo objetivo é lançar mão do progresso tecnológico das comunicações e potencializar a educação como mercadoria. Contudo, entre a promessa da produção de uma sociedade mais desenvolvida, democrática e menos pobre há um fosso cuja incapacidade de resolver expõe os limites da desejada "sociedade do conhecimento".

Normalmente essa idéia vem acompanhada da idéia de uma transformação radical da sociedade, ou termos como revolução tecnológica, cidadania, competitividade, quebra de paradigma e outras. Se pudéssemos arriscar uma síntese diríamos como o faz Duarte (2001): "A assim chamada sociedade do conhecimento é uma ideologia produzida pelo capitalismo, é um fenômeno no campo da reprodução ideológica do capitalismo". (Duarte, 2001: 07). O autor prefere considerar sociedade capitalista e não do conhecimento.

É improvável que estejamos vivendo uma outra sociedade, diferente da capitalista, essas conceituações de cunho pós-modernos como *pós-industrial*, *multi-cultural*, *sociedade da informação*, *economia do conhecimento* e outras, assumem uma perspectiva idealista por não explicitarem os processos lógicos que as geram, ocasionando uma diversificação de significados de tal monta a esconder e confundir o leitor. Aqui se assenta um papel importante desse tipo de definição, o ideológico.

Na sua abordagem da "sociedade conhecimento", Chauí (2003) aponta que a ciência comporia as próprias estruturas do capital, deslocando a idéia da educação como direito para a área de serviço junto à esfera privada.

Ao se tornarem forças produtivas, o conhecimento e a informação passaram a compor o próprio capital, o qual passa a depender disso para sua acumulação e reprodução. Na medida em que, na forma atual do capitalismo, a hegemonia econômica pertence ao capital financeiro e não ao capital produtivo, a informação prevalece sobre o próprio conhecimento, uma vez que o capital financeiro opera com riquezas puramente virtuais cuja existência se reduz à própria informação. (Chauí, 2003:03)

A diferença entre a ação da ciência e do capitalismo está na capacidade

da ciência submeter o provável aos cálculos, enquanto 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. E na medida em que os processos das rápidas mudanças técnicas, das últimas décadas ao lado do jogo de acaso da economia tornaram-se mais visíveis, as opções da filosofia desprezaram os estudos do necessário como forma do real, resultando então na derrapagem da teoria para aquilo que ela sempre negou: os fundamentalismos naturalizantes e, diria também, as ilusões produzidas pela "sociedade do conhecimento". (Chauí, 1996:22).

Para Kurz (2002), as definições de "sociedade do conhecimento" apresentam uma confusão entre conhecimento e informação, haja vista que o primeiro diz respeito à reflexão crítica, à história e à busca de entendimento dos significados mais profundos da vida humana. Por outro lado, a informação, diz respeito ao modo como a mesma é apresentada nas significações da "sociedade do conhecimento", reduzida à administração funcional e de sinais de criações tecnológicas. Pensar, filosofar, refletir, criticar, são significações fora de moda para a "sociedade da informação", a não ser que estejam diretamente relacionadas ao fazer prático e na lida com códigos pré-programados.

A sociedade do conhecimento está extremamente desprovida de espiritualidade, e por isso até mesmo nas ciências do espírito o espírito vai sendo expulso. O que resta é uma consciência infantilizada que brinca com sucata desconexa de conhecimento e informação. (Kurz, 2002:1-2)

Para Moraes (2002) as políticas educacionais da década de 1990 são expressivas de um modelo social preocupado com o conhecimento em curto prazo, num contexto de mudança tecnológica. O mercado estaria balizando 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. (Moraes, 2002:4)

As discussões do conceito rumam para perspectivas idealistas, pragmáticas e pós-modernas, indicando as mudanças quase como inexoráveis, natural, sem o devido tratamento lógico que configura este propenso paradigma. Chauí (2003) defende a idéia de que o paradigma aqui sugerido é o da fluidez, do fragmento que gera insegurança, que gera o medo, por que cria instabilidade pelo aprofundamento das contradições sociais.

Ao analisar as políticas educacionais para a "sociedade do conhecimento", Frigotto (1995) enfoca a dimensão do capital humano e as conseqüências desta opção para a escola brasileira.

No campo especificamente educativo a regressão neoliberal manifesta-se pelo aniquilamento da escola pública mediante os mais diversos subterfúgios: escolas cooperativas; sistemas escolares de empresas (Bradesco, Xérox, Rede Globo de TV); adoção da idéia do bônus educacional de Friedman, onde o aluno compraria no mercado o tipo de educação que entendesse vantajoso; adoção por empresas de escolas públicas; escolas organizadas por comunidades ou centros habitacionais populares. (Frigotto, 1995:17)

Ou seja, em sua dimensão filosófica, a educação brasileira, ao ser direcionada pelas novas tendências do mercado, ruma para filosofias pragmáticas, utilitaristas, fragmentando cada vez mais o conhecimento, tornando-o uma mercadoria e não propriamente uma construção de processos.

Uma análise da "sociedade do conhecimento" e suas implicações na educação não podem prescindir de um resgate histórico, na construção daquilo que Novaes (1992:09) entende como "Memória e Futuro, porque sem passado e sem futuro esta história oficial esvazia não apenas nossos pensamentos mas, principalmente a própria idéia de história". E a nossa história apresentou e apresenta a educação como meio de progredir na democracia, nas relações não excludentes, na potencialização dos sujeitos e no fortalecimento daquilo que Frigotto (1995:19) chama "*episteme* – conhecimento crítico".

O modo natural com que se veicula a presença do conceito geral da "sociedade do conhecimento" deve ser combatido para não sermos refratários de uma noção de história do puro presente contínuo, ou do tempo como fala Novaes (1992:09) "fugidio, tido como o único real".

As compreensões conceituais levantadas pelos autores acima não se contradizem e afirmam a necessidade de não se absorver acriticamente o conceito "sociedade do conhecimento". Essa conceituação pode estar confirmando uma nova fase hegemônica das relações sociais capitalistas que se constituem em consenso no desenvolvimento de políticas que enfatizam o processo de reformas educacionais. Esta novidade não significa o rompimento de paradigma, apenas uma continuidade das relações capitalistas reforçadas pelas novas tecnologias da informação e pelo mercado financeiro.

A aparente necessidade de reforma é tornar as instituições, consideradas, diga-se de passagem, obsoletas diante dos novos padrões tecnológicos e anseios sociais, mais atuantes e competitivas no mercado da educação e no atendimento ao crescimento econômico do país. As instituições educacionais estariam aptas, após as reformas, para digerir os novos "conhecimentos" para tornar o país menos pobre e mais próximo dos desenvolvidos? Ao que tudo indica não, pois as reformas estão desestruturando o ensino público, fortalecendo a perspectiva educacional para aquisição de instrumental técnico para o trabalho no mercado, como fala Chauí (2003:04) pela heteronomia, fragmentação das esferas sociais, e aprofundando relações sociais de classe excludente.

Como foi afirmado anteriormente vemos algumas tendências no Governo Lula que indicam o caminho desta sociedade pelas iniciativas como PROUNE¹³, Parcerias Público-privada - PPPs (2.546/2003), Financiamento às Instituições de Educação Superior – FIES, o regime de cotas e pela superficial reforma da Educação Superior em curso até o presente momento. Se a história pode nos ajudar, uma educação para além da pura reprodução das relações capitalistas solicitaria uma análise mais criteriosa de conceitos gerais como “sociedade do conhecimento” ao lado de um projeto que mobilize a sociedade civil na conservação de valores fundamentais como: universalidade, razão, sujeito, educação pública, controle dos fundos públicos, democracia, trabalho, e todos os sinônimos que possam reafirmar o que historicamente tem sustentado a literatura crítica.

Esperamos com esse artigo aportar algumas indicações importantes para a análise crítica desse fenômeno. O esgotamento da temática não foi objetivo desse trabalho, cuja preocupação maior consistiu em pontuar a necessidade de se produzir uma reflexão atenta sobre os processos de reformas e marcar a universidade como produtora de conhecimento para além dos quadros restritos do mercado.

5. Referencial bibliográfico

BENGTSSON, Jarl. Educação para a economia do conhecimento: novos desafios in: *O Brasil e a Economia do Conhecimento*. VELLOSO, J. P. dos Reis (Org.). Rio de Janeiro: Jose Olympio, 2002.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DA EDUCAÇÃO. *Projeto de Resolução*. Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em pedagogia. Março de 2005, mimeo.

CARDOSO, Fernando Henrique. *O Brasil a caminho da sociedade do conhecimento*. XIV Fórum Nacional. Rio de Janeiro, maio de 2002. Disponível em www.inal.org.br. Acessado em 22/06/2003, 11:30 hs.

CARDOSO, Fernando Henrique. O Brasil a caminho da sociedade do conhecimento in: *O Brasil e a Economia do Conhecimento*. VELLOSO, J. P. dos Reis (Org.). Rio de Janeiro: Jose Olympio, 2002.

CASTELLS, Manuel. *A era da informação: Economia, Sociedade e Cultura*. A sociedade em Rede. São Paulo: Paz e Terra, 2000. Vol. I.

CASTRO, Maria Helena Guimarães de. Um sistema de Educação para atender à economia do conhecimento in *O Brasil e a Economia do Conhecimento*. VELLOSO, J. P. dos Reis (Org.). Rio de Janeiro: Jose Olympio, 2002.

CEPAL & UNESCO. *Educação e Conhecimento: eixo da transformação produtiva com equidade*. Brasília: IPEAA/CEPAL/INEP, 1995.

¹³ Editado pela Medida Provisória 213, em 11/09/2004.

- CHAUÍ, Marilena. *A Universidade Pública sob nova perspectiva*. Conferência de abertura da Associação Nacional de Pesquisadores em Educação - ANPED. Poços de Caldas. 05/10/2003
- CHAUÍ, Marilena. Contingência e Necessidade. *In*: NOVAES, Adauto (Org). *A Crise da Razão*. São Paulo: Companhia das Letras; Rio de Janeiro: Fundação Nacional de Arte, 1996.
- CHAUÍ, Marilena. *Universidade em liquidação*. *Jornal da Ciência*. 12 de julho/99 n 1324. Disponível em www.ipg.uerj/outrobrasil/artigos.htm. Acessado em 21 de maio de 2004 às 15:50 Hs.
- COGGIOLA, Osvaldo. *Contra essa reforma universitária*. Disponível em www.ipg.uerj/outrobrasil/artigos.htm. Acessado em 21 de maio de 2004 às 16:03 Hs.
- CORBUCCI, Paulo Roberto. Financiamento e democratização do acesso à educação superior no Brasil: da deserção do Estado ao Projeto de Reforma. *In*: *Universidade: Reforma e/ou rendição ao mercado?* Revista Educação e Sociedade, 88 Vol. 25, Número Especial, 2004 pp. 677-701.
- DAHLMAN, Carl J. A Economia do conhecimento: implicações para o Brasil *in*: *O Brasil e a Economia do Conhecimento*. VELLOSO, J. P. dos Reis (org.). Rio de Janeiro: Jose Olympio, 2002.
- DOURADO, Luiz Fernando. *Reforma da Universidade ou referendo das políticas e gestão da educação superior do Governo FHC?: Apontamentos iniciais sobre o documento do GT interministerial (Versão preliminar)*. Disponível em www.ipg.uerj/outrobrasil/artigos.htm. Acessado em 21 de maio de 2004 às 15:37.
- 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, Olinda e SIQUEIRA, Manuel J. C. *Terrenos do Conhecimento e das Políticas Educacionais: formação de professores e professoras no ensino superior (Brasil e Portugal)*. Projeto de pesquisa – Cooperação Internacional CAPES/ICCTI. Florianópolis, julho de 2000.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. *A produtividade da escola improdutiva*. São Paulo: Cortez, 1984.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. Os delírios da razão: crise do capital, metamorfose conceitual do caminho educacional. *In*: GENTILI, Pablo (org.) *Pedagogia da exclusão; crítica ao neoliberalismo em educação*. Petrópolis, RJ, Vozes, 1995a.
- GAZZOLA, Ana Lucia A. *Reforma universitária e educação superior*. Disponível em www.comciencia.br/reportagens/2004/09/08.shtml Acessado em 20 de março de 2005 às 11:49 Hs.
- GRAMSCI, Antonio. *Maquiavel notas sobre o estado e a política*. Rio de Janeiro:

- Civilização Brasileira, 2000b.Vol 3.
- JAMESON, Fredric. *Pós-modernismo: A lógica do Capitalismo Tardio*. São Paulo: Ática, 2002.
- KURZ, Robert. *A ignorância da sociedade do conhecimento*. Caderno Mais! Folha de São Paulo, 13 de janeiro de 2002. Disponível em www.elsonrezende.hpg.ig.com.br Acessado em 22/06/03, 10:22 hs.
- _____, Robert. *Um Sonho de Liberdade*. Folha de São Paulo, 16/01/2004, Caderno Mais.
- LEHER, Roberto. *Reforma universitária do governo lula GT Interministerial (GT-i) – decreto 20/10/03*. Disponível em www.ipg.uerj/outrobrasil/artigos.htm. Acessado em 21 de maio de 2004a às 15:43.
- LOGAN, G. M. & ADAMS, R. M. *Introdução*. In: MORE, T. *Utopia*. São Paulo: Martins Fontes, 1993, p. XIII-LII.
- LOJKINE, Jean. *A Revolução Informacional*. Tradução José Paulo Neto. São Paulo: Cortez, 1995.
- MORAES, Maria Célia et al. *Sociedade do Conhecimento: eficaz Controle Epistêmico do Ato de Conhecer*. Disponível em www.rizoma.ufsc.br, acessado em 22 de junho de 2002.
- _____, Maria Célia. Recuo da teoria. In: Moraes et al. (Org.) *Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- MORE, Thomas. *Utopia*. Coleção Os Pensadores. São Paulo: Nova Cultural, 1997.
- NOVAES, Aduauto (Org.). Sobre Tempo e História. In: *Tempo e História*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.
- PAIVA, Vanilda, WARDE, Mirian Jorge. *Novo paradigma de desenvolvimento e centralidade do ensino básico*. Educação e Sociedade, nº 44, abril de 1993, p. 11-32.
- PANIZZI, Wrana Maria. *O lugar da polêmica e da Reflexão*. Disponível em www.comciencia.br/reportagens/2004/09/12.shtml. Acessado em 20 de março de 2005 às 17:46 Hs.
- VÁZQUEZ, A. S. *Entre a realidade e a utopia: ensaios sobre política, moral e socialismo*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. p. 351-371.
- WOLFENSOHN, James. *Discurso para a junta de governadores*. Washington DC. 1997.