

Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Faculdade de Educação – EDU
Programa de Pós-graduação em Educação – ProPEd



A EDUCAÇÃO NA SOCIEDADE DO CONHECIMENTO: IDEOLOGIA E IDEÓLOGOS.

Autor
Marcos da Silva Andrade

Orientador
Prof. Dr. Gaudêncio Frigotto

Rio de Janeiro, 31 de julho de 2007.

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

MARCOS DA SILVA ANDRADE

**A EDUCAÇÃO NA SOCIEDADE
DO CONHECIMENTO:
IDEOLOGIA E IDEÓLOGOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro como requisito necessário à obtenção do título de Mestre em Educação.

Professor Orientador:
Gaudêncio Frigotto

**RIO DE JANEIRO
2007**

Andrade, Marcos da Silva

A educação na sociedade do conhecimento: ideologia e ideólogos / Marcos da Silva Andrade. – Rio de Janeiro: 2007.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2007.

1. Sociedade do conhecimento. 2. Educação 3. Ideologia. 4. Classe trabalhadora. 5. Classe dominante. 6. Democracia. 7. Realização humana.

I. Universidade do Estado do Rio de Janeiro

II. Título



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE HUMANIDADES
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Dissertação: A educação na sociedade do conhecimento: ideologia e ideólogos

Elaborada por Marcos da Silva Andrade

Aprovada pela Banca Examinadora

Rio de Janeiro, 31 de julho de 2007

Orientador da Dissertação
Prof. Dr. Gaudêncio Frigotto

Prof^ª. Dr.^a. Angela Carvalho de Siqueira

Prof. Dr. Zacarias Jaegger Gama

*A história como dialética significa que
o proletariado é humilhado, aviltado e, simultaneamente,
forja-se, adquire poder e lucidez.*

George Snyders

*Dedico este trabalho aos meus pais,
pelo exemplo que norteia a minha vida.*

AGRADECIMENTOS

Ao Programa de Pós-graduação em Educação (ProPEd), professores, funcionários e colegas, por propiciar um ambiente profícuo de pesquisa e convivência.

Ao Prof. Gaudêncio Frigotto, que me acolheu como orientando: por perseverar mesmo diante das dificuldades pelas quais passei; por valorizar publicamente cada conquista; e pelo relacionamento harmonioso – tornando-se, para mim, um exemplo de inteireza e coerência moral e intelectual.

À Profa. Isabel Lelis, que, antes do mestrado, me recebeu em seu grupo de pesquisa na PUC-Rio, quando eu era “apenas” um engenheiro.

Ao Eng. Luiz Fernando Corrêa Ferreira, Superintendente da Coordenação da Qualidade Total, de FURNAS, que, tendo acreditado que o Mestrado em Educação contribuiria para o meu aprimoramento profissional, levou-me para a sua equipe e viabilizara as condições para que eu desenvolvesse concomitantemente as atividades profissionais e acadêmicas.

A todos os colegas e gerentes de FURNAS e da PETROBRAS, pelo incentivo e por compreenderem as dificuldades decorrentes de uma dupla jornada – profissional e acadêmica.

À Prof^a. Maria Beatriz de Mello e Souza, minha cunhada, pela leitura e sugestões para o texto.

Aos amigos, especialmente por compreenderem que em alguns momentos eu precisei estar ausente.

Aos meus pais, a quem devo a base para tudo que me tornei, pela dedicação aos filhos, pelos valores transmitidos e, também, pelas orações.

À Luiza, minha companheira, que contribuiu para todos os momentos desta caminhada. Creio que, sem a sua participação, não teria sido possível chegar até aqui.

RESUMO

O propósito desta dissertação é desvelar o caráter ideológico das representações acerca da sociedade do conhecimento e suas implicações no campo educacional. Para isso, tomo por base uma breve revisão do materialismo dialético, principalmente sobre o conceito de ideologia.

O ideário da sociedade do conhecimento pode ser caracterizado como uma ideologia, na perspectiva do materialismo dialético, uma vez que a classe dominante empreende a inversão do processo histórico ao legitimar sua posição sobre uma ampla maioria que é explorada, tomando novamente a divisão técnica como a causa da divisão social do trabalho.

A sociedade do conhecimento seria – segundo Peter Drucker (1909 - 2005), seu principal ideólogo – o estágio mais avançado do capitalismo ou, ainda, a superação do próprio capitalismo. De uma forma geral, para os propagadores desta ideologia: a) a aplicação do conhecimento está substituindo a exploração do trabalhador; b) a elite do país é constituída por indivíduos bem-sucedidos; c) a posição social depende prioritariamente do desempenho individual; d) o esforço individual, portanto, é mais proveitoso que a organização coletiva e o conflito; e e) o mercado – incluindo o terceiro setor – pode exercer o papel do Estado, suprindo, por meio da prestação de serviços, todas as necessidades da sociedade.

Evidencio, nesta dissertação, que jornalistas, empresários e economistas brasileiros se apropriaram da ideologia da sociedade do conhecimento ao abordarem o tema *educação* nos artigos que compõe a coletânea *Investimentos em educação, ciência e tecnologia*, publicada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) no Brasil.

A ideologia da sociedade do conhecimento mascara as origens da desigualdade social e a sua relação com a desigualdade educacional. Mais do que isso, os seus propagadores se utilizam dos processos desiguais da educação para passar como fracasso individual aquilo que é resultado das relações de classe.

Neste terreno, uma educação na perspectiva da classe trabalhadora é uma condição para superar o capitalismo, certamente não suficiente, mas fundamental e necessária. Uma mediação para que a grande massa de trabalhadores passe de sua experiência de classe para uma consciência de classe.

Sustento, portanto, que a educação, além ser um campo de disputas, constitui um importante espaço social para o aperfeiçoamento das relações democráticas. E, considerando que a democracia só pode ser efetivada quando não existe desigualdade excessiva entre os cidadãos, defendo que a ampliação da esfera pública seja o caminho para a concretização histórica da realização humana em uma perspectiva coletiva.

ABSTRACT

The purpose of this dissertation is to unveil the ideological character of the representations about the knowledge society and their implications in the educational field. This is done based on a brief revision of dialectic materialism, mainly about the concept of ideology.

The body of ideas of the knowledge society may be characterized as an ideology, in the perspective of the dialectic materialism, as the dominant class undertakes the inversion of the historical process to legitimate its position overpowering the broad majority that is exploited, considering once again the technical division as the cause of the social division of labor.

The knowledge society would be – according to Peter Drucker (1909-2005), its main ideologist – the most advanced stage of capitalism, or, moreover, the overcoming of capitalism itself. In general, the disseminators of this ideology consider that: a) the application of knowledge is substituting the exploitation of the worker; b) the elite of the country is constituted by successful individuals; c) social position depends mainly on individual performance; d) individual effort, therefore, is more advantageous than collective organization and conflict; and, e) the market – including the third sector – can fulfill the role of the State, supplying of society's needs, through services offered.

This dissertation demonstrates how Brazilian journalists, businessmen and economists have appropriated themselves of the ideology of the knowledge society as they discuss the theme education in the articles that form the book collection *Investment in education, science and technology*, published by the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) in Brazil.

The ideology of the knowledge society masks the origins of the social inequality and its relation to the educational inequality. Moreover, its disseminators use the unequal educational processes to pass as individual failure that which is a result of class relations.

In this arena, education in the perspective of the working class is a condition to overcome the capitalism, certainly not sufficient, but fundamental and necessary. It is a mediation for the mass of workers to pass from the class experience to the class awareness.

I sustain, therefore, that education, besides being a field of dispute, is an important social space for the improvement of democratic relations. And, considering that democracy can only be accomplished when there is not an excessive inequality among the citizens, I defend that the broadening of the public sphere is the way for the historical fulfillment of the human realization in a collective perspective.

SUMÁRIO

Agradecimentos	vi
Resumo	vii
Abstract	viii
Introdução	10
1 - O inventário do pesquisador e as considerações teóricas e metodológicas: a base para a pesquisa	21
1.1 - As mediações entre a trajetória do pesquisador e a definição da problemática de pesquisa	22
1.2 - Ideologia: conceitos, finalidades e superação	30
1.3 - Sociedade do conhecimento: a caracterização de uma ideologia	35
2 - A matriz ideológica da sociedade do conhecimento e o discurso reciclado da classe dominante	39
2.1 - Peter Drucker e a sociedade do conhecimento	41
2.1.1 - A propriedade dos meios de produção	44
2.1.2 - O conhecimento e o aprendizado individual	45
2.1.3 - As “classes” sociais	47
2.1.4 - O papel do Estado na sociedade do conhecimento	48
2.2 - Apropriação e disseminação da ideologia da sociedade do conhecimento	49
3 - A educação em uma sociedade democrática: uma alternativa contra-hegemônica em construção	56
Considerações finais	73
Referências bibliográficas	78

INTRODUÇÃO

O propósito desta dissertação é desvelar o caráter ideológico das representações acerca da sociedade do conhecimento e suas implicações no campo educacional. Para isso, tomo por base uma breve revisão do materialismo dialético, especialmente a partir das obras de Marx & Engels (2001, 2004 e 2005), Kosik (2002), Frigotto (1995, 1999, 2002, 2003, 2006a, 2006b e 2006c), Chaui (2001, 2005 e 2006), Coutinho (2002 e 2006) e Konder (2002 e 2005).

Considerando que a sociedade mantém instituições públicas de pesquisa, penso que a produção acadêmica é uma das principais contrapartidas de tais instituições – e dos sujeitos que a constituem – para a sociedade que a sustenta. Por isso, além de submeter este trabalho aos critérios da comunidade acadêmica¹ na qual estou inserido, procuro demonstrar engajamento político nas questões pertinentes à sociedade.

Inicialmente, pretendo expor que as percepções acerca da educação, presentes no cotidiano, são reforçadas pela ideologia da sociedade do conhecimento – especialmente pelos veículos de informação mantidos pela grande mídia – para em seguida, sintetizar as suas proposições.

É evidente que o interesse pela educação cresce em nossa sociedade. Desde os pais que se esforçam para prover a melhor formação educacional possível para os seus filhos até o espaço que a grande mídia tem reservado ao tema², passando pela sua recorrência nos

¹ A problemática abordada nesta dissertação está integrada ao eixo temático do Programa de Pós-graduação em Educação (ProPEd): Educação, Cidadania e Exclusão. Da mesma forma, está alinhada às questões de base da pesquisa interinstitucional Educação Tecnológica e Ensino Médio: Concepções, Sujeitos e a Relação Quantidade/Qualidade, desenvolvida por Jailson Santos, Maria Ciavatta, Marise Ramos, Vera Correa e, também, por Gaudêncio Frigotto, que é o orientador desta dissertação.

² Segundo Castro (2005), “uma pesquisa recente mostrou, em apenas dois anos, um aumento de 35% no espaço dos jornais brasileiros dedicados à educação” (p. 62).

discursos dos candidatos às eleições para o executivo e o legislativo, parece que há uma convergência quanto ao valor que a sociedade atribui à educação.

Todavia, por detrás deste aparente consenso, trava-se a disputa de grupos e classes sociais distintos acerca: das finalidades da educação; da relação entre trabalho e educação; da relação entre cidadania e educação; e, sobretudo, do dinheiro público – ou seja, quanto e como serão aplicados os recursos destinados à educação.

E, para tornar ainda mais complexo o contexto apresentado, um novo ideário, importado de outras paragens, vem sendo propagado em campos distintos do conhecimento – Educação, Sociologia, Administração, Engenharia de Produção entre outros – e, também, pela grande mídia: a ideologia da sociedade do conhecimento, um conjunto de representações associadas às tentativas de construção de novos consensos que preservem a frágil hegemonia da classe dominante.

Um exemplo de como a grande mídia tem buscado constituir um novo consenso em torno dos temas educação e sociedade do conhecimento é a matéria principal da Revista Exame, do Grupo Abril, de 27/09/2006, intitulada *Ignorância mata*. Segundo a reportagem, um estudo do Banco Mundial sobre as “condições dos principais países emergentes para inserir-se na sociedade do conhecimento, considerada o estágio mais avançado do capitalismo,” (SALOMÃO, 2006, p. 21) constatou que “o sistema de ensino brasileiro levou uma surra – foi o pior colocado em toda a amostrada analisada, que inclui China, Índia, México e Rússia, entre outros.”

A sociedade do conhecimento seria, segundo os seus propagadores, o estágio mais avançado do capitalismo ou, ainda, a superação do próprio capitalismo, conforme sustentava Peter Drucker (1909 – 2005), o principal ideólogo da sociedade do conhecimento³.

Com base em Marx & Engels (2005, p. 63), é possível afirmar que a ideologia da sociedade do conhecimento seria, na verdade, uma expressão idealizada das relações de exploração e de dominação, ou seja, as relações sociais concebidas enquanto idéias por quem domina e explora. E sendo assim, tal ideologia poderia ser expressa, sinteticamente, nas seguintes representações:

a) As grandes empresas e os países do capitalismo central são bem-sucedidos pela sua capacidade de converter conhecimento em capital. Para isso, tais empresas e países dispõem

³ Alvin Toffler (1980), Manuel Castells (1999) e Peter Drucker (1993) constituem a matriz ideológica da sociedade do conhecimento.

de recursos humanos preparados por eficientes sistemas educacionais. Logo, a exploração do trabalho e a propriedade dos atuais meios de produção tornam-se fatores econômicos secundários.

b) Encontra-se em extinção a tradicional classe dominante, aquela que detinha os antigos meios de produção e que obtinha seus ganhos pela exploração dos trabalhadores. A atual classe dominante está sendo substituída pelos trabalhadores do conhecimento – que gradativamente tornam-se os novos proprietários das grandes corporações por meio, especialmente, das aquisições efetuadas pelos fundos de pensão destes trabalhadores.

c) O conhecimento e o nível educacional diferenciam países, empresas e indivíduos. É melhor investir em conhecimentos adicionais do que deter-se nas desigualdades entre classes, que geram conflitos desnecessários. Sendo assim, não é produtor dedicar tempo e esforço na organização coletiva dos trabalhadores.

d) Na sociedade do conhecimento, a mobilidade social está baseada nas oportunidades educacionais ao alcance de todos e na capacidade de converter conhecimento em benefícios individuais.

e) É preciso ainda realizar pequenos ajustes na sociedade que dêem conta das demandas sociais mais urgentes. Para isso, é mais válido realizar ações de filantropia e de voluntariado, que não prejudiquem os desempenhos individuais e empresariais. Ser socialmente responsável também representa um diferencial competitivo para profissionais e empresas. Ou seja, é melhor desenvolver ações focais, ágeis e eficientes, do que esperar pelo Estado, que é burocrático, corrupto, oneroso e ineficaz.

As cinco representações acima são reiteradas, a fim de conformar o senso comum, até mesmo pela pretensa análise científica dos fatores que constituem a sociedade, tomados isoladamente. É o que Kosik (2002) chama de pseudoconcreticidade, ou seja, o arranjo de noções científicas com a percepção imediata dos fenômenos cotidianos.

Quanto à escolha desta problemática para a dissertação, as razões foram pormenorizadas no capítulo 1. Posso dizer que, tendo percorrido a produção apresentada nas reuniões anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) de 2000 a 2004, especialmente em *Trabalho e Educação*, verifiquei que – contrastando com a grande mídia – a problemática da ideologia da sociedade do conhecimento ainda não fora, no

meu entendimento, suficientemente abordada nas pesquisas em Educação⁴ no Brasil, considerando as implicações políticas desta ideologia, particularmente no campo educacional.

Espero que a disposição dos argumentos contribua para a compreensão das razões pela qual empreendi esta pesquisa e, sobretudo, para o entendimento das minhas proposições acerca da problemática da sociedade do conhecimento. Ainda que os capítulos estejam ordenados na seqüência em que foram redigidos, foi necessário realizar movimentos de idas e vindas, para que pudessem constituir um trabalho coerente internamente e, ao mesmo tempo, integrado ao contexto em que a problemática se situa.

Comecei o capítulo 1 apresentando o conceito de monografia de base proposto por Saviani (1991), tomado como referência metodológica para esta dissertação.

Em seguida, parti da proposta de Gramsci (1978) para realizar um inventário sobre minha trajetória enquanto pesquisador em formação, a fim de explicitar as razões que me levaram a realizar esta dissertação e, também, os limites que esta trajetória me impõe quanto à compreensão da problemática em questão. Desta forma, pude reconhecer a indissociabilidade entre o pesquisador, enquanto sujeito cognoscente, e a sociedade, da qual faço parte, enquanto objeto (e, ao mesmo tempo, sujeito coletivo) cognoscível. Ao documentar este inventário, pude rever o caminho percorrido, deixando para trás as noções do senso comum – que permeiam a experiência cotidiana – em direção a uma compreensão crítica da realidade social. Sendo assim, faz parte deste inventário a minha inserção no campo da pesquisa em Educação, bem como a contribuição das disciplinas cursadas no mestrado para a redefinição da problemática de pesquisa.

Para fundamentar a análise crítica da ideologia da sociedade do conhecimento, discuto as contribuições do materialismo dialético para a questão das ideologias, sem ter a pretensão de estabelecer, com isso, uma nova teoria para as ideologias. Então, para avançar na compreensão da problemática, optei por delimitar o conceito de ideologia, com base em Marx & Engels (2005), ao conjunto de representações idealizadas pela classe dominante na tentativa de legitimar a perpetuação das relações de dominação e exploração.

Marx descobriu que temos a ilusão de estarmos pensando com nossa própria cabeça e agindo por nossa própria vontade de maneira racional e livre, de acordo com nosso entendimento e nossa liberdade, porque desconhecemos as condições econômicas e sociais nas quais a classe social que domina a sociedade exerce seu poder sobre a

⁴ Nesta dissertação, considerei os trabalhos pioneiros de Frigotto (1995) e Duarte (2003), que problematizam esta ideologia em diferentes perspectivas.

mente de todos, fazendo com que suas idéias pareçam ser verdades universais, válidas para todos os membros da sociedade e para todas as classes sociais. Esse poder social invisível que nos força a pensar como pensamos e agir como agimos foi chamado por ele de *ideologia*. (CHAUI, 2005, p. 53) [grifo da autora]

Mesmo reconhecendo que minha abordagem seja bastante restrita, considerando toda a riqueza do materialismo dialético, penso que fora suficiente para adentrar na ideologia da sociedade do conhecimento e compreender a sua lógica interna, seus determinantes e os efeitos que produz nas relações sociais.

Sendo assim, foi possível desfazer as aparências que caracterizariam esta ideologia como um anúncio de uma possível mudança estrutural na sociedade e apresentar sua função na manutenção do capitalismo.

No capítulo seguinte, apresento inicialmente os principais postulados da sociedade pós-capitalista ou sociedade do conhecimento segundo Peter Drucker.

Drucker faz a sua apologia à sociedade do conhecimento partindo da realidade atual dos países que constituem o núcleo do sistema capitalista, especialmente, a Alemanha, a Inglaterra, o Japão e, sobretudo, os Estados Unidos. Ele ignora que o “sucesso” destas sociedades está intrinsecamente ligado à exploração e dominação – sob a coerção econômica e bélica, inclusive – que estes impuseram, especialmente nos dois últimos séculos, aos países da periferia do sistema capitalista, localizados na Ásia, África e América Latina.

Para Frigotto (2003), tais análises, que isolam a exploração de um país por outro, invariavelmente, acabam por concluir que o capitalismo está numa etapa mais avançada, “pós-capitalista”, ainda que os seus fundamentos não tenham sido removidos.

É no interior da discussão da crise do capitalismo ou mais amplamente do “processo civilizatório” e do peso que joga a nova base científico-técnica do processo produtivo, que várias análises, tendo como campo de observação o espaço onde o capitalismo mais avançou (em seu caráter positivo, mas também destrutivo), expõe a crise da *sociedade do trabalho* e as “presumíveis alternativas”. Por caminhos diversos, todavia, de uma forma ou de outra, desembocam na questão do “desaparecimento” das classes sociais e no problema da passagem ou superação do capitalismo. (FRIGOTTO, 2003, p. 91) [grifo do autor]

Por isso, concordo com Cardoso (2006, p. 37) quando afirma que, “com a globalização ou com a revolução informacional, o capitalismo não acabou nem sofreu transformação fundamental na sua estrutura.”

A premissa para Drucker, todavia, é que os países do capitalismo central alcançaram uma posição mais avançada por serem mais competentes que os demais. Para ele, a conclusão é evidente: os outros países devem simplesmente buscar novas competências para se tornarem mais competitivos e, assim, estarem mais preparados para a “livre” concorrência global.

Vermeren *et al* (2003) entrevistaram Jacques Rancière, que percebera que a escola tem emprestado a sua lógica de segregação pela capacidade dos indivíduos de demonstrar o aprendizado adquirido. Para ele,

Cada vez mais, explicam-se os funcionamentos sociais e estatais desiguitários em termos homólogos aos da instituição escolar: os governos se apresentam como governos daqueles que são capazes que podem ver mais longe, ter uma visão dos interesses gerais; o governo mundial dos poderosos se apresenta como o governo daqueles que sabem, que compreendem, dos que prevêm, sobre os que são incapazes de viver de outra forma, senão a cada dia, em sua rotina "arcaica", ou de acordo com seus interesses "limitados". (...) Tem-se, portanto, uma visão segundo a qual todos os movimentos sociais podem ser explicados em termos de sua capacidade, ou não, de passar, como na escola, de ano, de juntar-se à turma mais avançada.

Ainda sim, Drucker é propalado por muitos como um grande pensador, que fora ignorado pela intelectualidade brasileira, embora seja festejado por segmentos da administração pública e do meio empresarial.

A maioria dos nossos intelectuais ainda acredita que o mundo é controlado por "empresários", pelos "donos do poder", por uma "classe dominante" preocupada exclusivamente em maximizar lucros e com seus próprios interesses. É um insulto à inteligência (...) desconhecer a *revolução* bem-sucedida que se concretizou no século XX no mundo inteiro. Fruto dessa *revolução*, conseguimos a derrota definitiva dos empresários, o grande sonho de Karl Marx. Essa *revolução* foi exaustivamente relatada nos livros do jornalista e administrador austríaco Peter Drucker, que infelizmente a maioria dos intelectuais da América Latina jamais se interessou em ler. Uma *revolução* que infelizmente ainda está em processo no Brasil, e ainda pode ser sabotada pelos mesmos intelectuais. (KANITZ, 2006, p. 22) [grifo meu]

Kanitz, colunista da Revista Veja, do Grupo Abril, tal qual Drucker, deve ter pouquíssimo conhecimento sobre Karl Marx ou, propositadamente, o ignora. Para Marx, a derrota da burguesia e a abolição da propriedade privada são condições necessárias para estabelecer uma sociedade mais justa e igualitária.

Segundo Eagleton (1999), a obra de Karl Marx “tem o objetivo de identificar, e trabalhar no sentido de desmontar as principais contradições que no presente nos impedem de viver o que veríamos como uma vida verdadeiramente humana, em toda a riqueza de nossos

poderes corporais e espirituais” (p. 35). Portanto, o objetivo de Marx não era simplesmente derrotar os empresários. E não há nenhuma “revolução” em curso no Brasil.

De qualquer forma, a que “revolução” Kanitz estaria se referindo? Certamente, a mesma “revolução” que Drucker teria proposto.

A proposta “revolucionária” de Drucker (2002) está orientada pelo medo da insurreição das camadas populares, pelo receio da classe dominante em perder os seus bens materiais e o poder que exerce no Estado e, mais amplamente, na sociedade.

Nunca na história da humanidade houve tantas transformações sociais radicais como no século XX. (...)

Mudanças sociais muito insignificantes e lentas ocorridas em períodos anteriores desencadearam violentas crises espirituais e intelectuais, rebeliões e guerras civis. As extraordinárias transformações ocorridas nesse século praticamente não causaram agitação. Avançaram com um mínimo de atrito e de comoção social e, na verdade, com um mínimo de atenção por parte de intelectuais, políticos, imprensa e público.

De fato, esse nosso século foi provavelmente o mais cruel e violento da história da humanidade, com guerras mundiais e civis, torturas em massa, genocídios e expurgos étnicos. Mas, todos esses horrores e mortes impostos à raça humana pela *Weltberglücker*⁵, compreendemos tardiamente, não passaram de atos sem qualquer sentido: Hitler, Stalin e Mao, os três gênios do mal desse século, destruíram, mas nada criaram. (p. 43)

Drucker (2002) está falando da “revolução” da Administração⁶, da produtividade, da aplicação das ciências à produção, do desenvolvimento de novas tecnologias etc.

A partir de 1881 – dois anos antes da morte de Marx – estudos sistemáticos do trabalho, das tarefas e das ferramentas desencadearam um aumento da produtividade da manufatura e transporte de objetos de 3 - 4%, o que, somado a cada ano gerou um aumento de cinquenta vezes na produção por trabalhador no período de 100 anos. Isso proporcionou todos os ganhos econômicos e sociais do período. E, ao contrário, do que “todos sabiam” no século XIX – não só Marx, mas todos os “conservadores”, como J. P. Morgan, Bismarck e Disraeli – praticamente todos esses ganhos reverteram para o operário, metade na forma de uma redução drástica da jornada de trabalho (com cortes variando de 40% no Japão a 50% na Alemanha), metade na forma de um aumento de 25 vezes nos salários reais dos operários que fabricavam ou transportavam objetos. (p. 46)

⁵ *Weltberglücker*, em nota do tradutor da obra de Drucker (2002, p. 43), se refere àqueles “que criam o paraíso na Terra eliminando não-conformistas, dissidentes, antagonistas e inocentes espectadores, sejam judeus, burgueses, *kulacs* ou intelectuais – termo em alemão sem tradução.”

⁶ Drucker é considerado o ícone da Administração da segunda metade do século XX, campo do conhecimento que se constitui a partir das contribuições de Taylor, Ford e Fayol ao gerenciamento da produção.

E o próximo passo desta “revolução” seria, para Drucker (1993), a sociedade do conhecimento⁷, mesmo que afirme a possibilidade de “ser prematuro (e certamente presunçoso) chamar a nossa sociedade de ‘sociedade do conhecimento’; por enquanto, temos somente uma economia do conhecimento. Mas nossa sociedade é certamente ‘pós-capitalista’” (p. 4).

Para Chauí (2006), a expressão sociedade do conhecimento pretende indicar que

a economia contemporânea se funda sobre a ciência e a informação, graças ao uso competitivo do conhecimento, da inovação tecnológica e da informação nos processos produtivos e financeiros, bem como de serviços como a educação, a saúde e o lazer. Ora é sugestivo, nessa expressão, que a palavra “sociedade” seja tomada como sinônimo de economia, e a palavra “conhecimento” como sinônimo de força produtiva. (p. 65)

De alguma forma, a proposta supostamente revolucionária de Drucker, da qual Kanitz fala, remete ao alerta dado por Jacoby (2001):

Somos cada vez mais insistentemente convidados a escolher entre o status quo ou algo pior que ele. Não parece haver outras opções. Estamos na era da aquiescência, na qual estruturamos nossas vidas, nossas famílias e nossas carreiras com muito pouca expectativa de que o futuro venha a diferir de alguma forma do presente. (p. 44)

Ainda no segundo capítulo, evidencio que jornalistas, empresários e economistas brasileiros se apropriaram da ideologia da sociedade do conhecimento ao abordarem o tema *educação* nos artigos que compõe a coletânea *Investimentos em educação, ciência e tecnologia*⁸, publicada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) no Brasil. Segundo os organizadores⁹ da coletânea,

A UNESCO está convicta de que um dos caminhos plausíveis é a consolidação de uma consciência nacional sobre a imprescindibilidade de políticas de Estado para

⁷ De fato, falar em sociedade do conhecimento parece realmente ser uma postura cínica da parte de Drucker. Segundo a reportagem de Salomão (2006, p. 21), a Suécia seria o país mais avançado em termos de qualificação profissional, com 38% da sua força de trabalho possuindo curso superior ou técnico. Enquanto isso, no Brasil, apenas 9% possui o mesmo nível de qualificação. Como então seria possível definir uma sociedade pelas características de apenas 9% ou mesmo 38% de força de trabalho? Como falar em transição de paradigma: da exploração do trabalho para a conversão do conhecimento em riqueza?

⁸ A coletânea *Investimentos em Educação, Ciência e Tecnologia*, está dividida em três volumes: *O que pensam os economistas* (2004a); *O que pensam os empresários* (2004b); e *O que pensam os jornalistas* (2004c). Foi publicada pela UNESCO Brasil em parceria com o Ministério da Educação (MEC) e o Instituto Sangari.

⁹ Jorge Werthein, Doutor em Educação pela Universidade de Stanford, foi Representante da UNESCO no Brasil, e Célio da Cunha, Doutor em Educação pela Unicamp, é Assessor Especial da UNESCO no Brasil.

educação, ciência e tecnologia. Nessa linha de raciocínio, foram concebidos três livros sobre o que pensam economistas, empresários e jornalistas sobre os investimentos nessas áreas. A opção inicial por esses segmentos decorre de sua importância como formadores de opinião e como protagonistas de um possível pacto suprapartidário que possa viabilizar um salto de qualidade. (WERTEIN & CUNHA, 2004, p. 18)

Quanto à importância da educação, da ciência e da tecnologia, para organizadores,

O pensamento dos economistas reflete, de modo geral, a posição da ciência econômica em relação ao lugar desses fatores nas políticas de desenvolvimento; o pensamento dos empresários indica a importância desse componente no contexto de um mundo competitivo; já o dos jornalistas, ancorado na ética de bem informar o público, reflete uma tendência mais coletiva. (WERTEIN & CUNHA, 2004c, p. 15 e 16)

Contesto, no capítulo 3, a ideologia da sociedade do conhecimento, que se situa nas contradições derivadas daquela que está no fundamento da sociedade capitalista: a contradição entre o caráter social da produção e o caráter privado da propriedade (TSÉ-TUNG, 1979, p. 38).

Por meio de contradições derivadas, ou mesmo por falsas oposições, seus ideólogos tentam ocultar os fundamentos da dominação e exclusão capitalistas, a fim de preservar aqueles que de fato se beneficiam com a manutenção do *status quo*: a classe dominante.

As ideologias, segundo Marx & Engels (2005), constituem a dominação espiritual, e têm a função de legitimar o poder material e político da classe dominante.

cada nova classe que alcança o poder é obrigada, apenas para realizar o seu propósito, a apresentar o seu interesse como sendo o interesse comum de todos os membros da sociedade, ou seja, a dar a seus pensamentos a forma de universalidade, a apresentá-los como os únicos racionais e universalmente válidos. (MARX & ENGELS, 2005, p. 65)

A classe dominante sabe que sua influência – decorrente de seu poder material sobre instituições estatais e da sociedade civil – não é suficiente para deter as forças populares, que são aliadas de grande parte das riquezas materiais e espirituais que lhes cabe.

Segundo Marx & Engels (2005), a classe dominante é constituída por duas categorias de indivíduos:

Alguns deles serão os pensadores desta classe (os ideólogos ativos da mesma, os quais fazem da formação da ilusão desta classe sobre si mesma a sua principal forma de sustento), os outros têm uma atitude mais passiva e mais receptiva em relação a estas idéias e ilusões, pois, na realidade, são eles os membros ativos dessa classe têm menos tempo para criar ilusões sobre si próprios. (p. 64)

A classe dominante é formada pelos proprietários dos meios de produção e também por todos aqueles que contribuem diretamente para a sustentação desta classe por meio das atividades que desenvolvem.

Ou seja, além dos empresários relacionados como articulistas da referida coletânea, compõem esta classe aqueles que exercem funções importantes para a sua manutenção, atuando como: executivos, assessores ou consultores das grandes corporações; ministros de Estado; parlamentares; pesquisador ou professor universitário; âncoras ou comentaristas de telejornais; colunistas de jornais ou revistas de grande circulação; etc. Neste segundo grupo, se enquadram tanto o próprio Drucker, quanto os demais articulistas, exceto aqueles que não se identificam com os propósitos desta classe.

Aos representantes da classe dominante, cabe difundir falsas aparências para as relações sociais que geram a desigualdade material, de modo a ocultar os fundamentos capitalistas e, assim, obter consensos provisórios de parcelas das forças populares, enfraquecendo a organização coletiva dos que se opõem às formas de dominação próprias do capitalismo.

Escreveram para a coletânea, entre outros: os jornalistas Antônio Gois, Merval Pereira, Miriam Leitão, Tereza Cruvinel e William Bonner (todos estes trabalham para as Organizações Globo); os empresários Armando Moreira Neto, Emílio Odebrecht, Horácio Lafer Piva, José Roberto Marinho e Jorge Gerdau; e os ex-ministros Antonio Delfim Netto, Antonio Kandir, Maílson da Nóbrega, Marcílio Marques Moreira e Rubens Ricupero. Em toda a coletânea, somente os economistas Aloizio Mercadante e Carlos Lessa redigiram artigos que divergem do consenso formado.

De uma forma geral, para os articulistas: a) a aplicação do conhecimento está substituindo a exploração do trabalhador; b) a elite do país é constituída por indivíduos bem-sucedidos; c) a posição social depende prioritariamente do desempenho individual; d) o esforço individual, portanto, é mais proveitoso que a organização coletiva e o conflito; e e) o mercado – incluindo o terceiro setor – pode exercer o papel do Estado, pois, ao contrário do

Estado, o mercado é capaz de suprir, por meio da prestação de serviços, todas as necessidades da sociedade.

A educação – bem como a literatura e a mídia – é um dos principais meios de difusão da ideologia da sociedade do conhecimento. Além disso, a oferta e o conteúdo educacionais deveriam, para os ideólogos da sociedade do conhecimento e seus seguidores, ser regulados pelas exigências do mercado.

Somente estas ameaças já seriam suficientes para tomar a ideologia da sociedade do conhecimento como um problema teórico e político a ser enfrentado por aqueles que consideram seriamente o potencial da educação para a realização humana.

Todavia, sustento também que a educação, além ser um campo de disputas, é um importante espaço social para o aperfeiçoamento das relações democráticas. E, considerando que a democracia só pode ser efetivada quando não existe desigualdade excessiva entre os cidadãos (COUTINHO, 2002, p. 20), defendo que a ampliação da esfera pública seja o caminho para a concretização histórica da realização humana em uma perspectiva coletiva.

A luta pela democracia constituiria, desta forma, o contraponto à ideologia da sociedade do conhecimento.

CAPÍTULO 1 - O INVENTÁRIO DO PESQUISADOR E AS CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS E METODOLÓGICAS: A BASE PARA A PESQUISA

Por tratar-se de uma pesquisa de cunho teórico e político, a dissertação foi estruturada a partir do conceito de monografia de base¹⁰, defendida por Saviani (1991), que consiste na produção básica acerca de uma problemática relevante que ainda não foi suficientemente abordada.

A monografia de base contrapõe-se aos levantamentos exaustivos de dados, que depois ficam sem o tratamento teórico adequado, estabelecendo uma aparente dicotomia entre teoria e prática. Este fato, recorrente entre pesquisadores iniciantes, aponta para a necessidade de embasamento teórico que possibilite o desenvolvimento satisfatório de uma produção acadêmica. Tal negligência não é voluntária, mas decorre, por um lado, das condições precárias de produção do conhecimento científico, como cumprir prazos de curtíssima duração e desenvolver outras atividades profissionais paralelas à pesquisa. Por outro lado, o excesso de dados pode indicar que o pesquisador relaciona o *status* científico de um saber à quantidade de informações que lhe dão suporte.

Segundo Saviani (1991), as monografias de base possibilitam que os pesquisadores mais experientes tenham acesso a informações primárias, devidamente organizadas, necessárias ao avanço da produção do conhecimento. De outro modo, seria preciso sempre dispor de um tempo excessivo para realizar tais levantamentos. Além disso, a monografia de base permite, para quem a produz, trabalhar com profundidade a problemática de sua pesquisa.

¹⁰ Saviani utiliza a expressão “monografia de base”, embora o termo corrente para o trabalho final de mestrado seja dissertação.

Espero que esta dissertação facilite o desenvolvimento de outras pesquisas, que encontrarão já mapeadas fontes primárias sobre a ideologia da sociedade do conhecimento. Além disso, a dissertação permitiu que eu me apropriasse de uma compreensão bem abrangente da problemática. Isso será importante para aprofundar questões relacionadas a esta ideologia em trabalhos posteriores.

Para a realização da pesquisa, foram necessários três movimentos: a) rever a literatura no campo do materialismo dialético e apropriar-me subsidiariamente da contribuição de outros campos do conhecimento; b) apreender as especificidades da ideologia da sociedade do conhecimento no discurso de Peter Drucker e de economistas, empresários e jornalistas brasileiros¹¹; e c) contribuir, a partir da análise crítica desta ideologia, para o debate acerca da construção de um projeto educacional alternativo, integrado a uma proposta societária contra-hegemônica¹².

Neste capítulo, apresento parte do inventário da minha trajetória até chegar à definição da problemática da pesquisa desenvolvida no mestrado. Em seguida, discuto o conceito de ideologia na perspectiva do materialismo dialético. E por fim, argumento que o ideário acerca da sociedade do conhecimento constitui uma ideologia.

1.1 – As mediações entre a trajetória do pesquisador e a definição da problemática de pesquisa

A escolha da problemática da dissertação resulta de diferentes mediações que decorrerem da formação acadêmica, da prática profissional, ou mesmo de outras experiências vivenciadas pelo pesquisador.

Para Gramsci (1978), “o início da elaboração crítica é a consciência daquilo que somos realmente, isto é, um ‘conhecer-te a ti mesmo’ como produto do processo histórico até hoje desenvolvido, que deixou em ti uma infinidade de traços recebidos sem benefício no inventário. Deve-se fazer, inicialmente, este inventário.” (p. 12)

Por isso, gostaria que o leitor conhecesse este inventário, que registra a parte da minha trajetória que efetivamente contribuiu para a definição problemática desta pesquisa.

¹¹ No próximo capítulo.

¹² No capítulo 3 da dissertação.

Penso que o ponto de partida desta narrativa seja apresentar algumas particularidades acerca da trajetória pessoal do autor nas relações entre trabalho e educação, ou seja, no mesmo campo em que a problemática está implicada. Com isso, pretendo demonstrar como fui me afastando das noções do senso comum, em direção a uma compreensão crítica da realidade.

Meus pais – que, na infância, freqüentaram apenas os primeiros anos escolares – sempre acreditaram que a escolarização era essencial para que minha irmã e eu tivéssemos uma melhor inserção social.¹³ Por isso, após cursar o ensino fundamental em escolas municipais, localizadas no subúrbio carioca, ingressei no curso Técnico em Mecânica do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET-RJ).

Contudo, algo que sempre aborreceu a mim e, também, a muitos colegas e professores, era o rótulo de “apertadores de porcas e parafusos” atribuído aos técnicos. Contrariando os pessimistas que veiculam este ideário, apostei nas possibilidades de ascensão social, tanto pela inserção dos técnicos formados no CEFET-RJ no mundo do trabalho, quanto pelos bons resultados dos seus egressos nos vestibulares das universidades públicas.

Concluído o ensino médio e técnico, ingressei na Licenciatura em Matemática¹⁴ da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e, posteriormente, fiz novo vestibular para a Engenharia de Produção, no CEFET – RJ. Ambos eram cursos noturnos. Conclui a graduação apenas no CEFET-RJ.

Enquanto estudei no curso Técnico em Mecânica e na graduação em Engenharia de Produção, pude estagiar em diversas empresas, como a General Eletric, a PETROBRAS, a Leite de Rosas e a Gerdau. Nestas empresas, estive bem próximo do chão-de-fábrica, onde são realizadas as atividades operacionais (produção, manutenção etc.) de uma indústria. A partir destas experiências, pude compreender melhor o que é a divisão do trabalho na fábrica, cujo conteúdo é predominantemente taylorista e fordista (modo de produção rígido).

¹³ Minha mãe é “dona-de-casa” e meu pai é taxista, hoje aposentado. Meu pai freqüentara na infância o que seria o equivalente às quatro séries iniciais do ensino fundamental. Já a minha mãe cursara o equivalente às duas primeiras séries. Contudo, após os cinquenta anos de idade, ela completara o ensino fundamental por meio de exames supletivos e, no momento, cursa a segunda série do ensino médio noturno em uma escola da rede estadual. Por sua vez, minha irmã formou-se em Ciências Contábeis pela UERJ.

¹⁴ As primeiras disciplinas que cursei em Educação foram na licenciatura.

Trabalhei também como Docente¹⁵ da Fundação de Apoio à Escola Técnica (FAETEC). Desde o ensino médio, já desejava tornar-me professor. Por isso, havia prestado vestibular para a Licenciatura em Matemática. Por um lado, pensava que ser professor representaria a possibilidade de “libertar-me” da fábrica, das suas rotinas repetitivas de produção, e de não me sujeitar aos ditames capitalistas, que na fábrica se expressam de uma forma bem pouco dissimulada. Por outro lado, acreditava que a educação era a panacéia da sociedade e que o herói que a salvaria era o professor¹⁶. Contudo, a escola também reproduz a divisão do trabalho capitalista, a começar pela divisão disciplinar, que torna o professor um especialista que repetidamente “transmite” conhecimentos para seus “alunos”. Além disso, a própria escola também contribui para a reprodução da força de trabalho¹⁷.

Enquanto trabalhava como Professor de Administração, cursei uma pós-graduação *lato sensu* no campo da Educação¹⁸ para que pudesse obter uma formação universitária que me propiciasse uma melhor compreensão do contexto educacional, especialmente as relações entre educação e trabalho.

Posteriormente, ao procurar o Mestrado em Educação, uma das minhas primeiras inquietações era que, a partir de referenciais críticos, alguns pesquisadores defendiam (ou defendem) uma educação generalista¹⁹, enquanto que outros pesquisadores já identificavam positivities na integração entre educação e trabalho.

Sendo assim, defini que a minha problemática, no momento em que me candidatei ao Mestrado do Programa de Pós-graduação em Educação (ProPEd), seria a ascensão social dos egressos dos cursos técnicos, especialmente aqueles que se haviam formado nos CEFET-RJ.

¹⁵ Fui Instrutor de Mecânica Industrial – enquanto era estudante de graduação – e Professor de Administração – logo após concluir a Engenharia de Produção – da FAETEC, uma instituição estadual voltada especialmente para a Educação Profissional, nos níveis básico, técnico e tecnológico (superior).

¹⁶ Percebo que essa idéia está presente no senso comum e é apropriada por ideologias diversas.

¹⁷ Todavia, as relações contraditórias da sociedade com a escola não permitem reduzir a escola à função meramente reprodutora.

¹⁸ “Docência do Ensino Superior”, na Universidade Cândido Mendes. Como trabalho de fim de curso, apresentei uma monografia, sob orientação do Prof. M.Sc. Antônio Fernando Vieira Ney, intitulada “Caminhos e Descaminhos da Educação Profissional” (2004).

¹⁹ Ainda que eu também me considere um crítico do dualismo estrutural, advogo o vínculo entre trabalho e educação, em detrimento de uma educação meramente ilustrada e propedêutica. Contudo, refiro-me ao trabalho enquanto realização humana, incluindo as suas formas mais elaboradas – as artes, as ciências etc. – e, também, as suas formas mais simples e cotidianas. Logo, não estou falando de trabalho enquanto mercadoria. Também não refiro à educação enquanto reprodutora de “apertadores de porcas e parafusos”.

No anteprojeto, submetido ao processo de seleção para o mestrado, eu me propunha a trabalhar com esta problemática por meio de entrevistas²⁰, análise de documentação²¹ e revisão de literatura pertinente à relação entre trabalho e educação.

Contudo, tanto as mudanças profissionais²² que vivi, quanto as orientações e seminários de pesquisa²³ e as disciplinas do mestrado, levaram-me a rever a problemática da pesquisa, que, todavia, permanece no campo das relações entre trabalho e educação.

As discussões sobre Foucault (2003) e as relações de poder estão entre as principais contribuições da disciplina *Fórum de Pesquisa* para a reconstrução da problemática da minha pesquisa. Pude compreender que os excessos de poder não estão presentes somente na dominação exercida pelo Estado ou por uma classe social, mas em relações diversas (homem e mulher, pais e filhos, patrão e empregado, professor e aluno, médico e paciente etc.) e que, em geral, os excessos de poder tendem a perdurar mais à medida que as relações de poder tornam-se menos repressivas e mais dissimuladas.

Outra contribuição relevante foi o debate sobre a proposta de Boaventura Santos (1989) para um novo paradigma da ciência²⁴. Para ele, o caos é tido por ignorância pela ciência moderna. Já a ordem representa o saber. Além disso, a solidariedade (ou intersubjetividade) é confundida com o caos e o colonialismo com a ordem. Contudo, Santos propõe que a solidariedade se torne a forma hegemônica do saber e que a coexistência de ordem e caos seja admitida. Logo, a cisão entre o sujeito e o objeto²⁵ seria apenas o ponto de partida, o estado de ignorância (colonialismo). Ele sugere ainda que os monopólios da interpretação sejam enfrentados por comunidades interpretativas que politicamente optem pela solidariedade em detrimento do colonialismo, da mesma forma que a ciência moderna não se conformara à religião, à família, ao Estado e ao partido. Portanto, o conhecimento, para

²⁰ Os entrevistados seriam os egressos dos cursos técnicos, membros da direção e professores do CEFET-RJ.

²¹ Leis, regulamentos internos, divulgações (em *websites*, p.ex.) etc. sobre o ensino médio e técnico, pertinentes ao CEFET-RJ, que pudessem ser obtidos junto à própria instituição e ao Ministério da Educação (MEC).

²² Logo após ser admitido no mestrado, fui chamado para trabalhar como Engenheiro de Produção em FURNAS, por ter sido aprovado em concurso público, feito meses antes. Lá permaneci de janeiro de 2005 a setembro de 2006, quando fui para a PETROBRAS, novamente por concurso público. Em ambas as empresas, tenho trabalhado com Gestão da Qualidade.

²³ Uma das principais mudanças provocadas pelas orientações e seminários de pesquisa foi a opção pela “monografia de base”. Penso que não seja necessário discorrer sobre as demais contribuições das orientações e seminários de pesquisa, pois toda a dissertação é, em grande parte, resultado da interação do autor com o seu orientador de pesquisa e co-orientandos.

²⁴ A ciência, para Santos, é constituída pelo domínio da regulação (mercado, Estado e comunidade) e o domínio da emancipação, constituído pela racionalidade cognitivo-instrumental, racionalidade estético-expressiva e racionalidade moral-prática.

²⁵ Segundo Santos, a ciência moderna se desenvolveu a partir da distinção entre sujeito, condições do conhecimento (instrumentos metodológicos, como a análise documental, a entrevista estruturada, os métodos quantitativos etc.) e objeto do conhecimento.

Santos, seria um produto provisório de uma negociação de sentido por um auditório relevante (comunidades interpretativas)²⁶. Contrapondo-se às verdades objetivas da ciência moderna, com suas descrições e regularidades, ele propõe uma novíssima retórica, com base no convencimento²⁷, que privilegiaria o diálogo entre o orador e o auditório, no lugar de polarizá-los. Por isso, apenas um conhecimento prévio do auditório não seria o bastante. Seria necessário haver reciprocidade e assumir o resultado do intercâmbio argumentativo.

Destaco, na disciplina *Tópicos Especiais: Teoria Social e Educação*, o debate sobre a problemática do crescimento econômico e da redução das desigualdades sociais em tempos de globalização. A análise de Francisco de Oliveira (2004) sobre as democracias pós-ditaduras na América Latina aponta para o fracasso tanto do receituário neoliberal – privatizações, redução das barreiras alfandegárias, “flexibilização” das conquistas sociais dos trabalhadores etc. – quanto do novo populismo de esquerda em promover o crescimento econômico, que tem sido píffio, e a redução das desigualdades sociais.

Para Oliveira (2004), o desafio no capitalismo mundializado torna-se ainda mais complexo do que nos anos do desenvolvimentismo, em que as trocas desiguais podiam ser combatidas pela industrialização substitutiva de importações. As economias na América Latina tornaram-se dependentes do dólar e do euro e não há “industrialização substitutiva” do dinheiro global. Reduzida a sua capacidade de investimento, o Estado limita-se a políticas de funcionalização da pobreza, como o *Fome Zero*. Já o desemprego promove a desmobilização dos trabalhadores, que são transformados em objetos de políticas compensatórias.

Diante deste quadro, algumas questões precisam ser problematizadas, como a representação dos partidos de esquerda e a relação da luta dos trabalhadores com outros pleitos importantes para a sociedade, como a emancipação feminina, a igualdade racial²⁸ e a preservação do meio ambiente. Para Eagleton (1999, p. 51),

a tarefa da classe operária é levar a cabo uma revolução específica – a revolução contra o capitalismo; e não está assim em sentido algum necessariamente em competição com outros grupos radicais – digamos feministas, nacionalistas ou

²⁶ Para Santos, o auditório universal é menos importante que o auditório dos cientistas – a quem o cientista pretende influenciar – e o auditório constituído pelo próprio cientista.

²⁷ Há, segundo Santos, duas formas de argumentação: a persuasão e o convencimento. A persuasão recorre a argumentos emocionais para conseguir a adesão baseada na motivação para agir. Já o convencimento baseia-se na avaliação das razões para agir. Se a ênfase estiver nos resultados, a argumentação tende à persuasão. Se estiver nas boas razões, o convencimento prevalece. Por isso, a novíssima retórica baseia-se no convencimento.

²⁸ A fim de ampliar a compreensão desta problemática, cursei também a disciplina *Tópicos Especiais: A Pesquisa das / nas / com as práticas culturais afrodescendentes: ética e estética*.

militantes étnicos – que precisam completar suas transformações particulares, idealmente em aliança com aqueles mais explorados pelo capitalismo.

As crises na economia e na sociedade, por sua vez, repercutem no embate sobre a crise dos referenciais na Teoria Social e suas apropriações pelo campo da pesquisa em Educação, que, segundo Frigotto & Ciavatta (2001, p. 11), já teria ampliado o seu escopo do “universo da instituição escolar para a sociedade que a cria e mantém.” Sobre a crise teórica, eles afirmam que “o risco aqui é de se confundir as dificuldades objetivas de uma determinada concepção teórica para dar conta de problemas que se configuram complexos, com a superação da própria teoria” (p. 14). E Duarte (2003) também adverte quanto aos que “identificam como dogmatismo a adoção firme e explícita de uma corrente teórica e, por consequência, identificam como abertura de espírito a ausência de posicionamento firme e explícito” (p. 42).

Já a disciplina *Estatuto Filosófico da Educação* excedeu em muito à expectativa inicial de ser apenas uma coletânea de correntes filosóficas aplicadas à Educação. O debate em torno de *O mestre ignorante*²⁹, de Rancière (2004), me permitiu questionar o que pensamos sobre Educação e a pertinência das razões que nos levaram a pensar a Educação de tal forma. Não seria esta a essência do labor filosófico?

Ainda discorrendo sobre a reconstrução da problemática da pesquisa, destaco também o debate sobre democracia ocorrido na disciplina *Educação, Cidadania e Exclusão*, em torno de textos de Bauman, Boaventura Santos, Hannah Arendt, entre outros autores.

A discussão, em síntese, alternava entre duas possibilidades, problematizadas por Russel Jacoby em *O fim da utopia* (2001): se a democracia efetiva virá por conquistas graduais³⁰ ou a partir de uma ruptura abrupta da ordem vigente³¹.

Segundo Jacoby (2001), intelectuais conservadores tomaram a morte de Stalin e a divulgação de denúncias de autoritarismo³² como o anúncio da vitória definitiva do

²⁹ Penso que, no mínimo, não há como ficar impassível às provocações de Rancière (2004) sobre a emancipação humana, ao questionar se alguém é realmente capaz emancipar o outro, ou se somente é possível emancipar a si próprio.

³⁰ Quanto a isso Freire (2007) nos alerta que, “ao mudar uma das dimensões da estrutura, as respostas não tardam. São respostas de caráter estrutural e de caráter ideológico. De um lado, são as demais dimensões da realidade que, ao se conservarem como estão, criam obstáculos ao processo de transformação da dimensão sobre a qual está incidindo a ação transformadora; de outro lado, são as forças contrárias à mudança que tendem a se fortalecer diante da ameaça concreta da mudança de uma das dimensões em transformação” (p. 53).

³¹ Esta discussão nos levava a um outro debate, acerca dos referenciais da pesquisa em Educação, uma vez que o materialismo dialético não compactua com a excludente ordem capitalista, enquanto que, na perspectiva de outros referenciais, esta questão não seria mais relevante para a pesquisa em Educação.

capitalismo sobre qualquer possibilidade de ser superado pela via revolucionária. Logo, não haveria mais lugar para a paixão e o radicalismo na política. Contudo, contrariando as previsões escatológicas, nos anos de 1960, surgem evidências de uma nova esquerda em gestação: a vitória de Fidel Castro e Che Guevara em Cuba; a luta contra a segregação racial nos EUA; as conquistas das mulheres quanto à sua emancipação; os movimentos estudantis; os protestos contra a Guerra do Vietnã; entre outros exemplos. Já no final dos anos de 1980, com a queda do muro de Berlim, símbolo da derrocada dos regimes comunistas do Leste Europeu, conservadores celebram novamente o suposto triunfo definitivo do capitalismo. Desde então, para Jacoby, os intelectuais têm se mostrado incapazes de pensar um futuro que não seja apenas uma extensão do presente.

O que se discute não é propriamente que o ar mais puro, uma previdência social ampliada ou uma democracia mais vigorosa sejam coisas ruins. O problema é saber até que ponto um empenho por medidas sensatas é melhor que um empenho por medidas nem tão sensatas — as mais subversivas e visionárias. (Jacoby, 2001, p. 44)

Neste contexto, é necessário compreender a relação entre sociedade e educação, pois a sociedade estabelece a educação para atender os seus interesses, e a educação contribui tanto para a conservação da sociedade como para a sua transformação. Como as relações fundamentais da sociedade também são contraditórias, a educação se constituirá como um campo de interesses contraditórios.

Sendo assim, a problemática da pesquisa se situa na relação entre trabalho e educação no contexto capitalista, em que a educação ainda está longe de representar um campo para a maximização das possibilidades humanas, ainda que o capital, para reproduzir-se, necessite incluir uma parcela maior de trabalhadores em níveis educacionais mais elevados, a fim de moldar o trabalhador polivalente³³, ao mesmo tempo em que exclui grandes contingentes do trabalho com garantias sociais.³⁴

³² “Sem dúvida, na Rússia de Stalin desapareceram a miséria dos camponeses e a pobreza dos operários; o povo tornou-se proprietário dos meios de produção e alcançou um nível de vida muito superior ao da classe trabalhadora na maioria dos países capitalistas. A escola e a medicina deixaram de ser privilégio dos mais abastados e ficaram ao alcance de todos. Entretanto o stalinismo suprimiu a liberdade de opinião, impôs o ateísmo como religião oficial, atrelou a seus interesses a Igreja Ortodoxa Russa, e tornou-se sinônimo de penitenciárias, campos de trabalhos forçados e confinamento siberianos.” (Betto: 2006, p. 33)

³³ Para obter uma análise crítica da formação do trabalhador polivalente, ver Frigotto & Ciavatta (2006).

³⁴ Além disso, parece que a exclusão total, mesmo de uma parcela pequena da classe trabalhadora, dos sistemas educacionais já se apresenta como impossibilidade. O sistema capitalista, no seu estágio atual, admite ao menos inclusão da parte mais desfavorecida nas escolas, a fim de incluí-los na massa de (sub)consumidores e como exército de reserva para o trabalho precarizado. Nisto reside, o ideário da escola como bruaca (FRIGOTTO, 2003, p. 168), que a torna responsável pela “solução” de todos os problemas da sociedade – fome, violência,

Para enfraquecer ainda mais a organização dos trabalhadores, cuja atuação política cede à luta pelas condições de sobrevivência, intelectuais conservadores organizam certas representações na forma de ideologias, que ocultam que os trabalhadores “privilegiados” e os trabalhadores excluídos, embora possuam condições materiais díspares, pertencem à mesma classe: a classe que necessita vender seu trabalho e recebe em troca apenas uma pequena parte da riqueza gerada. A maior parte da riqueza gerada pela classe que trabalha é apropriada pela outra classe, formada por uma pequeníssima minoria, cuja propriedade dos meios de produção é legitimada pelo Estado e defendida pelas instituições jurídicas e de repressão policial ligadas ao próprio Estado. É esta outra classe que arbitra o valor e a forma de distribuição da parte da riqueza que é repassada aos trabalhadores.

As categorias classe trabalhadora e classe dominante não são exaustivamente problematizadas nesta dissertação. Todavia, tomo, por empréstimo, as definições propostas por Frigotto (2006a). Para ele, a classe dominante compreende não “apenas os donos (individuais ou associados) dos meios e instrumentos de produção, mas também aqueles que, embora não-proprietários, constituem o funcionário coletivo do capital, ou seja, o conjunto daqueles que gerem, representam e servem ao capital e suas exigências” (p. 32). E classe trabalhadora designa “o conjunto dos trabalhadores que no interior das relações capitalistas de produção, de uma forma ou de outra, são expropriados pelo capital” (p. 32). As classes fundamentais da estrutura social capitalista estão demarcadas, neste trabalho, sem ignorar a heterogeneidade presente no interior de cada uma. O que importa é ter em mente que as classes fundamentais “não se definem simplesmente pela propriedade ou não-propriedade dos meios e instrumentos de produção, mas pela identidade de interesses, visão de mundo e realidade” (p. 32).

Estabelecido o inventário do pesquisador, é possível identificar a problemática desta pesquisa, que está situada no trabalho teórico e político de dissolução das representações idealizadas da dominação capitalista. Nesta dissertação, em particular, empreendo um esforço, com base no materialismo dialético, de desvelar as determinações e os propósitos reais da ideologia da sociedade do conhecimento. Todavia, tais representações somente desaparecerão por meio da definitiva superação do capitalismo pelo socialismo.

crescimento populacional etc. – e que, contraditoriamente, se materializou em projetos mirabolantes, como nos CIEP (Centros Integrados de Educação Pública) e, mais recentemente, na Fundação de Apoio à Escola Técnica (FAETEC).

1.2 - Ideologia: conceitos, finalidades e superação

O conceito de ideologia é um dos mais polissêmicos da ciência social moderna (Löwy, 2003, p. 9 e 10). Na perspectiva do materialismo dialético, a ideologia pode ser compreendida como o processo em que o pensamento da classe dominante se torna amplamente aceito como o conjunto de idéias capazes de justificar o funcionamento da sociedade, contribuindo para a conservação da posição dos que dominam sobre os que são dominados. Para Marx e Engels (2005), “em todas as épocas, os pensamentos dominantes são os pensamentos da classe dominante, ou seja, a classe que é o poder material dominante da sociedade é, ao mesmo tempo, o seu poder espiritual dominante” (p. 63).

A ideologia está ligada ao que Kosik (2002, p. 15) se refere como o mundo da pseudoconcreticidade, ou seja, a aparente autonomia que a consciência do indivíduo confere, na experiência cotidiana, aos fenômenos produzidos pelos próprios seres humanos.

Segundo Chauí (2001), para que a ideologia prevaleça é necessário que “os membros da sociedade não se percebam divididos em classes, mas se vejam como tendo certas características comuns a todos e que tornam as diferenças sociais algo derivado ou de menor importância” (p. 85 e 86).

Embora as idéias sejam derivadas das relações sociais em que são desenvolvidas as atividades necessárias para a existência humana, os indivíduos tendem, no cotidiano, a criar representações da realidade imediata, invertendo a relação causa e efeito, ou ainda, considerando o fenômeno como se fosse a própria essência do objeto. Segundo Kosik (2002), “no mundo da pseudoconcreticidade, o aspecto fenomênico da coisa, em que a coisa se manifesta e se esconde, é considerado como a essência mesma, e a diferença entre o fenômeno e a essência desaparece” (p. 16).

É comum, por exemplo, julgar um pedinte como alguém que está nessa situação porque é preguiçoso, quando, na verdade, sua condição de pedinte é consequência das relações sociais perversas em que é negada a materialidade que lhe permitiria primeiramente fruir dignamente da existência humana — o acesso decente à moradia, à alimentação, ao vestuário, aos serviços de saúde, à educação, etc. — para depois poder apropriar-se do instrumental necessário para a sua inserção no mundo do trabalho, podendo assim reproduzir para si e para os seus as condições necessárias para a fruição da vida. Ou seja, a apropriação dos bens culturais (moradia, alimentação, vestuário, saúde, educação, etc.) é a condição

necessária (causa) para a inserção no mundo do trabalho (efeito) e não o contrário, mas na experiência imediata o inverso aparenta ser o real.

A ideologia está encarregada de ocultar as contradições que explicam a origem da exploração e da dominação para, com isso, evitar que o indivíduo subjugado reconheça que pertence a uma classe e que os interesses de sua classe estão em conflito com os interesses da classe dominante. Tal classe, por sua vez, reconhece apenas algumas contradições do convívio social: as contradições secundárias. Estas contradições são derivadas das contradições principais, aquelas que, de fato, dão origem à ordem social excludente. Para Tsé-Tung (1979, p. 41),

dentro de um processo de complexo desenvolvimento de uma coisa ou de um fenômeno, existe toda uma série de contradições: uma delas é necessariamente a contradição principal, cuja existência e desenvolvimento determinam a existência e o desenvolvimento das outras contradições, ou agem sobre elas.

Um exemplo é a aparente contradição entre o direito universal à educação e os baixos níveis de escolarização no país, que, para Chauí (2001), deriva da “contradição entre os que produzem a riqueza material e cultural com seu trabalho e aqueles que usufruem dessas riquezas, excluindo delas os produtores” (p. 63), contradição que expressa, segundo Tsé-Tung (1979), o próprio fundamento da sociedade capitalista: “a contradição entre o caráter social da produção e o caráter privado da propriedade” (p. 38).

Embora, na experiência imediata, se perceba uma oposição entre um aspecto da realidade material (os baixos índices educacionais) e uma idéia abstrata (o direito *formal* à educação), as contradições ocorrem somente entre duas realidades materiais em que há uma relação de reciprocidade, ou seja, a existência de qualquer dessas realidades implica na existência da outra. Extintas as condições materiais que sustentam a coexistência dessas realidades não há mais a contradição, pois as realidades deixam de existir para dar lugar a uma nova realidade.

Para que uma família da classe dominante destine seus filhos para serem educados em uma determinada escola, muitos são os trabalhadores das camadas populares que produzem as condições materiais para uma educação privilegiada destes: desde a empregada do lar, que cuida da alimentação e do asseio dessas crianças, até os operários que constroem a escola e o seu instrumental (cadeiras, mesas etc.). Esses trabalhadores estão alijados de prover a mesma

educação para os seus filhos. Ou seja, os trabalhadores estão excluídos de usufruírem as riquezas geradas pelo seu próprio trabalho.

Com base na aparência da experiência imediata, alguém irá afirmar que aquela família “paga” para prover uma educação em uma escola de “primeira linha” e que aos trabalhadores é “garantido” o direito de matricular seus filhos em uma escola pública. E, ao tornarem-se adultos, dirá cinicamente que ambos – os filhos da classe trabalhadora e os da classe dominante – cresceram usufruindo dos mesmos direitos e, por isso, estão em igualdade de condições para se inserirem no mundo trabalho, cabendo as melhores posições sociais aos que provarem ser os mais competentes para ocupá-las.

O campo formal do direito não é suficiente para garantir que os filhos dos trabalhadores tenham uma educação equivalente àquela que recebem os filhos da classe dominante, pois o direito universal à educação não garante, por exemplo, que a escola pública seja bem equipada e tenha professores dignamente remunerados e preparados. Não garante que os pais possam acompanhar o desenvolvimento integral (acadêmico, inclusive) dos filhos, enquanto que a classe dominante dispõe, por exemplo, de empregados do lar, professores particulares ou “cursinhos” para dar conta de tais tarefas. Snyders (2005) considera hipócrita a ideologia igualitária “quando finge ignorar tudo que se passa fora da escola e como dentro dela as disparidades têm livre curso: omitindo proporcionar a todos o que alguns devem à sua família, o sistema escolar perpetua e sanciona as desigualdades iniciais” (p.24).

Da mesma forma, o campo formal do direito também não garante o atendimento adequado aos demais aspectos da subsistência (moradia, alimentação, serviços de saúde, etc.), que são essenciais para o pleno desenvolvimento da existência humana. Portanto, cabe somente aos trabalhadores organizados lutar pela ampliação e efetivação dos seus direitos.

Ainda que todo o indivíduo, subjugado ou não, produza representações do real, estas não são dados isolados da sua consciência e/ou dos seus sentidos, mas parte de um processo sócio-histórico. Ou seja, as representações não são produzidas autonomamente pelos indivíduos, pois são derivadas das relações sociais determinadas pelas condições materiais de sua existência. Para Kosik (2002) o indivíduo “cria suas próprias representações das coisas e elabora todo um sistema correlativo de noções que capta e fixa o aspecto fenomênico da realidade” (p. 14).

Como, em uma sociedade capitalista, a divisão social do trabalho impõe a separação entre o trabalho manual e o trabalho intelectual, a classe dominante apresentará suas idéias

independentes do real, difundindo-as como as únicas que são universalmente válidas e capazes de explicar a realidade, apresentando-as como se fossem a própria realidade, quando, na verdade, são representações da classe que idealiza a sua dominação sobre os demais, a fim de legitimar a ordem estabelecida. Segundo Marx & Engels (2005, p. 63),

a classe que dispõe dos meios para a produção material dispõe também dos meios para a produção espiritual, pelo que lhe são submetidas as idéias a quem faltam os meios para a produção espiritual. As idéias dominantes são apenas a expressão ideal das relações materiais dominantes, as relações materiais concebidas como idéias; portanto, a expressão das relações que fazem de uma classe a classe dominante, as idéias do seu domínio. Os indivíduos que formam a classe dominante também têm, entre outras coisas, consciência, e como consequência disto dominam como classe e determinam todo o conteúdo de uma época histórica. É evidente que o fazem em toda a sua extensão, e, portanto, dominam também como pensadores, como produtores de idéias, regulam a produção e a distribuição de idéias do seu tempo, portanto, as suas idéias são as idéias dominantes da sua época.

Embora possuam os sentidos e a capacidade intelectual, muitas vezes faltam aos dominados as condições materiais que permitam oporem-se às representações da classe dominante, que lhes impõe o seu próprio ponto de vista. Quanto a isso, Konder (2002) comenta que “o próprio proletariado, em sua consciência, sofre a interferência da inumanidade radical que prevalece em toda a sociedade e por isso não desfruta de garantia alguma no que concerne à sua capacidade de compreender corretamente a dinâmica da realidade” (p. 79).

Contudo, ainda que o homem simples do povo não possua elementos para contrargumentar, ele não “adere ao ponto de vista do outro, porque se identifica solidariamente com o grupo a que pertence e se recorda de ter ouvido alguém desse grupo formular razões convincentes que iam numa direção diferente da que está sendo seguida pelo seu contraditor” (KONDER, 2002, p. 109 e 110). Ou seja, a adesão a determinada idéia não depende somente do discernimento individual sobre tal idéia, mas também à capacidade de associá-la à visão de mundo e realidade da classe ou grupo social a qual o indivíduo pertença ou se identifique.

Todavia, isso ainda não elimina a possibilidade de a ideologia ser eficaz em determinadas circunstâncias. O sistema educacional, por exemplo, exerce uma contribuição fundamental para a eficácia da conformação ideológica. Segundo Konder (2002, p. 120),

para que a força de trabalho se reproduza, ela precisa receber meios materiais (o salário) e formação de competências (educação). Nas sociedades capitalistas, essa formação não se dá mais no local de trabalho e sim, cada vez mais, fora da

produção, através do sistema escolar e, subsidiariamente, através das igrejas, das Forças Armadas e de outras instituições.

É na reprodução da força de trabalho, então, que se misturam conhecimentos técnicos, informações científicas, saberes práticos e também normas adequadas à submissão e critérios destinados a promover uma adaptação à ordem vigente. Quer dizer: promove-se a aceitação da ideologia dominante.

Além de sabermos que a classe dominante conta com um aparato estatal preparado não somente para reprimir, mas, sobretudo, para conformar e reproduzir a força de trabalho, é necessário compreender que a ideologia articula elementos da realidade social para poder explicá-la – ao mesmo tempo em que oculta as contradições que dão origem à dominação e à exploração, como fora dito anteriormente – e é suportada por ideólogos que se dedicam à produção não somente de representações, mas também de prescrições (leis, normas de conduta etc.) para a manutenção da ordem social excludente.

Portanto, ideologia não se reduz a uma racionalização grosseira e cínica. Segundo Konder (2002), “a ideologia tem elementos unilaterais e fanáticos, e tem igualmente elementos de conhecimento rigoroso e até ciência” (p. 106).

Seria mais fácil reconhecer o engano por uma distração dos sentidos humanos (visão, audição etc.) do que uma interpretação equivocada da realidade social, na qual o indivíduo subjugado apóia-se em informações que julga confiáveis, pois não são somente as experiências similares que vivera e os seus sentidos que confirmam o seu parecer, mas também o conhecimento disponível: o senso comum, saberes práticos e noções científicas. Para Kosik (2002, p. 19),

os fenômenos e as formas fenomênicas das coisas se reproduzem espontaneamente no pensamento comum como realidade (a realidade mesma) não porque sejam os mais superficiais e mais próximos do conhecimento sensorial, mas porque o aspecto fenomênico da coisa é produto natural da práxis cotidiana.

Na experiência cotidiana, o conhecimento que um indivíduo dispõe basta para a sua subsistência e para o convívio social. Contudo, não é suficiente para compreender a realidade para além da experiência imediata. Kosik (2002) afirma que “a práxis utilitária imediata e o senso comum a ela correspondente colocam o homem em condições de orientar-se no mundo, de familiarizar-se com as coisas e manejá-las, mas não proporcionam a compreensão das coisas e da realidade” (p. 14).

Frente à ideologia, cabe um difícil papel ao pesquisador que trabalha na perspectiva materialista-dialética: não pretender governar a prática pela teoria, mas reconhecer a unidade entre a prática e a teoria enquanto práxis revolucionária. Segundo Kosik (2002), “a realidade pode ser mudada de modo revolucionário só porque e só na medida em que nós produzimos a realidade, e na medida em saibamos que a realidade é produzida por nós” (p. 23).

É preciso recordar ainda que a explicitação da inversão ideológica não gera, por si somente, mudanças capazes de extinguir as relações de dominação e de exploração, possível apenas a partir da práxis revolucionária da classe que vive do trabalho.

Ainda sobre a relação dialética entre prática e teoria, Chaui (2001) afirma que:

a teoria nega a prática enquanto prática imediata, isto é, nega a prática como um fato dado, para revelá-la em suas mediações e como práxis social, ou seja, como atividade socialmente produzida e produtora da existência social. A teoria nega a prática como comportamento e ação dados, mostrando que se tratam de processos históricos determinados pela ação dos homens que, depois, passam a determinar suas ações. Revela o modo pelo qual criam suas condições de vida e são, depois, submetidos por essas próprias condições.

A prática, por sua vez, nega a teoria como um saber separado e autônomo, como puro movimento de idéias se produzindo umas às outras nas cabeças dos teóricos. Nega a teoria como um saber acabado que guiaria e comandaria de fora a ação dos homens. E negando a teoria enquanto saber separado do real que pretende governar esse real, a prática faz com que a teoria se descubra como conhecimento das condições reais da prática existente, de sua alienação e de suas transformações. (p. 74 e 75)

É necessário, portanto, desenvolver ações de intervenção coletiva capazes de produzir as condições materiais para a superação da dominação e da exploração impostas pela ordem excludente (DUARTE, 2003, p. 14). Na medida em que a dominação e a exploração são superadas na prática, processa-se a libertação da classe trabalhadora do poder da ideologia, permitindo que a prática alienada dê lugar à práxis revolucionária. Por isso, Chaui (2001) diz que “a transformação deve ser simultaneamente subjetiva e objetiva: a prática dos homens precisa ser diferente para que suas idéias sejam diferentes” (p. 74).

1.3 – Sociedade do conhecimento: a caracterização de uma ideologia

Com o estreitamento dos lucros, a reprodução do capital passou a requerer: a) redução ao máximo dos custos de produção, seja por meio da racionalização do trabalho ou pela substituição do trabalho humano por máquinas e sistemas de informação; e b) a “inovação”,

ou seja, a redução do ciclo de vida dos produtos (tempo de obsolescência progressivamente menor)³⁵.

E, para as duas opções acima, o avanço do conhecimento – no lugar de favorecer à realização humana – é subjugado à reprodução capitalista, que, por sua vez, se apresenta como *inevitabilidade da tecnologia e do consumo*, a despeito das conseqüências horrendas implicadas, como o desemprego estrutural e a degradação ambiental, que ameaçam a própria existência humana. Sendo assim, no estágio atual do capitalismo, a universalização da educação já não intimidaria a classe dominante, antes seria a forma de preparação, por excelência, das massas para o consumo desenfreado e para o manejo das novas tecnologias.

Apoiando-se no avanço científico-tecnológico e na necessidade de converter este conhecimento em capital, diversos intelectuais conservadores, neste contexto, se dedicam a reunir novas e velhas idéias que legitimariam as formas atuais de dominação e exploração capitalistas.

O ideário que afirma que a sociedade capitalista está sendo superada gradativamente e sem convulsões sociais pela sociedade do conhecimento pode ser caracterizado como uma ideologia, na perspectiva do materialismo dialético, uma vez que a classe dominante empreende assim a inversão do processo histórico, ao legitimar sua posição sobre uma ampla maioria que é explorada, tomando novamente a divisão técnica como a causa da divisão social do trabalho.

Segundo a ideologia da sociedade do conhecimento, aqueles que dominam o fazem por serem mais competentes que os demais. Aos dominados caberia – no lugar de combaterem as causas reais, ou seja, requerer os meios para produzir as condições necessárias para a existência humana, que são negados pela classe dominante – o esforço individual para a aquisição dos saberes que supostamente promoveriam a ascensão de todos aqueles que se aplicam a esse propósito.

Para desconstruir o argumento de soluções individuais para a coletividade, discurso recorrente entre os que propagadores da ideologia da sociedade do conhecimento, retomo a discussão que Demo (1998) suscita sobre educação profissional e empregabilidade, em que afirma que “toda educação profissional bem-feita pode implicar o efeito de rebaixamento salarial, porque coloca no mercado capacidades disponíveis para além da necessidade de mercado”. Para Demo, a elevação dos níveis educacionais da população não resultaria em

³⁵ É o caso de computadores, *softwares* e celulares, por exemplo.

melhoria salarial imediata para a coletividade. Ao contrário, as empresas seriam as principais beneficiárias por dispor de um contingente maior de pessoal qualificado e, com isso, poder pagar salários mais baixos. Elevar a quantidade de pessoas aptas para exercerem a profissão de cabeleireiros, por exemplo, aumentaria a oferta desse serviço e, conseqüentemente, reduziria os ganhos médios de quem vive desse ofício.

É óbvio que devemos defender a elevação dos níveis educacionais da população, todavia mediante outros argumentos, pois os processos de escolarização e de formação profissional não são capazes de isoladamente gerar novos postos de trabalho (Demo, 1998).

O que pode acontecer é o deslocamento dos postos de trabalho de uma localidade para outra onde haja maior oferta de pessoal qualificado. Contudo, o que ocorre com freqüência é o contrário. As empresas deslocam-se para onde o custo da mão-de-obra é mais baixo, o que coincide com uma menor qualificação.³⁶ Um exemplo conhecido é a redistribuição geográfica da indústria automobilística brasileira, antes concentrada no ABC paulista, para diversas localidades no país. Além disso, a formação profissional geralmente está a serviço da automação da produção, o que contribui para a elevação salarial de poucos e, para a maioria, desemprego e informalidade.

Ou seja, experiências de pessoas que melhoram o padrão de vida por terem estudado e trabalhado arduamente não servem de argumento para a aplicação dos recursos destinados para políticas públicas de educação e de emprego, que, ao invés de gerar benefícios para a população, atendem prioritariamente aos interesses privados dos grupos econômicos. Demo (1998) confirma ao dizer que “A empresa competitiva está rindo à toa: terá à sua disposição cada vez mais trabalhadores mais bem preparados e com salários mais baixos.”

Os ideólogos da sociedade do conhecimento, que propagam insistentemente “casos de sucesso”, trabalham para enfraquecer a organização coletiva dos trabalhadores ao deslocar as discussões: do campo reivindicatório para o “gerenciamento de carreira”; das tensões *trabalhador x patrão* e *cidadão x Estado* para a responsabilidade meramente individual ou, no máximo, comunitária. Como um dos fundamentos da ideologia da sociedade do conhecimento é arrefecer a contradição entre classes, a organização coletiva seria admitida apenas para questões secundárias, derivadas³⁷.

³⁶ E que coincide também com a menor organização coletiva dos trabalhadores. As empresas “fogem” das localidades onde a classe trabalhadora está mais organizada (FRIGOTTO, 2003, p. 78).

³⁷ No capítulo 3, problematizo a organização coletiva dos consumidores.

Segundo Duarte (2003, p. 14), a sociedade do conhecimento implica em uma crença de que a luta revolucionária estaria superada por outras questões, “tais como a questão da ética na política e na vida cotidiana pela defesa dos direitos do cidadão e do consumidor; pela consciência ecológica, pelo respeito às diferenças sexuais, étnicas ou de qualquer outra natureza.”

A finalidade da ideologia da sociedade do conhecimento é, portanto, apresentar o estágio atual do capitalismo como uma nova sociedade, não mais capitalista – em que a centralidade ontológica deslocou-se do trabalho para o conhecimento – e, assim, enfraquecer as críticas radicais ao próprio capitalismo e a luta por sua superação radical (DUARTE, 2003, p. 14).

No capítulo seguinte, são apresentados os elementos que compõem tal ideologia, segundo Peter Drucker, e apropriações desta ideologia por representantes da classe dominante.

CAPÍTULO 2 – A MATRIZ IDEOLÓGICA DA SOCIEDADE DO CONHECIMENTO E O DISCURSO RECICLADO DA CLASSE DOMINANTE

Uma vasta e crescente literatura, em diversos campos do conhecimento, tenta nos convencer que um novo paradigma se impõe sobre a sociedade, que passaria a ser denominada como sociedade pós-capitalista ou, ainda, como sociedade do conhecimento (SC).

Esta ideologia se apóia na aproximação entre os esquemas de gerenciamento e de produção material, mediada pela informática e pela microeletrônica, que configuraria uma “revolução” na produção e, conseqüentemente, nas relações sociais decorrentes.

Segundo a ideologia da SC, as relações de exclusão e dominação capitalistas são ocultadas e dão lugar à ciência, à tecnologia e/ou à educação, que passam a ser tomadas como as forças – ou fatores – que determinam as relações sociais, conforme explica Frigotto (2003): “este fetichismo se desenvolve dentro do seguinte raciocínio: a ciência determina a tecnologia, a tecnologia impõe o tipo de organização de trabalho, o tipo de organização de trabalho determina as qualificações e, por extensão, as exigências de ensino e da formação humana” (p. 123).

Esta abordagem é resultado do que Kosik (2002) chama de “investigação analítico-metafísica”, em que:

vários aspectos do complexo social se transformam em categorias particulares e independentes; e momentos isolados da atividade social do homem – o direito, a moral, a política, a economia – transformam-se, na mente humana, em forças independentes que determinam a atividade humana. (...) Segundo este método de pensar, os produtos da atividade social se transformam em forças independentes e adquirem poder sobre o homem. (p. 110)

Na perspectiva do materialismo dialético, é a estrutura econômica – entendida como as relações sociais que os seres humanos estabelecem na produção (e reprodução) material da sua existência humana – que define, em última instância, o complexo social em suas diferentes dimensões (FRIGOTTO, 2006c, p. 85).

Logo, a ciência, a tecnologia e a educação são entendidas como produtos das relações sociais, necessárias à manutenção da existência humana. Todavia, não podem ser tomadas como fatores – isolados ou combinados – que determinam as relações sociais ou que são capazes de alterar os fundamentos do complexo social. Tal alteração somente é possível se houver uma mudança qualitativa no embate entre as forças produtivas e as relações de produção.

Por isso, rejeito a idéia de que o determinismo tecnológico, propagado pela ideologia da SC, supere a exclusão e a dominação capitalistas, que decorrem da propriedade privada e da divisão do trabalho, sendo que a extinção de ambas está fora da agenda da SC.

Orientado pelo referencial teórico e metodológico adotado e pelas observações feitas nesta breve introdução de capítulo, apresento a seguir, de forma sucinta, o que Peter Drucker entende como SC.

Ainda neste capítulo, apresento a convergência entre a ideologia da SC, na perspectiva de Drucker, e o que dizem economistas, empresários e jornalistas brasileiros sobre a educação, ciência e tecnologia, a partir dos ensaios publicados pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Todavia, a crítica a esta ideologia encontra-se no capítulo seguinte.

De qualquer forma, é necessário alertar, desde já, que as apropriações da ideologia da sociedade do conhecimento por economistas, empresários e jornalistas não representam uma ruptura quanto à posição da classe dominante acerca do papel da educação na sociedade brasileira. Estas apropriações representam muito mais uma adaptação no *discurso* do que propriamente nas *relações* estabelecidas entre a classe dominante e as demais frações da sociedade. Na prática, a classe dominante ainda exclui a classe trabalhadora ao defender, por meio dos seus representantes na esfera do Estado, novas formas de exclusão expressas na legislação educacional³⁸ e nas políticas públicas³⁹.

³⁸ Sobre o embate entre os representantes da classe dominante e os representantes das forças populares, especialmente, na definição da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, ver Frigotto (2003, p. 135 - 193).

A reciclagem do discurso da classe dominante leva-nos a integrá-lo, segundo Coutinho (2006), à proposta da classe dominante de redefinição do Estado, pois considera que o Estado

agora se revela imprestável numa era de financeirização e mundialização do capital. (...) Adotando o modelo neoliberal, a burguesia (sobretudo o seu setor financeiro, hoje predominante) propõe não só o fim do intervencionismo estatal, com a transferência para o mercado da regulação da economia, mas também com a desconstrução do velho corporativismo de Estado... (p. 194)

Para Coutinho (2006), a classe dominante “já tomou consciência de que não pode recorrer mais, sem graves riscos, a uma pura dominação sem hegemonia” (p. 191). E, por isso, a classe dominante

tem se esforçado por combinar sua dominação com formas de direção hegemônicas, ou seja, por obter um razoável grau de consenso por parte dos governados. O grande objetivo atual das forças do capital, no Brasil e no mundo, é consagrar a pequena política e a pseudo-ética do privatismo desenfreado como elementos fundamentais de um senso comum que sirva de base à sua hegemonia. (COUTINHO, 2006, p. 191 e 192).

A apresentação da ideologia da sociedade do conhecimento, na sua *formulação original*, serve de base para, no capítulo seguinte, desvelar as intenções hegemônicas da classe dominante por trás das aparências de um discurso, apropriado pela classe dominante, que pretensamente valoriza o acesso à educação de qualidade.

2.1 - Peter Drucker e a sociedade do conhecimento

Embora haja outros autores⁴⁰ que, sob diferentes perspectivas, se situam na matriz ideológica da SC, concentro-me na abordagem de Peter Drucker (1993), cujo livro *A*

³⁹ Para Freitas (2002), as atuais políticas educacionais apontam para práticas de inclusão meramente formal das camadas populares no sistema público de educação, ao passo que o Estado nega o seu papel de provedor da materialidade necessária para que a aprendizagem de fato se efetive, transferindo, desta forma, aos indivíduos a responsabilidade pelo seu próprio aprendizado.

⁴⁰ A ideologia da SC está associada não somente a Drucker, mas também a outros ideólogos como, por exemplo, Alvin Toffler (1980) e Manuel Castells (1999). Optei por denominar tais idéias como “ideologia da sociedade do conhecimento”, porque “sociedade do conhecimento” é uma das expressões que Drucker utiliza para nomear o que seria o surgimento de uma nova sociedade, pós-capitalista, e por ser uma expressão veiculada cotidianamente, inclusive por muitos dos autores dos ensaios que foram reunidos na referida coletânea da UNESCO. Além disso, no capítulo anterior, apresentei o conceito de ideologia adotado nesta dissertação e as razões que me levaram a caracterizar este ideário como uma ideologia.

sociedade pós-capitalista tornou-se uma das principais referências para os propagadores do “advento” da SC.

Peter Ferdinand Drucker (1909 - 2005), austríaco, radicou-se nos Estados Unidos a partir de 1937, após viver na Alemanha – onde obteve o seu doutoramento em Direito Público e Internacional, pela Universidade de Frankfurt – e na Inglaterra.

Drucker permanece como uma das maiores referências no campo da Administração, possivelmente muito mais por suas consultorias, palestras e livros – que lhe conferiram notoriedade e ótima remuneração – do que por sua atividade intelectual. Sua produção literária não se caracteriza apenas pelo conteúdo técnico, mas, em grande parte, pelo seu caráter ideológico, objeto deste estudo.

Suas debilidades sobressaem especialmente quando critica Karl Marx. Em seus textos, além do próprio Marx, Drucker (2002) insiste em ignorar todos os demais intelectuais do socialismo, de Lênin a Chomsky, e fala de um Karl Marx que a sua própria imaginação criou. Para ele, “a grande constatação de Marx foi ter percebido que o operário não possui e não pode possuir os instrumentos de produção e, portanto, deve ser ‘alienado’” (p. 51). E, segundo Drucker, Marx “preparou as grandes massas para o totalitarismo, deixou-as prontas para aceitar a lógica das idéias absolutistas e apocalípticas criadas pelo homem. Só esse fato é suficiente para que Marx mereça ser chamado de pai do hitlerismo” (p. 101).

Não ter sido propriamente um intelectual explica, em parte, o desinteresse dos acadêmicos no Brasil por estudá-lo, exceto no campo da Administração. Contudo, muitos dos ocupantes de altos postos de comando nas esferas pública e privada aderiram às idéias de Drucker, que adentraram no Brasil – sem, praticamente, encontrar oposição intelectual – especialmente por meio dos famosos cursos *MBAs* (*Master in Business Administration*).

Além disso, o grande capital tem financiado a divulgação⁴¹ da ideologia da SC, sobretudo pelos grupos que dominam os meios de comunicação, com a pretensão de incorporá-la ao senso comum. Algumas assertivas – como, por exemplo, “o desenvolvimento da Coréia do Sul decorre dos investimentos em educação” ou que “graças às novas tecnologias, o conhecimento hoje está acessível a todos” – são cotidianamente veiculadas em telejornais, revistas e jornais de grande circulação.

⁴¹ Nenhum dos autores da coletânea faz referência explícita a Drucker e, geralmente, quando a mídia utiliza a expressão “sociedade do conhecimento” também não atribui crédito a Drucker ou a qualquer outro ideólogo. Não vinculá-la a qualquer referência parece facilitar o processo de tornar tal ideologia algo “natural”, ou seja, como se já fizesse parte do senso comum.

A nota, publicada por Ancelmo Gois, intitulada *Retrato do Brasil*, serve como exemplo de apropriação da ideologia da SC pelo senso comum:

Quinta de manhã, um ambulante vendia cartilhas num ônibus da linha 179 (Central - Alvorada), no Rio com este discurso:

– Prezados passageiros. A Coréia do Sul paga em média R\$ 10 mil aos professores, investe 20% em educação e, *por isso*, é país de ponta. Já o Brasil é o país da corrupção. Mas você pode investir em sua educação. Compre uma cartilha por R\$1! (JORNAL O GLOBO, 15.04.2007, p. 24) [grifo meu]

A educação exerceria um papel fundamental na SC. Ainda que ocultada pela própria ideologia, uma das funções da escola na SC seria a de legitimar as desigualdades sócio-econômicas, produzidas fora de seus limites e que são anteriores à escolarização dos indivíduos.

Esta ideologia, que anuncia uma nova sociedade, oculta que a diferença entre os mais e os menos competentes são desigualdades pré-existentes à escolarização. Esta ideologia, portanto, atende aos interesses dos que ocupam os postos de comando, pois permaneceriam regulando o acesso ao conhecimento, a fim de garantirem a perpetuação do *status quo*.

À semelhança da escola, na SC, os responsáveis por guiar seriam distintos dos que “necessitariam” ser conduzidos pelos primeiros, quer sejam indivíduos, instituições ou nações. Por isso, Drucker (2002) anuncia que “não haverá países ‘pobres’. Haverá somente países ignorantes. E o mesmo se aplicará a empresas, indústrias e organizações de qualquer tipo e também ao indivíduo” (p. 49).

Na SC, todos precisariam ser escolarizados, todos precisariam ter acesso ao conhecimento, que, todavia, permaneceria diferenciado. O conhecimento para manipular as novas tecnologias, por exemplo, não é o mesmo que é necessário para desenvolvê-las. A SC – ao contrário de possibilitar a maximização das capacidades intelectuais na sociedade numa perspectiva igualitária – radicaliza o ideário de que aqueles que exercem o poder o fazem por serem mais competentes que os demais.

Não é possível negar que a ideologia da SC exerça atração e, até otimismo, em muitos, com sua promessa de escolarização universalizada. Drucker (2002) afirma que “quanto mais pessoas expusermos ao conhecimento, mais líderes intelectuais surgirão. Não existe conflito entre educação de massa e educação de qualidade. Devemos educar as grandes massas para conseguirmos a grande quantidade de pessoas de qualidade de que precisamos” (p. 151).

Todavia, a SC mascara a distribuição desigual dos meios de produção do conhecimento, que aumentaria o abismo que já separa os que produzem os saberes – sejam indivíduos, instituições ou nações – e aqueles que têm uma relação apenas instrumental com o conhecimento.

Para torná-la mais atrativa, aqueles que propagam a ideologia da SC empregam expressões carregadas de ambigüidades que dissimulam as intenções que levaram ao seu emprego inusitado.

No campo educacional, por exemplo, surge um novo léxico: aprender a aprender; empreendedorismo; empregabilidade; formação de formadores; pedagogia das competências; pedagogia moderna; orientador (ou facilitador) da aprendizagem; entre outras expressões, que conferem às palavras significados distintos do sentido original.

Apresento a seguir as supostas tendências, identificadas por Drucker, que indicariam a transição para a sociedade do conhecimento. Tais tendências se referem: à propriedade dos meios de produção econômica; ao conhecimento e aprendizado individual; às “classes” sociais; e ao papel do Estado.

2.1.1 - A propriedade dos meios de produção

A propriedade dos meios de produção é a mais fundamental das relações de produção. A superação do capitalismo implica em uma mudança profunda na propriedade dos meios de produção. A ideologia da SC, obviamente, não prevê tal mudança, embora Drucker tenha dito que a SC não será mais uma sociedade capitalista⁴².

Para Drucker (1993), os Estados Unidos seriam, ao mesmo tempo, o país mais socialista e o mais capitalista de todos (p. XV). Além disso,

na sociedade do conhecimento, nem mesmo os trabalhadores em serviços menos qualificados são “proletários”. Em seu conjunto, os empregados possuem os meios de produção. Individualmente, poucos deles são abastados. (...) Coletivamente, porém, quer seja através dos seus fundos de pensão, de fundos mútuos, das suas poupanças de aposentadoria, e assim por diante, eles possuem os meios de produção. (DRUCKER, 1993, p. 42)

⁴² Detendo sua análise prioritariamente aos Estados Unidos, Drucker (1993, p. 4) afirma que a economia americana não é mais capitalista, mas uma economia do conhecimento. Para ele, o que está em questão é a transição de uma economia do conhecimento para uma sociedade do conhecimento.

Contudo, a propriedade econômica dos meios de produção é diferente da propriedade jurídica. Os trabalhadores podem ser considerados como proprietários de ações das empresas nas quais um fundo de pensões investe, porém isso garante somente os rendimentos financeiros aos trabalhadores vinculados ao referido fundo de pensão. Ainda que haja um conselho para administrá-lo, com representantes dos trabalhadores, as decisões de investimento são delegadas a executivos especializados. Ou seja, a propriedade jurídica não inclui a autogestão dos meios de produção pelos trabalhadores, seus “proprietários”.

2.1.2 - O conhecimento e o aprendizado individual

Para Drucker (1993), o conhecimento teria se tornado o recurso econômico básico e não mais o capital, a força de trabalho ou os recursos naturais. E o investimento em conhecimento seria o fator preponderante para o desenvolvimento de um país (p. XVI).

Na verdade, o conhecimento é hoje o único recurso com significado. Os tradicionais “fatores de produção” – terra (isto é, recursos naturais), mão-de-obra e capital – não desapareceram, mas tornaram-se secundários. Eles podem ser obtidos facilmente, desde que haja conhecimento. (DRUCKER, 1993, p. 21)

Sobre a importância do conhecimento para o desenvolvimento econômico, Drucker (1993) afirma que as habilidades gerenciais adquiridas por jovens coreanos em universidades estadunidenses teriam elevado o país à condição de “altamente desenvolvido em vinte e cinco anos” (p. 23)! Desta forma, ele desconsiderou outras mediações, como a estratégia geopolítica estadunidense na chamada Guerra Fria. Pareceu interessante aos Estados Unidos estabelecer “nichos de prosperidade”, como o Japão, a Coreia do Sul e a (antiga) Alemanha Ocidental, como forma de conter a expansão comunista.

Para ele, a criação de valor na SC não estaria mais na alocação de capital para usos produtivos, nem na extração de mais-valia, mas na “produtividade” e na “inovação”, que resultam, segundo o referido autor, da aplicação do conhecimento ao trabalho (DRUCKER, 1993, p. XVI).

A produtividade e a inovação não são as principais fontes de receita das empresas. Constituem, na verdade, instrumentos para garantir a adesão dos trabalhadores aos novos

processos produtivos. São sintomas da crise do capitalismo, em que as taxas de lucro decrescem cada vez mais e, por isso, faz-se necessário produzir mais com menos recursos.

Nota-se, portanto, que, para Drucker (1993), o conhecimento é sempre algo instrumental, ou seja, a serviço de um propósito, subordinado aos critérios de mercado. Para ele, “conhecimento é informação eficaz em ação, focalizada em resultados. Esses resultados são vistos fora da pessoa — na sociedade e na economia, ou no avanço do próprio conhecimento” (p. 25).

Logo, as escolas e as universidades seriam apenas fornecedores de conhecimento para as empresas (ou “organizações”, como ele prefere dizer). Para Drucker (1993), os estudantes, por sua vez, são meros portadores do conhecimento, pois afirma que “equipar os estudantes com os meios para que eles realizem, contribuam e sejam empregáveis também é o primeiro dever de qualquer sistema educacional” (p. 154).

Sobre a escola, Drucker enfaticamente considera que “precisamos agora reafirmar a finalidade da escola. Não é a reforma, nem o aperfeiçoamento social; ela precisa ser o aprendizado individual” (p. 156).

Quando Drucker diz que a função da escola é ser dedicada apenas ao “aprendizado e ensino”, ele está coerente com a idéia de que a SC seria formada por organizações especializadas em apenas uma única tarefa (DRUCKER, 1993, p. 31). Todavia, Drucker perde a coerência quando afirma que a escola não seria a única organização dedicada ao “aprendizado e ensino”, uma que vez, para ele, todas as outras organizações – empresas, agências governamentais e instituições sem fins lucrativos – exerceriam também esta tarefa (DRUCKER, 1993, p. 154).

Cabe questionar por que a escola seria, na SC, a única organização realmente especializada, enquanto que as demais, além de possuírem a sua função específica, seriam também “organizações de aprendizado e ensino”.

Para Drucker, uma vez que as empresas provêm formação continuada para os seus próprios quadros, o Estado deve diminuir os recursos aplicados na educação, sobretudo os recursos para as universidades.

2.1.3 - As “classes” sociais

Pelo que já foi exposto, está evidente que Drucker quer substituir os conflitos entre as classes sociais pela competição por conhecimentos que sejam úteis ao sistema produtivo.

Ele admite que, mesmo na SC, ainda haveria os menos favorecidos. Para Drucker (1993), “o desafio social da sociedade pós-capitalista será a dignidade da sua segunda classe: os trabalhadores em serviços. Como regra geral, estes trabalhadores carecem da educação necessária para serem trabalhadores do conhecimento” (p. XVII).

A SC, segundo Drucker (1993), seria formada por duas “classes” fundamentais: os trabalhadores do conhecimento e os trabalhadores em serviços (p. XVI e XVII). Ao explicar quem seriam os “trabalhadores do conhecimento”, deixa claro que não se trata de um grupo homogêneo, mas estratificado: executivos do conhecimento, profissionais do conhecimento e empregados do conhecimento.

Ele é lacônico sobre as diferenças entre os profissionais do conhecimento e os empregados do conhecimento. Sobre os executivos do conhecimento, Drucker (1993) afirma que são “executivos que sabem como alocar conhecimento para fins produtivos, assim como os capitalistas sabiam como alocar capital para isso” (p. XVI). Contudo, atribuir diferentes papéis não explica as condições que tornaram uns executivos do conhecimento, no topo, e outros, trabalhadores em serviços, localizados na base da “nova” pirâmide social.

Drucker tenta nos convencer de que aqueles que ocupam as mais altas posições na hierarquia das ocupações existentes na sociedade alcançaram tais postos por serem os membros mais competentes de tal sociedade. Aqui, a escola empresta sua lógica classificadora para legitimar as desigualdades de classe, que, na verdade, são produzidas fora da escola.

A educação, portanto, também seria o meio de pacificar os conflitos entre as classes sociais e promover a igualdade, pois todos assim teriam as mesmas possibilidades de ascender socialmente. Para ele, o grande exemplo seria o Japão. Drucker (1993) chega ao extremo de afirmar que o Japão é o país mais igualitário de todos (p. 96)!

Drucker ignora países como o Canadá, a Holanda, a Dinamarca e a Suécia, países do capitalismo central que também possuem baixos índices de desigualdade, em que os

trabalhadores organizados forçaram uma distribuição mais justa da riqueza produzida, pela implementação de garantias sociais para a população.

Além de ignorar a tensão “capital x trabalho”, que contribui para que as riquezas produzidas sejam melhor repartidas entre os seus verdadeiros produtores, ou seja, os trabalhadores, Drucker tenta ocultar que os países centrais enriquecem às custas da exploração dos países do capitalismo periférico.

2.1.4 - O papel do Estado na sociedade do conhecimento

Ao ressaltar o Japão como exemplo de país igualitário, sua intenção de fato é tão somente louvar a produtividade econômica. Para Drucker (1993), “quanto mais produtiva a economia, maior a igualdade de renda; quanto menos produtiva, maior a desigualdade de renda” (p. 95).

Opondo-se às políticas estatais de distribuição de renda pela cobrança de impostos e pela ampliação das garantias sociais (previdência, seguro-desemprego, por exemplo), Drucker quer nos convencer que a acumulação e a distribuição das riquezas estão numa relação direta de causa e efeito. O Estado, para Drucker (1993), deveria ser desprovido da sua atribuição regulatória, deixando para as organizações o papel de cuidar da sociedade (p. 67).

Por essa razão, o voluntariado é de grande importância para Drucker (1993), a ponto de afirmar que estes poderão prover “os serviços sociais de que necessita a sociedade” (p. 134)! Para justificar-se, afirma que “mesmo que o país seja pequeno, os negócios do governo estão tão distantes que os indivíduos não podem atuar” (p. 130). Para ele,

a sociedade e a política moderna tornaram-se tão amplas e complexas que não é mais possível exercer a cidadania, isto é, a participação responsável. Tudo que podemos fazer como cidadãos é votar uma vez a cada poucos anos e pagar impostos o tempo todo. Como voluntário em uma instituição do setor social, o indivíduo pode, novamente, exercer um efeito importante sobre os fatos. (DRUCKER, 2002, p. 55)

Vale lembrar que, para ele, a SC é também a sociedade das organizações. O próprio Estado é considerado, por Drucker, uma organização. Portanto, o Estado também deveria desempenhar um único papel: o de definir políticas, terceirizando a execução e a gestão dos serviços essenciais, como saúde e educação (DRUCKER, 1993, p.128).

A função do governo é cuidar de detalhes específicos: melhorar a concorrência americana, reduzir o poder dos sindicatos britânicos, transformar locatários em proprietários através do Conselho Britânico de Habitação, melhorar a produtividade do campo na Rússia, reduzir a corrupção no governo chinês e no partido comunista, e assim por diante. (DRUCKER, 2002, p. 119)

A questão do papel do Estado e as demais apresentadas anteriormente convergem com as proposta reunidas na coletânea da UNESCO sobre investimentos em educação, ciência e tecnologia, apresentadas a seguir.

2.2 - Apropriação e disseminação da ideologia da sociedade do conhecimento

Algumas afinidades entre as idéias de Drucker e as propostas dos economistas, empresários e jornalistas apontam para uma convergência ideológica, especialmente no que tange: a) à ascensão do voluntariado, que desempenharia um papel importante para a consolidação do Estado mínimo – em que a apropriação privada dos fundos públicos é potencializada pela redução dos gastos sociais; b) a uma proposta educacional centrada na capacidade de adaptação às novas tecnologias de produção e técnicas gerenciais; e c) à negação da centralidade do trabalho e, conseqüentemente, do conflito entre as forças produtivas e as relações de produção.

Quanto à questão do voluntariado, Drucker (1993) credita ao “terceiro setor” a responsabilidade de oferecer os serviços de que a população necessita. Para ele, “somente as organizações do setor social, baseadas em voluntários e liberando as energias espirituais das pessoas, poderão prover tanto os serviços sociais de que necessita a sociedade e o desenvolvimento de lideranças de que necessita o governo” (p. 134).

A jornalista Miriam Leitão (2004) também compartilha da fé no voluntariado, especialmente para a questão da educação.

Isso me conforta muito: saber que encontraremos o caminho de incluir as crianças na educação e nos desafios do avassalador avanço da tecnologia. Vejo brasileiros como Rodrigo Baggio espalhando escolas de cidadania e informática pelos morros do Rio e em outras cidades. Vejo o Frei David e tantos outros, montando cursinhos pré-vestibulares para negros e carentes. Vejo crescer a compreensão exata do nosso desafio. Vejo jovens cada vez mais militando nos movimentos de voluntariado. (p. 193)

Ainda que algumas iniciativas sejam louváveis, o que está em questão é a redução do poder do Estado nas relações sociais, que ficariam mais vulneráveis às regras de mercado. A primazia do mercado já é apresentada como um fato consumado por Wertin e Cunha (2004a), organizadores da coletânea, pois afirmam que “as forças do mercado passaram a sobrepor-se às do próprio Estado, cada vez mais impotente em sua função reguladora e defensora do interesse público” (p. 11).

Além disso, grande parte dos fundos públicos já é destinada a entidades privadas com finalidades sociais. Segundo o próprio Drucker (1993), as organizações sociais dos Estados Unidos representariam cerca de um décimo do Produto Nacional Bruto (PNB), sendo que um quarto do montante obtido junto ao governo sob o pretexto da prestação de serviços (p. 133).

Drucker (1993) ainda defende a parceria entre escolas e empresas (p. 160). Como parte do mesmo ideário, o empresário Jorge Gerdau (2004) aponta para possibilidades de atuação das empresas, ao dizer que “esse trabalho pode ser compartilhado com a iniciativa privada, por meio da transferência de conhecimento de ferramentas de gestão, da atividade voluntária, do apoio à capacitação dos professores, do aparelhamento das instituições e do reconhecimento das conquistas obtidas” (p. 121).

Desta forma, opera-se desresponsabilização do Estado quanto à tarefa educacional, deixando tanto a educação, como o próprio Estado, cada vez mais à mercê dos interesses capitalistas. Por isso que, embora a ideologia da SC atribua à educação uma função preponderante para o desenvolvimento do país, não há propostas de aumento dos investimentos com educação. O economista José Guilherme Almeida Reis (2004) diz que “é preciso, portanto, um grande esforço para aumentar a efetividade da despesa em educação no Brasil, dentro de um esforço mais amplo de melhoria do gasto público no país” (p. 71).

E sob qual proposta a educação se desenvolveria? Na essência, o mesmo projeto educacional também é defendido por Drucker, pelo jornalista Daniel Piza e pelo empresário Jorge Gerdau: ênfase no aprendizado e na sua aplicabilidade ou, em outros termos, total subordinação à reprodução das relações sob a égide capitalista. Para Drucker (1993), “equipar individualmente os estudantes com instrumentos que lhe permitam atuar, contribuir e que sejam empregáveis é o primeiro dever social de qualquer sistema pedagógico” (p.160). Já Gerdau (2004) afirma que “precisamos ampliar a qualidade do ensino, ou seja, aumentar o grau de aprendizado nos bancos escolares. (p. 121). E, para Piza (2004),

quando se fala em educação, ciência e tecnologia, não se está falando apenas de produzir pessoal altamente qualificado que leve uma vida exclusivamente acadêmica, debatendo a virgindade dos anjos; mas de uma diversidade de profissionais que, nos mais diversos assuntos, de técnicas agrônômicas a realidades virtuais, ajudem a produzir mais e melhor em tempo menor para atender à demanda ou até criar demandas. (p. 83)

Ainda que a educação seja posta no centro da ideologia da SC, o conhecimento que se deseja gerar não é um conhecimento estruturado a partir dos saberes acumulados pela humanidade, especialmente aqueles que foram desenvolvidos no âmbito das ciências. Não é esse o conhecimento que se deseja disseminar. O que se busca é muito mais a atitude de prontidão ou adaptação às novas tecnologias de produção e às técnicas gerenciais. Para Drucker (1993), “na sociedade do conhecimento, as pessoas precisam aprender como aprender. Na verdade, na sociedade do conhecimento as matérias podem ser menos importantes que a capacidade dos estudantes para continuar aprendendo e que a sua motivação para fazê-lo. A sociedade pós-capitalista exige aprendizado vitalício” (p. 156). Por sua vez, o empresário Ricardo Young afirma que, “para a nova educação que se propõe, muito mais importante que repassar mais conhecimento é desenvolver no aluno a capacidade de aprender” (p. 197).

Tudo isso é apresentado como solução inevitável não somente para os indivíduos, como também para as nações. Tanto para Drucker, como para o diplomata Rubens Ricupero, a referência de aplicação da tríade “educação, tecnologia e gestão” é o Japão.

O Japão não era um país “subdesenvolvido” depois da [segunda] guerra, mas sua indústria e sua economia estavam quase que totalmente destruídas e praticamente não havia tecnologias domésticas. O principal recurso da nação era sua disposição para adotar e adaptar a gerência desenvolvida pelos americanos durante a guerra (e especialmente o treinamento). Em vinte anos – da década de 50, quando terminou a ocupação americana, à de 70 – o Japão transformou-se na segunda potência econômica e um líder em tecnologia. (DRUCKER, 1993, p. 23)

No momento em que a classe dirigente nipônica decidiu modernizar seu país, ela começou a enviar aos países avançados centenas de estudantes e de funcionários para ver como funcionavam a economia e a sociedade dessas nações. Simultaneamente, foram importados professores, traduzidos e adaptados códigos de leis, aclimando-se o que havia de melhor no Ocidente, do direito civil e comercial até a ópera, a música clássica. (RICUPERO, 2004, p. 131)

Promove-se desta forma a inversão entre o que é a essência e o que é o fenômeno. A educação passa a ser entendida como um fator determinante para a constituição da sociedade.

Por isso, o discurso sobre a educação tem ganhado crescente destaque na sociedade. O jornalista Antônio Gois (2004, p. 55) confirma:

Experimente intervir numa discussão sobre os problemas públicos brasileiros – qualquer discussão – e dizer que a solução passa pela educação. Por que chegamos a esse nível de violência? Por que o país não cresce como desejamos? Por que há tanta miséria? Seja qual for o problema em discussão, educação é sempre uma resposta fácil e unânime para tantas questões.

A ideologia da SC vem reforçar ainda a mistificação do papel da educação, vista como remédio para todos os males da sociedade.

Essa hipocrisia secular das elites em relação ao tema, fixando-o no discurso, mas retardando na prática a democratização do ensino ao acesso à educação como direito fundamental, contribui para aprofundar as desigualdades econômicas e sociais que hoje mostram sua face tenebrosa: concentração de renda escandalosa, violência e insegurança urbana inéditas, despreparo massivo para o trabalho, desestruturação familiar, desagregação dos valores, o desequilíbrio nas taxas de fecundidade, que levam à reprodução da pobreza e seus males. (CRUVINEL, 2004, p. 219)

Ainda que a jornalista Tereza Cruvinel constate que a classe dominante impede o avanço da educação no Brasil, ao mesmo tempo, ela reforça a idéia equivocada de que a educação tem por si somente o poder de reduzir as “desigualdades econômicas e sociais”. Cabe questionar se o discurso das elites sobre a importância da educação é uma atitude meramente “hipócrita”. Ou a motivação seria desviar o foco dos conflitos sociais para a educação e, assim, ocultar o que, de fato, produz as desigualdades entre a classe dominante e os que são dominados?

Reiterando a idéia de educação como antídoto, o jornalista Leonardo Trevisam (2004), atribui à educação o sucesso de jovens de elite.

Um bom jeito de ver como a Educação muda a vida é olhar o que “ela” faz com o jovem de elite, observando o que as grandes empresas procuram nos célebres programas de *trainee*, tanto na área de produção, como na área financeira. (...) Por exemplo, os professores da Escola Politécnica, da Universidade de São Paulo, estão tentando de todas as formas impedir que seus alunos, que deveriam ser engenheiros, migrem em sua maioria para trabalhar em bancos. Os bancos precisam de garotos que saibam Matemática e pagam por isso. (p. 144)

Ainda na mesma coletânea, o economista José Guilherme Almeida Reis (2004), apesar de partidário da Teoria do Capital Humano⁴³, admite a existência de, ao menos, uma outra compreensão acerca do que a educação produz na sociedade. Ele afirma que “a chamada visão credencialista sugere que a educação formal não altera a produtividade das pessoas, funcionando como mecanismo de triagem das pessoas, ‘controlando’ o acesso a posições de autoridade, prestígio e riqueza” (p. 75).

A postura idealista que a tudo culpa a educação – ou a sua ausência – também acaba por responsabilizar o professor pelos fracassos da educação. Estudos e autores são citados em profusão para dissimular o caráter ideológico desta postura.

Um estudo feito por Fuller e Clarke, em 1994, considerando o peso de inúmeros fatores na qualidade do ensino – dentre eles a biblioteca escolar, o tempo dedicado ao ensino, a alimentação das crianças e uma série de outros – atribui ao professor bem preparado o equivalente a 2/3 pelo êxito ou fracasso do aluno. Devido a isso, Martin Carnoy, em estudo realizado por solicitação da UNESCO, ao recomendar algumas estratégias educativas para uma economia globalizada, destaca o papel fundamental dos professores. Como no resto da economia mundial, diz ele, em que funcionários são cada vez mais importantes para a produção de valor agregado, a indústria do conhecimento (ou seja, a educação) tornar-se-á, logicamente, cada vez mais tributária da qualidade de seu capital humano (o corpo docente). (WERTEIN & CUNHA, 2004a, p. 16 e 17)

Na referida coletânea há um consenso de que a melhoria da qualidade da educação passaria fundamentalmente pela formação dos professores⁴⁴. No contexto da ideologia da SC, é exigido dos professores um maior conhecimento da realidade social apenas para que possam formar indivíduos com as competências que permitam melhor adaptação às novas exigências do capitalismo.

Ben Sangari (2004), empresário do ramo de tecnologias educacionais, mascara as exigências do capitalismo, chamando-as de “pedagogia moderna”. Segundo ele, “os programas de desenvolvimento profissional para professores precisam ser contínuos e estar mais intimamente alinhados com a pedagogia moderna” (p. 77). “Pedagogia” que, de fato, está a serviço da reprodução das forças produtivas, pois admite que “até mesmo o sucesso das empresas baseia-se hoje na prontidão da força de trabalho e em sua capacidade de aprendizado e adaptação a novos modelos.” (p. 75).

⁴³ Para uma análise crítica da Teoria do Capital Humano, ver Frigotto (2003 e 2006a).

⁴⁴ Embora os referidos autores estabeleçam uma falsa oposição entre formação e remuneração dos professores, esta é apenas uma contradição derivada ou, ainda, análises circulares que não dão conta do que realmente está em jogo: a redução do trabalho à condição de mercadoria.

Sangari (2004) ainda minimiza a importância da remuneração do professor para a qualidade na educação. Para ele, a remuneração deveria estar atrelada à lógica da produtividade ou do trabalho enquanto mercadoria. Por isso, defende que “a recompensa financeira aos professores deve corresponder tanto às habilidades quanto à sua capacidade de crescimento. (...) Obviamente, salários mais altos são um fator importante, mas não necessariamente o mais determinante” (p. 77).

Partindo do mesmo ideário, o economista Luciano Coutinho (2004) afirma que mudanças na legislação e nas negociações trabalhistas deveriam permitir a implementação de sistemas flexíveis de remuneração, em que os trabalhadores fossem remunerados de acordo com a sua produtividade. Tais mudanças, para ele, constituiriam uma das dimensões necessárias para que a economia brasileira torne-se mais competitiva. Ele chega ao absurdo de dizer que este “avanço” seria uma questão de “maturidade” na relação entre capital e trabalho (p. 81 e 82).

Um dos ideais capitalistas é poder remunerar cada trabalhador de maneira diferenciada, ou seja, arbitrar um valor para cada tarefa que o trabalhador executa. Isso dificultaria os trabalhadores se reconhecerem constituindo uma única classe. Exacerbaria o individualismo, dificultando a organização coletiva.

Coutinho (2004) também torna os professores o foco de suas propostas para a educação no Brasil, conforme os critérios do capitalismo.

O corpo docente – centro e eixo do processo educacional – precisa ser *valorizado* no essencial das suas *tarefas*, que está na sala de aula, a partir de cujo (sic) *desempenho* terá que ser premiado, com base em *índices de rendimento*, levando em consideração *qualidade* e reciclagem. Investir na *qualidade* e na preparação dos docentes é, por isso, uma tarefa prioritária. (p. 83) [grifos meus]

Por detrás da aparência de reconhecimento do mérito do professor, está a pretensão de subjugar não somente os professores – uma das categorias profissionais mais organizadas no país – ao ideal voraz do capitalismo, mas todos os trabalhadores.

Quanto à relação entre formação e remuneração, concordo com o economista Aloizio Mercadante⁴⁵ (2004), quando afirma que:

⁴⁵ Os economistas Aloizio Mercante e Carlos Lessa são as únicas vozes dissonantes da referida coletânea. Contudo, não é possível afirmar que as idéias dos demais autores formem um bloco coeso.

O acúmulo de conhecimento técnico e de qualificação não se traduz necessariamente em aumento da renda do sujeito que acumula expertise empregado, como também não é inexorável que o acúmulo de capital [humano] implique sua adequada remuneração. (...) Os salários reais aumentam se os trabalhadores organizados em sindicatos conseguem negociações salariais favoráveis às suas categorias profissionais no limite mínimo dos ganhos de produtividade setorial. Os gastos sociais aumentam se os interesses dos trabalhadores estão adequadamente representados nos orçamentos públicos e isso só ocorre se eles elegem representantes em número adequado nos parlamentos federais ou locais. (p. 37)

Não basta que as categorias profissionais estejam organizadas isoladamente. No contexto de uma democracia meramente formal, como no Brasil, é necessário que os trabalhadores se reconheçam constituindo uma única classe e que os representantes dessa classe lutem pelos direitos sociais, o que inclui uma educação digna para os filhos dos trabalhadores e, conseqüentemente, uma remuneração decente para os professores.

Já o consenso ideológico, no limite, aponta para a negação da centralidade do trabalho nas relações sociais e do conseqüente conflito entre capital e trabalho. Para Piza (2004), “não se trata mais de uma economia como a analisada por Karl Marx, por exemplo, em que o ritmo de produção de mercadorias era determinado pela exploração da mão-de-obra por parte dos capitalistas” (p. 81 e 82).

O que Drucker e os demais autores apresentam é a idéia de um futuro como extensão do presente, com mudanças apenas superestruturais. Crêem que suas propostas podem conformar o senso comum e, assim, evitar rupturas que alterem fundamentalmente as relações sociais, culminando na superação do capitalismo e suas formas de dominação e exclusão.

CAPÍTULO 3 - A EDUCAÇÃO EM UMA SOCIEDADE DEMOCRÁTICA: UMA ALTERNATIVA CONTRA-HEGEMÔNICA EM CONSTRUÇÃO

Seria cair em uma armadilha efetivar uma análise interna da ideologia da sociedade do conhecimento. Por isso, neste capítulo, efetivo um duplo movimento. Primeiramente, assinalo as contradições da formação social capitalista para desvelar o caráter ideológico das propostas vinculadas à ideologia da sociedade do conhecimento, que propõe a superação das atuais relações capitalistas sem a extinção do próprio capitalismo. Em seguida, apresento, ainda que brevemente, a educação na perspectiva da classe trabalhadora, integrada às lutas pela superação das relações de dominação e exclusão vigentes.

Para Frigotto (2006b), a ideologia da sociedade do conhecimento expressa “a tese de que a ciência, a técnica e as novas tecnologias nos conduziram ao fim do proletariado, à emergência do ‘cognitariado’ e, conseqüentemente, à superação da sociedade de classes, sem acabar com o sistema capital – pelo contrário, tornando-o um sistema eterno” (p. 243).

Penso que o capitalismo esgotou todas as possibilidades de promoção da realização humana e, portanto, a tal sociedade do conhecimento não constituiria uma alternativa a ser considerada, pois não prevê qualquer transformação radical quanto aos fundamentos capitalistas. Concordo com Frigotto (2003), quando afirma que “a questão das guerras espalhadas pelo humano, a concentração da riqueza e do capital, do conhecimento e do desemprego estrutural são provas inequívocas de que a saída não está mais no capitalismo” (p. 193).

Para isso, importa efetivar a crítica a partir das contradições fundamentais das relações sociais engendradas no embate entre classes ou grupos sociais do tempo presente, discernindo tanto os aspectos positivos quanto os negativos, de onde a classe trabalhadora poderá obter novas conquistas.

Para Frigotto (2003), “negatividade e positividade, todavia, teimam em coexistir numa mesma totalidade e num mesmo processo histórico e sua definição se dá pela correlação de força dos diferentes grupos e classes sociais” (p. 139). Por isso, no embate com a ideologia da sociedade do conhecimento, se faz necessário reconhecer a positividade de novas exigências educacionais⁴⁶ para uma fração da classe trabalhadora.

Tais exigências não devem ser rechaçadas totalmente ou, muito menos, aceitas acriticamente. Ampliar o acesso à educação e problematizá-la permitiria à classe trabalhadora apropriar-se de um instrumental importante para desvelar as formas idealizadas de dominação – um passo significativo e necessário para reconstruir solidária e criativamente as relações sociais que permitirão a ampliação da realização humana em uma perspectiva coletiva.

Neste horizonte, o patrimônio natural e científico e os processos culturais e educativos não podem estar subordinados ao mercado e ao capital, mas ao conjunto de direitos que configuram a possibilidade de qualificar a vida de todos os seres humanos. A educação, nesta perspectiva, é elemento crucial no processo de emancipação da classe trabalhadora e de estabelecer práticas comprometidas com a dignidade e a vida de todos os seres humanos. (FRIGOTTO, 2002, p. 65)

O processo de conquista do patrimônio cultural da sociedade pela classe trabalhadora passa necessariamente pelo controle das instituições dedicadas à produção e disseminação do conhecimento, deslocando-as da esfera dos interesses privados para a esfera pública e democrática. (FRIGOTTO, 2003, p. 136)

Freire (2007) também reafirma a importância da ciência e da tecnologia para a emancipação humana: “se o meu compromisso é realmente com o homem concreto, com a sua humanização, de sua libertação, não posso por isso mesmo prescindir da ciência, nem da tecnologia, com as quais me vou instrumentando para melhor lutar por esta causa” (p. 22 e 23).

Além de promover, por exemplo, melhores condições sanitárias, alimentares, de atendimento à saúde, a ciência e da tecnologia contribuirão especialmente para a geração de condições menos penosas de trabalho e, também, de maior tempo livre, fora do âmbito da produção dos itens mais elementares para a subsistência humana, permitindo aos membros desta nova sociedade fruir da vida e elevar-se culturalmente. Para Frigotto (2003),

⁴⁶ Para saber mais sobre a relação entre as novas demandas educacionais no Brasil e o estágio atual do embate entre as forças produtivas e as relações de produção, ver a análise crítica de Frigotto & Ciavatta (2006).

o fantástico progresso técnico que tem o poder de dilatar o grau de satisfação das necessidades humanas e, portanto da liberdade humana, e que tem estado sob a lógica férrea do lucro privado, ampliando a exclusão social, não é predestinação natural, mas algo produzido historicamente. (p. 139)

Faltam, conforme Chomsky (2007) afirma, formas democráticas de organização social que promovam a socialização dos benefícios dos avanços científicos e tecnológicos já alcançados pela humanidade.

Temos hoje os recursos técnicos e materiais para atender às necessidades animais dos homens. Não desenvolvemos os recursos culturais e morais – ou as formas democráticas de organização social – que possibilitam o uso humano e racional de nossa riqueza e poder materiais. (CHOMSKY, 2007, p. 54)

E a ideologia da sociedade do conhecimento não prevê nenhuma transformação radical das instituições e dos instrumentos que permitiriam à classe trabalhadora controlar e usufruir de tais avanços.

Todavia, não é possível efetivar tal conquista por meio de “contra-ideologias” que substituíssem os “mitos auxiliares para a manutenção do *status quo*” (FREIRE, 2007, p. 54). Para Freire (2007), o trabalho pela emancipação humana “não é propriamente o de criar mitos contrários, mas o de problematizar a realidade aos homens, proporcionar a desmistificação da realidade mitificada” (p. 54). E, para Marx & Engels (2001), “quando se falam de idéias que revolucionam uma sociedade inteira, isto quer dizer que no seio da velha sociedade se formam os elementos de uma nova sociedade e que a dissolução das velhas idéias vai de par com a dissolução das antigas relações sociais” (p. 72).

As ideologias são destruídas à medida que a classe que é dominada supera as formas de dominação pela práxis revolucionária. Concomitantemente, opera-se a desmistificação da realidade, ou seja, homens e mulheres se percebem como aqueles que produzem a realidade histórico-cultural. Por isso, o papel de uma educação contra-hegemônica “não é o de reforçar o estado de objeto em que se encontram, (...) mas problematizar-lhes este estado.” (FREIRE, 2007, p. 52)

Parto, assim, das representações da classe dominante para alcançar as contradições fundamentais do estágio atual da dominação capitalista. Marx & Engels (2005) afirmam que a classe dominante cria representações para que seus propósitos sejam apresentados como sendo os interesses de toda a sociedade (p. 65).

Uma das representações idealizadas pela classe dominante é a de que todos os membros da sociedade são consumidores, ou ao menos, “consumidores potenciais”. A regulação das relações sociais pelo mercado implica que os sujeitos das relações sociais ora exercem o papel de produtores, ora de consumidores. Impossibilitada de ocultar que os trabalhadores se apropriam apenas de uma parte da riqueza material por eles produzida, a classe dominante tenta nos convencer de que, na qualidade de consumidores, todos os membros da sociedade, independentemente da sua classe, possuem os mesmos interesses.

Para que o mercado se fortaleça, o consumidor não pode perder a confiança nas transações comerciais que realiza e, por isso, deve exigir padrões cada vez mais elevados de qualidade, podendo até implicar na redução das margens de lucro dos fornecedores. Nas relações de consumo, não importa se as transações comerciais são estabelecidas entre empresas ou entre uma empresa e um indivíduo. Nesta ótica, aparentemente, empresas e indivíduos possuiriam de fato os mesmos interesses.

Por sua vez, a educação, segundo a ideologia da sociedade do conhecimento, contribuiria para a formação de consumidores conscientes de seu papel. Segundo o empresário Adilson Antônio Primo (2004, p. 47), da Siemens, uma multinacional alemã, o mercado consumidor se beneficia com “uma população com nível de educação e formação mais alto.”

Uma possível relação direta entre educação e mercado consumidor é apresentada mais explicitamente pelo economista Luciano Coutinho (2004, p. 82). Para ele, a educação contribui para o

envolvimento amplo e consciente dos consumidores quanto às exigências de qualidade e de conformidade dos produtos às normas de saúde, qualidade, meio ambiente e segurança e à padronização técnica envolvida. (...) [Logo, o trabalhador qualificado] tem possibilidades de ascender a padrões de consumo superiores (...), tornando-se um consumidor que seleciona os produtos e serviços e, por sua vez, exige destes padrões de qualidade.

Todavia, mesmo enquanto consumidores, as desigualdades sociais não podem ser negadas pela classe dominante. E, ainda que, em determinado estágio histórico, os trabalhadores não compreendam que as desigualdades no consumo são derivadas da “contradição entre o caráter social da produção e o caráter privado da propriedade” (TSÉ-TUNG, 1979, p. 38), a percepção dessas desigualdades já constitui uma brecha que fomenta

um tipo de organização coletiva contestadora de determinadas formas de dominação capitalista.

A “organização dos consumidores” já contribuiu decisivamente para vitória contra a hiperinflação no país, que aviltava ainda mais os trabalhadores, pois – além de receberem apenas uma parte dos resultados obtidos pelo seu próprio trabalho – a desvalorização diária da moeda nacional permitia que o sistema financeiro se apropriasse de uma fração considerável dos rendimentos dos trabalhadores que sequer era convertida no consumo de bens e serviços para o seu próprio proveito.

Ou seja, o desenvolvimento das relações de consumo, ao mesmo tempo em que fortalece a regulação do mercado, contraditoriamente contribui para a sua destruição, à medida que os trabalhadores tornam-se mais conscientes da sua participação na produção / apropriação das riquezas produzida por eles próprios.

Se o capitalismo necessita ampliar o mercado consumidor e, conseqüentemente, o nível educacional da população, cabe aos trabalhadores organizados – como parte de sua agenda – romper com os limites impostos pela classe dominante e requerer do sistema educacional os seus próprios interesses, problematizando as relações sociais de produção e apropriação da riqueza material e espiritual.

Snyders (2005) nos lembra que parte da riqueza material da sociedade viabiliza, por exemplo, o funcionamento das universidades. Para ele, “é exatamente com o dinheiro das massas populares, com o dinheiro de todos aqueles que nunca entrarão numa universidade, que as universidades funcionam” (p. 28).

Para realizar mudanças na sociedade, é necessária uma elevação cultural das massas populares para poderem efetivar uma análise crítica da realidade, que implica no reconhecimento de que é a classe trabalhadora que produz as condições objetivas para a geração da riqueza material e espiritual de nossa sociedade e que, portanto, possui o direito de participar plenamente da geração e da apropriação desta riqueza.

Uma outra representação idealizada pela classe dominante é a minimização do Estado, ou seja, a sua destruição enquanto esfera pública, enquanto espaço democrático que permite ao cidadão-trabalhador ampliar as suas conquistas. É evidente o esforço da classe dominante, sobretudo pela grande mídia, de desacreditar o Estado e suas instituições.

Para Coutinho (2006), a proposta da classe dominante consiste em dismantlar o pouco que há de público na forma de Estado que conhecemos e, como consequência, confiar ao mercado a regulação das questões sociais e econômicas (p. 195).

A classe dominante tenta ocultar as contradições entre os interesses da classe trabalhadora e os seus. Assim como também dissimula as disputas que ocorrem na esfera pública e democrática entre essas duas classes. São exemplos de disputas entre classes, as questões da Reforma Agrária, da redução da jornada de trabalho, e da democratização dos meios de comunicação⁴⁷.

Enquanto manobra as instituições estatais – os poderes executivo, legislativo e judiciário, nos níveis nacional, estadual e municipal – com vistas ao controle hegemônico, a classe dominante “solidariza-se” com os demais, ao propor uma pauta comum para todos os membros da sociedade.

Mais uma vez, a classe dominante tenta ocultar as contradições fundamentais ao dar destaque para a oposição entre, de um lado, o Estado e a pessoa pública, e, do outro, o cidadão, independentemente da classe a qual pertença.

A pessoa pública pode ser, por exemplo, o magistrado, o Presidente da República ou o legislador. Pode ser inclusive o servidor concursado, como também aquele que ocupa cargo de confiança na administração pública. Ao generalizar, não importa quem seja. Nesta representação, a pessoa pública, ao invés de trabalhar em prol do interesse público, visa primeiramente os seus próprios interesses ou, no máximo, os interesses de sua agremiação.

A oposição entre a pessoa pública e o cidadão – independente da classe – se estabelece à medida que a pessoa pública – ou próprio Estado – não corresponde às expectativas deste cidadão. Ou seja, no plano imediato, é a oposição entre a pessoa pública, que não trabalha para atender o interesse comum, e o cidadão, que, por sua vez, mantém as funções públicas e os seus ocupantes, por meio das diversas tributações impostas pelo Estado.

⁴⁷ Os meios de comunicação no Brasil estão concentrados nas mãos de oligarquias tradicionais e de poderosos grupos econômicos. Os grandes grupos de mídia não são sustentados por aqueles que “consomem” as informações, pois dependem menos da “compra” do acesso aos veículos de informação (mídias televisa, impressa etc.) do que dependem dos anunciantes, que geralmente são grandes empresas privadas nacionais e multinacionais. Por sua vez, as grandes empresas e os seus executivos mantêm certas entidades (e seus ideólogos) que pressionam pelo alinhamento editorial das mídias aos interesses da classe dominante. Por isso, concordo com Frigotto (2003), quando afirma que “a luta pelo controle democrático da mídia é hoje um desafio tão importante quanto a erradicação do analfabetismo para aqueles que lutam por uma efetiva democracia no Brasil” (p. 40).

São poucas as questões que poderiam unir os cidadãos, que configurariam um interesse comum. Verificaremos que estas poucas questões ganham um destaque demasiado na grande mídia, corroborando para as pretensões hegemônicas da classe dominante.

Uma das questões de “interesse comum” é a violência, que uniria os cidadãos, independentemente do seu pertencimento de classe. Todavia, somente a violência urbana, que não é necessariamente mais brutal que a violência no campo. Certamente, ter traços menos nítidos de luta entre classes é um dos principais motivos que levam a grande mídia a dar maior destaque à violência urbana, em detrimento do que ocorre no campo.

Sendo assim, a violência urbana uniria os cidadãos, de um lado, em oposição ao Estado, que deveria reprimi-la por meio das suas instituições jurídicas e policiais. Além disso, freqüentemente, há quem associe a violência urbana à pobreza e, ainda, a pobreza ao nível de escolarização desta parcela da população, ignorando as muitas mediações entre estas questões, tornando os binômios pobreza / violência, baixa escolarização / pobreza e baixa escolarização / violência, relações de causa e efeito.

Uma forte manifestação desta vocação “filantrópica” e moralizante das elites empresariais, políticas, eclesiásticas e mesmo da “intelectualidade”, no Brasil, dá-se mediante a visão de que a escola é o *locus* por excelência destinado a solucionar o problema da violência, dos meninos e jovens infratores, da pobreza, do subemprego, do mercado informal, do desemprego e hoje, especialmente, dos desenraizados meninos e meninas de rua. (FRIGOTTO, 2003, p. 139)

Estas representações, além de responsabilizar o pobre pela violência, co-responsabiliza o Estado pela violência urbana por não prover a escolarização que incutiria os valores de cidadania e que promoveria a inclusão dos marginalizados no mercado de trabalho.

Ainda que tais representações permeiem o senso comum, seu caráter ideológico sequer necessitaria ser desvelado nesta dissertação. Todavia, é necessário lembrar que este ideário, que relaciona violência, pobreza, baixa escolarização e ineficácia do Estado, será superado à medida que as relações sociais que geram as desigualdades em nossa sociedade forem superadas pela ação coletiva dos que são privados de usufruir a totalidade da riqueza material e espiritual gerada a partir de seu trabalho.

Ou seja, não é necessário que pessoas alheias a tais relações conscientizem os pobres da dominação ideológica, pois a dominação ideológica – ou espiritual – é apenas uma derivação da dominação material, imposta pela estrutura econômica vigente até então, que estabelece trocas desiguais entre o trabalho e o capital.

Para aqueles que não estão sujeitos à brutalidade da dominação material, estar sob tal domínio é apenas uma abstração distante da realidade. Segundo Marx & Engels (2005), “não é a consciência que determina a vida, é a vida que determina a consciência” (p. 26).

Será preciso muita perspicácia para compreender que os pontos de vista, as noções e os conceitos – numa palavra, a consciência do homem – se transformam a partir das mudanças ocorridas nas condições de vida das pessoas, em suas relações sociais, em sua existência social? (MARX & ENGELS, 2001, p. 71 e 72)

Não são as suas elucubrações idealistas que podem libertar os pobres de seu opróbrio, mas sim a organização coletiva dos que são aviltados das mínimas condições que permitem aos seres humanos viver com dignidade. Convém, por isso, atentar para o que Freire (2007) diz:

Não devo julgar-me, como profissional, “habitante” de um mundo estranho; mundo de técnicos e especialistas salvadores dos demais, donos da verdade, proprietários do saber, que devem ser doados aos “ignorantes e incapazes”. Habitante de um gueto, de onde saio messianicamente para salvar os “perdidos”, que estão fora. (p. 21)

Outras questões são as formas ilegais de corrupção e as “mordomias” dispensadas a uma fração dos ocupantes de funções públicas. Ambas tornam-se objeto de generalizações e até poderiam ser tratadas como uma única questão: a apropriação indevida do dinheiro público – ora rompendo com a legalidade, ora legitimada pelo próprio poder público.

O Estado é lesado, por exemplo, pela apropriação ilegal do dinheiro público. Uma outra forma de corrupção – não menos grave, mas pouco noticiada – é quando o dinheiro privado financia pessoas públicas a fim de obterem do Estado benefícios para seus financiadores em detrimento das expectativas da sociedade. De qualquer forma, são crimes praticados por pessoas públicas, que deveriam trabalhar para atender o interesse da sociedade.

Por isso, o cidadão revolta-se, pois sabe que uma alta carga tributária mantém as funções públicas, que, por sua vez, deveriam garantir que todos os brasileiros tivessem, por exemplo, assistência à saúde, educação, leis justas e o cumprimento dessas leis.

As “mordomias” também seriam uma outra forma de apropriação indevida do dinheiro público, porém legitimada por aqueles que, ocupando funções públicas, possuem autoridade sobre o próprio Estado para decidir os rendimentos e outras despesas dispensadas a determinadas funções públicas. Desta forma, o cidadão, que é mantenedor do próprio Estado, reclamaria do “corporativismo estatal”.

Todavia, o corporativismo não está presente somente no âmbito estatal, também está presente, por exemplo, nas empresas privadas, onde executivos profissionais regulam também os seus rendimentos e outras despesas dispensadas a eles próprios.

A contradição fundamental, no entanto, não está entre o operário e o executivo profissional, um preposto do proprietário. Ambos vendem o seu trabalho para o proprietário dos meios de produção, cuja riqueza é obtida por meio do trabalho alheio, lesando principalmente o conjunto dos operários e seus dependentes.

As contradições internas do capitalismo são pouco aparentes, difíceis de serem desveladas. Há aqueles que são proprietários dos meios de produção e, ao mesmo tempo, executivos “assalariados”. São pessoas preparadas – prática e academicamente – para tomar decisões do seu negócio e gerir as operações mais importantes do cotidiano das corporações privadas. Ou seja, a classe dominante não é formada exclusivamente por acionistas ociosos. Há executivos-proprietários que trabalham, e muito. Todavia, o pagamento que recebem não corresponde somente ao trabalho que desenvolvem, à eficácia de suas decisões, mas sobretudo à exploração daqueles que de fato executam suas decisões.

Além das mordomias dispensadas a executivos, resultado da exploração dos trabalhadores, há também inúmeros casos de corrupção nas corporações privadas, que não ganham o mesmo destaque que a grande mídia dispensa à corrupção no âmbito estatal.

Penso que a sociedade – organizada em partidos políticos, sindicatos e entidades de outra natureza (estudantis, de proteção ao consumidor, ao meio ambiente, aos direitos das mulheres etc.) – deva fiscalizar as instituições públicas e privadas e serem protegidas pelo Estado dos excessos de poder. A transparência não deve ser um atributo exclusivo da administração pública, mas também da administração das instituições privadas, sejam empresas que buscam o lucro ou entidades sem fins lucrativos. Em uma democracia efetiva, nenhuma instituição está isenta do controle pela sociedade.

Coutinho (2002 & 2006) fala de democratização não como o caminho a ser percorrido por uma sociedade não democrática, que se encerra no momento em que esta sociedade se torna democrática. Para ele, a democratização é um processo constante de aprofundamento das práticas democráticas de uma sociedade que tem como horizonte a socialização do poder.

a democratização só se realiza plenamente na medida em que combina a socialização da participação política com a *socialização do poder*, o que significa que a *plena realização da democracia implica a superação da ordem social*

capitalista, da apropriação privada não só dos meios de produção mas também do poder de Estado, com a conseqüente construção de uma nova ordem social, de uma ordem socialista. De uma ordem onde não haja apenas a socialização dos meios de produção, mas também a socialização do poder. (COUTINHO, 2002, p. 17) [grifo do autor]

Segundo Wood (2003), a democracia efetiva é incompatível com as relações sociais de classe do capitalismo, fundadas na desigualdade. Isso não elide a luta democrática exatamente para superar tais relações.

Sendo assim, faz sentido Coutinho (2002) sinalizar que uma sociedade efetivamente democrática será construída por aqueles que superarem os limites de suas lutas particulares – os estudantes, os consumidores, os ambientalistas, as mulheres, os negros, os indígenas, entre outros segmentos – em prol da ampliação da realização humana em uma perspectiva coletiva.

O movimento feminista vai brigar por direitos iguais para homens e mulheres; o movimento dos gays e das lésbicas vai brigar pelo direito civil à livre orientação sexual; o movimento negro vai brigar pela capacidade de influir na sociedade brasileira e ser respeitado na sua especificidade. Tudo isso é justo e progressista. Ora, mas tudo isso, se encaminhado mal, pode levar a uma nova forma de corporativismo selvagem (...) Desculpem-me as feministas, os gays e lésbicas, os negros: esses movimentos são extremamente válidos, mas eles precisam ter a dimensão ético-política da universalidade. (COUTINHO, 2002, p. 38)

Isso não significa, de forma alguma, que tais movimentos devam abdicar de suas especificidades. É, antes de tudo, uma abertura para o diálogo, o mútuo reconhecimento e a convergência de esforços com vistas à superação de todas as formas de exclusão e de dominação.

Um caminho para a democratização, proposto por Coutinho (2002 & 2006), é a revisão das práticas e instituições que constituem a nossa sociedade, a fim de aperfeiçoarmos a sua contribuição de tais práticas e instituições para este intento.

Coutinho (2002) ainda nos alerta para o engodo de ignorarmos a luta de classes em função de um antagonismo entre sociedade civil e Estado.

Não podemos substituir o conceito de luta de classes, que continua essencial para compreender a contemporaneidade, pelo falso conceito de oposição entre Estado e sociedade civil, como se fosse o antagonismo que temos de enfrentar. Não, o grande antagonismo continua a ser aquele entre capital e trabalho; Estado e sociedade civil são nada mais do que espaços onde se trava a luta de classes. Queremos conquistar hegemonia na sociedade civil para influir no Estado, para mudar a correlação de forças no sentido da democracia e do socialismo. O Estado é um instrumento fundamental de transformação social. O Estado ainda é a única

instância capaz de universalizar direitos, garantindo-os a todos, o que certamente não pode ser assegurado pela boa vontade do voluntariado nem da chamada “filantropia empresarial”. Então, não podemos demonizar o Estado, o que temos é de transformá-lo. (p. 35)

Ao desacreditar o Estado, concomitantemente à redução da esfera pública e democrática, a classe dominante amplia a esfera privada, seja adquirindo empresas públicas, assumindo funções que caberiam a servidores públicos pela terceirização ou, ainda, forçando a transferência de serviços públicos para entidades privadas com finalidade social.

Diversos empresários, autores da referida coletânea da UNESCO (GERDAU, 2004; MARINHO, 2004; HABERFELD, 2004), defendem a parceria entre escolas e empresas, ou seja, a privatização dissimulada, que esconde, pelo menos, quatro interesses da classe dominante no campo da educação:

- a) ampliar a participação de instituições privadas de educação no atendimento às demandas formativas;
- b) transferir verbas públicas destinadas à educação para instituições privadas;
- c) tornar hegemônicas as práticas educacionais que atendem as finalidades formativas e ideológicas da classe dominante;
- d) reduzir o controle popular sobre as instituições educacionais e suas práticas.

Sendo assim, confirma o que Frigotto (2003, p. 25) diz:

A educação (...) apresenta-se historicamente como um campo de disputas hegemônicas. Esta disputa dá-se na perspectiva de articular as concepções, a organização dos processos e dos conteúdos educativos da escola e, mais amplamente, nas diferentes esferas da vida social, aos interesses de classe.

Os interesses da classe dominante não são facilmente apreendidos, sobretudo porque suas representações diferem muito das suas práticas, especialmente no que tange à educação⁴⁸. Trata-se, na verdade, de “um tecido social e cultural onde as elites dirigentes fazem o discurso da modernidade, mas estão prenhes das práticas escravocratas, estamentais e oligárquicas” (FRIGOTTO, 2003, p. 48).

⁴⁸ Para saber mais sobre a atuação da classe dominante nos embates sobre a educação brasileira, ver Frigotto (2003, p. 140 - 170).

Todavia, ainda assim, suas representações não podem ser ignoradas. E a proposta desta dissertação, sobretudo deste capítulo, passa pela problematização das representações da classe dominante associadas à ideologia da sociedade do conhecimento.

Os depoimentos dos empresários a seguir são fragmentos das representações da classe dominante quanto ao tema educação, que estão vinculadas, de forma mediada, à matriz orgânica da ideologia da sociedade do conhecimento, da qual Drucker faz parte.

À semelhança de Drucker, cuja mente criara um Karl Marx imaginário, o empresário José Roberto Marinho, das Organizações Globo e da Fundação Roberto Marinho, também fala de um Paulo Freire, que não pode ser o educador brasileiro cuja obra fora traduzida para vários idiomas e que se tornara uma das maiores referências contemporâneas de uma educação contra-hegemônica.

“Mudar é difícil, mas é possível e urgente”, já dizia o mestre Paulo Freire, cuja obra é a base teórica dos projetos educacionais da Fundação Roberto Marinho. A história mostra que ele tinha razão. Porque a educação é a principal alavanca para o desenvolvimento econômico e social da humanidade. Os exemplos de vários países confirmam isso. (MARINHO, 2004, p. 143 e 144)

No prefácio de *Educação e mudança*, de autoria do próprio Paulo Freire, Gadotti (2007) diz que “Paulo Freire combate a concepção ingênua da pedagogia que se crê motor ou alavanca da transformação social e política” (p. 10), deixando a afirmação de Marinho no vazio. Ou seja, quem conhece minimamente a trajetória de Paulo Freire jamais iria associá-lo à idéia de uma relação de causa e efeito entre educação e desenvolvimento.

Retornando às representações sobre a relação entre empresas e instituições educacionais, o empresário Sergio Haberfeld (2004), do grupo Dixie Toga, por sua vez, propõe o

apoio às instituições de ensino da comunidade onde nossas empresas estão instaladas. Isso pode ser feito por meio de doações financeiras, de bolsas de estudo, de livros didáticos, de material escolar, de uniformes, de alimentação, de computadores, de material de construção, de investimento em cursos de reciclagem, de treinamento para os professores, de estímulos para que os funcionários estudem durante um período do expediente, podendo ser premiados dependendo do seu resultado, entre outras coisas. (p. 227)

Haberfeld (2004) aponta ainda mais explicitamente para as pretensões formativas da classe dominante quando propõe que “se quisermos ir mais longe, podemos auxiliar na

implantação de novas metodologias de ensino, revisão de ementas dos cursos e capacitação técnica dos alunos” (p. 228).

Pelo depoimento dos empresários, autores de artigos na referida coletânea da UNESCO, constata-se que há entre eles um consenso, que não está dissimulado, de que a iniciativa privada deva complementar e até substituir o Estado em determinadas funções que são próprias do Estado, como a formação continuada dos professores dos sistemas públicos de educação.

O empresário Ricardo Young (2004), das escolas de idiomas Yázigi Internexus e do Instituto Ethos de Empresas e Responsabilidade Social, confirma tal consenso, pois ele também defende que as empresas podem

atuar diretamente nos centros de educação da comunidade em que está instalada, seja criando condições para que esses centros tenham acesso efetivo a recursos, seja treinando professores, por exemplo. Ou estabelecendo parceria com uma escola pública local, desde que essa parceria se dê na área de atuação da empresa. É importante observar esse aspecto, pois somente atuando em sua área de competência a empresa pode agregar valor. Se isso não for possível, é aconselhável não agir diretamente, mas por meio de parceria com uma ONG. (p. 202)

O depoimento de Young, associado ao demais, ilustra bem o movimento da classe dominante, que, para Frigotto (2003), é, ao mesmo tempo, “de crítica ao Estado, à ineficiência da escola pública, de cobrança do Estado na manutenção da escola e defesa da privatização ou de mecanismos privatizantes” (p. 151).

Drucker (1993), arauto da sociedade do conhecimento, afirma explícita e categoricamente que, para ele, o Estado é inevitavelmente menos capaz que o setor privado no atendimento às demandas educacionais da sociedade.

Nos Estados Unidos, nenhum dos programas em que tentamos resolver um problema social através da ação governamental produziu resultados significativos nos últimos quarenta anos. Entretanto, as agências independentes, sem fins lucrativos, têm conseguido resultados impressionantes. As escolas públicas instaladas nas áreas centrais das grandes cidades – por exemplo, Nova York, Detroit e Chicago – vêm decaindo a taxas alarmantes. Ao mesmo tempo, as escolas dirigidas por igrejas (especialmente as dioceses católicas) têm tido grande sucesso nas mesmas comunidades, com crianças de famílias igualmente desfeitas e pertencendo a grupos étnicos e raciais semelhantes. (p. 128 e 129)

Não vou me deter à comparação entre as sociedades brasileiras e americanas contemporâneas, pois tal comparação não contribuiria para a crítica que desenvolvo. O que

está em questão, para mim, é que educação corresponde às aspirações da classe trabalhadora. Por isso, pretendo efetivar uma discussão sobre uma educação em uma perspectiva democrática, que é parte do projeto emancipatório da classe trabalhadora.

Penso que as expectativas mais imediatas da classe trabalhadora quanto à educação dos seus filhos possam ser expressas, na sua totalidade, por duas tarefas básicas: cuidar e desenvolver intelectualmente. Para poder prover os meios de subsistência, os trabalhadores necessitam delegar a tarefa de cuidar dos seus filhos a outrem. E, ao menos durante uma parte da jornada de trabalho, cumpre às escolas cuidar dos filhos dos trabalhadores. Além disso, os trabalhadores esperam que a escola contribua decisivamente para o desenvolvimento intelectual de seus filhos. Geralmente, esperam que a escola capacite seus filhos para – na fase adulta – superar os limites materiais e/ou intelectuais dos seus pais.

E como seria possível alcançar tais objetivos e, ao mesmo tempo, atender aos objetivos particulares de cada pai ou mãe? Como os trabalhadores ainda não constituem uma classe orgânica, as tentativas para resolver esta questão são diversas e dispersas.

O bom senso aponta, todavia, para uma “educação pública e de qualidade”, noção que, por ser demasiadamente ampla, foge ao escopo desta dissertação. Vou me deter aqui apenas ao caráter público e democrático da educação, perseguido por setores organizados da classe trabalhadora, sem perder de vista a questão da qualidade na educação⁴⁹.

Na luta travada pelos trabalhadores por uma educação de qualidade para os seus filhos, muitas são as formas de enfrentamento que não passam necessariamente pela escola pública. No entanto, argumento que, em um estágio avançado de consciência política, a luta da classe trabalhadora passa pela concretização histórica da educação pública e democrática, pois:

- a) sem esfera pública não é possível efetivar a democracia na educação nacional, seus conteúdos e suas práticas;
- b) sem democracia na educação não é possível criticizar a educação nacional; e
- c) sem criticizar a educação nacional, seus conteúdos e suas práticas, não é possível efetivar uma educação de qualidade para a classe trabalhadora na sua totalidade.

⁴⁹ Quanto à questão da qualidade na educação, defendo que a concepção gramsciana de que o acesso ao conhecimento historicamente produzido permitiria não só produzir novos conhecimentos, mas entender a quem e quantos este conhecimento está a serviço.

Antes, porém, é necessário compreender o que leva a classe trabalhadora, no estágio atual de sua luta, a tolerar a multiplicidade de trajetórias educacionais e, particularmente, a mercantilização da educação.

A classe trabalhadora, no estágio atual, está cindida, mas não é por vontade própria. Os trabalhadores encontram dificuldades para reconhecerem que formam uma única classe, pois as condições objetivas de existência dos trabalhadores são desiguais⁵⁰.

Diante dessa pulverização do mundo do trabalho, pode-se perguntar: o sujeito que trabalha em casa, no computador, mas que produz mais-valia para algum capital, e o operário de macacão, que está trabalhando na linha de montagem de alguma montadora de veículos, têm noção de que fazem parte da mesma classe? Esse é o grande desafio que temos hoje. O seja, o desafio de reconstruir um sujeito revolucionário a partir de uma enorme multiplicidade de formas de trabalho. (COUTINHO, 2002, p. 37)

A materialidade dos trabalhadores rurais, por exemplo, é diferente da materialidade dos trabalhadores urbanos. E os próprios trabalhadores urbanos estão sujeitos a situações desiguais: desemprego, subemprego e emprego que chegamos hoje a tal desespero que, “o trabalhador luta para ser mercadoria, já que o fato de ser empregado (mesmo sob a forma de mercadoria) é menos dramático que o desemprego e o subemprego” (FRIGOTTO, 2003, p. 118).

A realidade dos trabalhadores, urbanos ou rurais, não é, necessariamente, estável, ainda que alguns grupos ou indivíduos confirmem o contrário. Ou seja, o desemprego, o subemprego e o emprego não são estados permanentes. Um mesmo trabalhador está sujeito, por exemplo, a mover-se do subemprego para o emprego e, em seguida, para o desemprego no intervalo de poucos meses. E há também a questão da qualificação profissional. O desemprego para um especialista em eletrônica, por exemplo, é diferente do desemprego para um operador de caixa.

Sendo assim, as condições de produção da existência e, também, a “oferta educacional” – pública ou privada; perto de casa ou distante; etc. – constituem os principais determinantes para as escolhas educacionais dos trabalhadores. Todavia, é possível agrupar as

⁵⁰ Todavia, a existência da classe trabalhadora independe da consciência dos trabalhadores. Marx e Engels (2005, p. 91) afirmam que “Os indivíduos só formam uma classe na medida em que têm de travar uma luta comum contra uma outra classe, de resto terminam inimigos pela concorrência. Por outro lado, a classe torna-se independente dos indivíduos, de modo que eles encontram as suas condições de vida previamente estabelecidas e recebem da sua classe, completamente delimitada, a sua posição na junto com o seu desenvolvimento pessoal; estão desta maneira, subordinados à classe.”

escolhas educacionais em pelo menos três possíveis arranjos: as escolhas de caráter *individualista*, *coletivo restrito* e *coletivo amplo*.

Quando um trabalhador não está associado a outros trabalhadores, sua escolha é do tipo *individualista* por uma escola pública ou privada, determinada pelas condições de produção da sua existência, pela “oferta educacional” e pelos seus objetivos particulares. Na escola do tipo *individualista*, o trabalhador pode influenciar os conteúdos e as práticas escolares apenas enquanto indivíduo ou, no máximo, por meio de uma associação de pais e responsáveis.

As escolhas de caráter *coletivo restrito* referem-se ao trabalhador associado a outros trabalhadores, seja por meio de cooperativa, sindicato, ou associação comunitária, em que a influência do trabalhador sobre os conteúdos e as práticas escolares pode ser ampliada pelo coletivo de trabalhadores associados.

Já na via passiva das escolhas de caráter *coletivo restrito*, o empregador, movido pelos seus próprios interesses, antecipa-se a pressão por trabalhadores organizados e adequa os conteúdos e as práticas escolares, utilizando estratégias diversas. Muitas vezes, são firmados localmente convênios entre empresa e escolas públicas e/ou privadas. Também há o Sistema S (SENAI, SESI, SENAC, SESC etc.), que desenvolve ações educacionais com recursos obtidos por meio da tributação pública que atendam prioritariamente os interesses do empresariado brasileiro. Há empresas, como o Bradesco, que mantém uma rede própria de escolas: a Fundação Bradesco. Já a Fundação Roberto Marinho, ligada às Organizações Globo, promove ações educacionais em parcerias com outras instituições, que vão desde a Confederação Nacional das Indústrias (CNI) até algumas redes públicas de educação. Em todos os casos, a participação dos trabalhadores na definição de conteúdos e práticas escolares está sob a ameaça do poder econômico do empresariado.

Por fim, há também as escolhas de caráter *coletivo amplo*, quando frações da classe trabalhadora lutam pela escola pública e democrática como única forma de efetivar os interesses da classe trabalhadora na sua totalidade.

Por isso, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) luta por escolas públicas para os filhos dos trabalhadores rurais que sejam próximas aos assentamentos e pela escola pública itinerante, que acompanhe os deslocamentos dos acampamentos dos trabalhadores rurais que ainda não foram assentados. Para o MST, a opção pela escola pública não se deve a uma ausência de alternativas, mas à consciência política do movimento. A

opção do movimento também não é meramente passiva, pois não basta matricular os filhos dos trabalhadores rurais na escola. O movimento luta para que a escola pública esteja integrada às práticas culturais e às aspirações dos trabalhadores rurais.

A contradição fundamental da sociedade, portanto, não é oposição entre o Estado e o cidadão abstrato, ou seja, do cidadão independentemente do pertencimento de classe. As contradições presentes nas ações do Estado são, na verdade, determinadas pelo estágio atual da luta dos trabalhadores com a classe dominante.

Por isso, não interessa à classe trabalhadora, no momento, a minimização do Estado como sugere a ideologia da sociedade do conhecimento, pois o Estado mínimo proposto representa o predomínio do mercado sobre as relações sociais, o favorecimento da classe dominante em detrimento dos interesses dos trabalhadores.

Concordo com Frigotto (2003) quando afirma que “o embate contra-hegemônico traz a exigência da construção de uma alternativa que tenha a democracia como valor fundamental” (p. 23). E, sendo assim, cabe à classe trabalhadora uma luta permanente para construir uma sociedade efetivamente democrática, cujas práticas educacionais também privilegiem a democracia como valor fundamental. Esta será uma significativa conquista em direção à maximização das possibilidades de realização humana em nossa sociedade.

Em síntese, neste capítulo reitero que a ideologia da sociedade do conhecimento mascara as origens da desigualdade social e a sua relação com a desigualdade educacional. Mais do que isso, os seus propagadores se utilizam dos processos desiguais da educação para passar como fracasso individual aquilo que é resultado das relações de classe. Neste sentido, busquei evidenciar o duplo movimento contra-hegemônico. Primeiramente, o exercício permanente de crítica às ideologias da classe que detém os meios de produção do capital. Ao mesmo tempo, o dever ético e político de identificar as contradições do sistema capitalista e explorá-las na perspectiva da superação do próprio capitalismo. Neste terreno, uma educação na perspectiva da classe trabalhadora é uma condição, certamente não suficiente, mas fundamental e necessária. Uma mediação para que a grande massa de trabalhadores, como nos indica Wood (2003), passe de sua experiência de classe para uma consciência de classe.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma dissertação de mestrado é, antes de tudo, uma oportunidade formativa. O conceito de monografia de base, defendido por Saviani (1991) e explicitado no início desta dissertação, veio ao encontro de uma situação específica, vivida por mim, em que busquei o mestrado em uma área distinta da formação que obtive na graduação. Além de ser uma produção acadêmica, esta dissertação retrata a minha inserção na pesquisa em Educação, a ser aprimorada após o mestrado.

Tendo feito esta consideração, apresento inicialmente minhas críticas à pesquisa que realizei. No início do mestrado, tive um pouco de dificuldade para compreender o sentido dos textos de autores, como Marx, Engels e Kosik, que, por um lado, não fizeram parte de minha formação anterior e, também, por terem vivido em um contexto histórico bem diferente da realidade social na qual estou inserido.

Pude compreender melhor tais autores e seus textos a partir da leitura de Chauí, Coutinho, Freire, Frigotto e Konder, autores brasileiros que fazem uma interpretação crítica de nossa realidade. Como diz Freire (2007, p. 35), “é preciso partir de nossas possibilidades para sermos nós mesmos. O erro não está na imitação, mas na passividade com que se recebe a imitação ou na falta de análise ou de autocrítica.” Portanto, considero que as obras contemporâneas de autores nacionais, além de já serem relevantes pelo que nos transmite, constituem mediações necessárias para alcançar a pertinência das obras de autores estrangeiros do passado.

Uma outra consideração importante sobre a bibliografia adotada diz respeito ao uso exclusivo de texto em português. A subordinação da pesquisa científica no Brasil aos critérios de produtividade, impede o prolongamento do mestrado, dificultando uma revisão de literatura mais ampla. Uma maior dedicação à pesquisa também foi prejudicada pelo exercício

paralelo das minhas atividades profissionais. Além disso, reconheço que a habilidade de compreender textos em idiomas estrangeiros é uma das minhas grandes lacunas. Aprender conteúdos nos idiomas espanhol e inglês demanda, para mim, mais atenção e, conseqüentemente, tempo se comparado aos textos em língua portuguesa. Sem pretender substituir a importância de considerar os trabalhos que estão sendo produzidos em outros idiomas sobre a problemática, a pesquisa foi facilitada pela grande quantidade de obras do materialismo dialético já traduzidas para a língua portuguesa.

Recordando que esta dissertação fora estruturada a partir do conceito de monografia de base, de Saviani (1991), espero poder, no doutorado, me aprofundar no materialismo dialético e me apropriar de outras pesquisas que problematizam a ideologia da sociedade do conhecimento em uma perspectiva crítica. Também espero poder desenvolver uma pesquisa sobre as implicações desta ideologia nas políticas públicas de educação, utilizando como fonte documentos oficiais.

Seguem adiante as minhas últimas considerações sobre a problemática da pesquisa nesta dissertação. A maximização da realização humana em uma dimensão coletiva perpassa toda a dissertação. Qualificá-la está fora do escopo estabelecido. Todavia esta questão orientou a problematização da educação na perspectiva democrática e da ideologia da sociedade do conhecimento.

Mesmo não possuindo a perfeita compreensão do que seja a realização humana, ao presumir que esta é historicamente realizável, penso que, por meio de delimitações e desvios, pudesse alcançar verdades, ainda que parciais, provisórias e sujeitas a questionamentos pertinentes, acerca desta questão. Para Kosik (2002),

o homem, já antes de iniciar qualquer investigação, deve necessariamente possuir uma segura consciência do fato de que existe algo suscetível de ser definido como estrutura da coisa, essência da coisa, “coisa em si”, distinta dos fenômenos que se manifestam imediatamente. O homem faz um desvio, se esforça na busca da verdade, porque possui uma segura consciência da existência da “coisa em si”. (p. 16 e 17)

Ainda que a realização humana tenha sido pouco qualificada, o estudo desenvolvido teve como premissa que sua construção histórica ocorre necessariamente em uma dimensão coletiva, em que a esfera privada está subordinada à esfera pública, ou seja, embora reconheça que a existência humana pressupõe uma esfera privada, que necessita ser preservada, esta jamais deve prevalecer sobre os interesses coletivos, que são garantidos na esfera pública.

Desprezando a desigualdade material e o poder de tal desigualdade sobre as relações sociais, as representações acerca da sociedade do conhecimento privilegiam o mercado como o regulador das relações sociais, capaz de favorecer, ao mesmo tempo, o desenvolvimento das individualidades e o atendimento às necessidades comuns a todos os indivíduos (moradia, alimentação, vestuário, assistência à saúde, lazer, etc.).

Sendo assim, a educação ocuparia uma posição central nas relações sociais, pois seria a prática social que, por excelência, permitiria o desenvolvimento contínuo dos indivíduos. Para Drucker (2002), “o trabalhador do conhecimento tem acesso ao trabalho, emprego e função social pela educação formal. A primeira implicação disso é que a educação se tornará o centro da sociedade do conhecimento, e a escola sua instituição-chave” (p. 49).

Todavia, ao privilegiar a regulação pelo mercado, a ideologia da sociedade do conhecimento funciona como um ideário legitimador da desigualdade material na sociedade, favorecendo a classe dominante em detrimento da grande maioria que, mesmo tendo gerado toda a riqueza material por meio do seu trabalho, se apropria de apenas uma parcela desta riqueza.

Desta desigualdade material, também decorrem a desigualdade política e espiritual na sociedade. A classe dominante, apenas para dirimir o conflito com seus opositores, regula a distribuição das riquezas material, espiritual e política, de modo a permitir que apenas alguns elementos tomem parte de tais riquezas e, assim, ingressem nesta classe, sem comprometer a hierarquia estabelecida na sociedade. Desta forma, os interesses particulares de ascensão social dificultam a mobilização daqueles que privilegiam a organização como forma de obter novas conquistas para a coletividade que contribuam para a redução das desigualdades sociais.

Ainda assim, concordo com Snyders (2005), quando afirma que “o capitalismo é o mundo da exploração, mas esse mundo nunca é uma propriedade exclusiva, lugar seguro e aprazível da classe dominante; esta não deixa de esbarrar com as forças de oposição, pois ela própria as suscita” (p. 14).

A realização humana, para os ideólogos da sociedade do conhecimento, passaria pela a ampliação da esfera privada e pela regulação das relações sociais pelos critérios mercadológicos. Já para aqueles que defendem a democratização da sociedade, a efetiva realização passará necessariamente pela ampliação da esfera pública e pela regulação das

relações sociais pelos interesses da coletividade, tendo como horizonte a distribuição equitativa da riqueza material, espiritual e política.

O processo de democratização também prevê a preservação da propriedade pessoal dos produtos do trabalho e a diversidade na sociedade proveniente da construção histórica das subjetividades, que decorrem das diferenças sexuais, de cor, de cultura, de religião etc. Afirmo que a preservação da apropriação pessoal⁵¹ e da diversidade⁵² não necessariamente colide com a regulação pelos interesses da coletividade.

Por isso, a democratização é um processo, ou seja, cada democracia é uma construção histórica particular e não o estágio último a ser alcançado por determinada sociedade de uma vez para sempre. Portanto, concordo com Coutinho (2002, p. 17), quando afirma que

o que valor universal não são as formas concretas que a democracia adquire em determinados contextos históricos – formas essas sempre modificáveis, sempre renováveis, sempre passíveis de aprofundamento –, mas o que tem valor é esse processo de democratização, que se expressa essencialmente, numa crescente socialização da participação política.

Neste contexto, a educação é entendida como um conjunto de relações sociais que, além de desenvolver as potencialidades individuais, colaboram para a reconstrução criativa das novas formas de sociabilidade, que privilegiem o interesse coletivo e o respeito à diversidade.

Por meio da educação, numa perspectiva emancipadora e democrática, a consciência coletiva é aperfeiçoada à medida que a dominação e a exploração são problematizadas e as suas formas aparentes são desveladas.

A estrutura social é obra dos homens e que, se assim for, a sua transformação será também obra dos homens. Isto significa que a sua tarefa fundamental é a de serem sujeitos e não objetos de transformação. Tarefa que lhes exige, durante a sua ação sobre a realidade, um aprofundamento crítico da sua tomada de consciência da realidade, objeto de atos contraditórios daqueles que pretendem mantê-la como está e dos pretendem transformá-la. (FREIRE, 2007, p. 48)

⁵¹ “Não queremos de modo algum abolir essa apropriação pessoal dos produtos do trabalho, indispensável para a manutenção e reprodução da vida humana, porque essa apropriação não produz qualquer lucro líquido que tenha poder sobre o trabalho de outrem. O que queremos é suprimir este triste modo de apropriação que faz com que o operário só viva para aumentar o capital, só viva na medida dos interesses da classe dominante.” (MARX & ENGELS, 2001, p. 67)

⁵² Para Eagleton (1999), o socialismo “não propõe nenhum nivelamento absoluto dos indivíduos, mas envolve um respeito por suas diferenças específicas, e permite pela primeira vez que tais diferenças se realizem” (p. 49).

Sendo assim, a educação é uma prática social pela qual a classe trabalhadora potencializa a sua participação na construção e apropriação das riquezas espirituais e políticas, contribuindo apenas indiretamente para a redução das desigualdades materiais.

Quanto às riquezas espirituais, para Frigotto (2003, p. 139), é necessário

disputar concretamente o controle hegemônico do progresso técnico, do avanço do conhecimento e da qualificação, arrancá-los da esfera privada e da lógica da exclusão e submetê-los ao controle democrático da esfera pública para potenciar a satisfação das necessidades humanas.

A perspectiva democrática, portanto, nega o fetiche da centralidade da educação, sem negar, todavia, que a educação contribui para a construção de uma sociedade justa e igualitária, fora da qual a realização humana, em uma perspectiva coletiva, não será potencializada.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Ricardo. *Os sentidos do trabalho: ensaios sobre a afirmação e a negação do trabalho*. São Paulo: Boitempo, 1999. 258 p.

BETTO, Frei. *Batismo de sangue: guerrilha e morte de Carlos Maringhella*. 14ª ed. Rio de Janeiro: Rocco, 2006. 61 p.

BOTTOMORE, Tom (ed.). *Dicionário do pensamento marxista*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001. 454 p.

CARDOSO, Miriam Limoeiro. Sobre as relações sociais capitalistas. In: LIMA, Julio César França; NEVES, Lúcia Maria Wanderley (orgs.). *Fundamentos da Educação Escolar do Brasil Contemporâneo*. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2006. p. 25 – 66.

CASTELLS, Manuel. *A sociedade em rede*. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CASTRO, Claudio de Moura. *Crônicas de uma educação vacilante*. Rio de Janeiro: Rocco, 2005. 315 p.

CHAUÍ, Marilena. *O que é ideologia*. 2ª ed. São Paulo: Brasiliense, 2001. 118 p.

_____. *Convite à Filosofia*. 13ª ed. São Paulo: Ática, 2005. 424 p.

_____. *Simulacro e poder: uma análise da mídia*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2006. 142 p.

CHOMSKY, Noam. *O governo no futuro*. Rio de Janeiro: Record, 2007. 61 p.

COUTINHO, Carlos Nelson. A democracia na batalha das idéias e nas lutas políticas do Brasil de hoje. In: FÁVERO, Osmar; SEMERARO, Giovanni (orgs.). *Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p. 11 – 39.

_____. O Estado Brasileiro: gênese, crise, alternativas. In: LIMA, Julio César França; NEVES, Lúcia Maria Wanderley (orgs.). *Fundamentos da Educação Escolar do Brasil Contemporâneo*. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2006. p. 173 – 200.

COUTINHO, Luciano. Porque a educação é essencial à competitividade. In: WERTHEIN, Jorge; CUNHA, Célio da. (orgs.). *Investimento em educação, ciência e tecnologia: o que pensam os economistas*. Brasília: Unesco Brasil, 2004. p. 79 – 83.

CRUVINEL, Tereza. A educação e a hipocrisia histórica. In: WERTHEIN, Jorge; CUNHA, Célio da. (orgs.). *Investimento em educação, ciência e tecnologia: o que pensam os jornalistas*. Brasília: Unesco Brasil, 2004. p. 219 – 224.

DÁVALOS, Armando Hart. Amar, pensar e agir na América Latina. In: BORON, Atilio A. (org.) *Nova hegemonia mundial: alternativas de mudança e movimentos sociais*. Buenos Aires: CLACSO, 2004. 208 p.

DEMO, Pedro. Educação profissional, vida produtiva e cidadania. *Boletim Técnico do SENAC*, v. 24, n. 1, 1998. Disponível em: <<http://www.senac.br/informativo/BTS/241/boltec241a.htm>>. Acesso em: 26 março 2004.

DRUCKER, Peter F. *A sociedade pós-capitalista*. 3ª ed. São Paulo: Pioneira, 1993. 186 p.

_____. *O melhor de Peter Drucker: a sociedade*. São Paulo: Nobel, 2002. 188 p.

DUARTE, Newton. *Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?: quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação*. Campinas, SP: Autores Associados, 2003. 106 p.

EAGLETON, Terry. *Ideologia. Uma introdução*. São Paulo: UNESP & Boitempo, 1997. 204 p.

_____. *Marx e a liberdade*. São Paulo: UNESP, 1999. 53 p.

FOUCAULT, Michel. *Ditos e escritos IV (estratégia, poder-saber)*. Rio de Janeiro: Forense, 2003.

FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. 30ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007. 79 p.

FREITAS, Luiz Carlos. A internalização da exclusão. *Educação e Sociedade*. v. 23, n. 80, 2002. p. 299-325.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Os delírios da razão: crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. In: GENTILI, Pablo (org.). *Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação*. 7ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. 303 p.

_____. Educação, crise do trabalho assalariado e do desenvolvimento: teorias em conflito. In: _____. (org.) *Educação e crise do trabalho: perspectivas do final do século*. 3ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

_____. Educação e a construção democrática no Brasil – da ditadura civil-militar à ditadura do capital. In: FÁVERO, Osmar; SEMERARO, Giovanni (orgs.). *Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p. 53 – 67.

_____. *Educação e a crise do capitalismo real*. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2003. 231 p.

_____. *A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista*. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2006a. 234 p.

_____. Fundamentos científicos e técnicos da relação trabalho e educação no Brasil de hoje. In: LIMA, Julio César França; NEVES, Lúcia Maria Wanderley (orgs.). *Fundamentos da Educação Escolar do Brasil Contemporâneo*. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2006b. p. 241 – 288.

_____. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani (org.) *Metodologia da pesquisa educacional*. 10ª ed. São Paulo: Cortez, 2006c. p. 69 – 90.

_____.; CIAVATTA, Maria. (orgs.) *Teoria e educação no labirinto do capital*. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001. 203 p.

_____._____. (orgs.) *A formação do cidadão produtivo: a cultura de mercado no ensino médio técnico*. Brasília: INEP, 2006. p. 372.

GAMBOA, Silvio Ancizar Sanchez. A dialética na pesquisa em educação: elementos de contexto. In: FAZENDA, Ivani (org.) *Metodologia da pesquisa educacional*. 10ª ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 91 – 115.

GADOTTI, Moacir. Prefácio: Educação e Ordem Classista. In: FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. 30ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2007. p. 9-14.

GERDAU, Jorge. Educação, pesquisa científica e desenvolvimento tecnológico: bases para a construção do futuro do Brasil. In: WERTHEIN, Jorge; CUNHA, Célio da. (orgs.). *Investimento em educação, ciência e tecnologia: o que pensam os empresários*. Brasília: Unesco Brasil, 2004. p. 119 – 122.

GOIS, Antônio. Do discurso à prática. In: WERTHEIN, Jorge; CUNHA, Célio da. (orgs.). *Investimento em educação, ciência e tecnologia: o que pensam os jornalistas*. Brasília: Unesco Brasil, 2004. p. 55 - 62.

GÓIS, Ancelmo. Retratos do Brasil. *O Globo*, Rio de Janeiro, 15 abril 2007, p. 24.

GRAMSCI, A. *Concepção dialética da história*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

GURGEL, Claudio. *A gerência do pensamento: gestão contemporânea e consciência neoliberal*. São Paulo: Cortez, 2003. 191 p.

HABERFELD, Sérgio. O papel da educação, da ciência e tecnologia como ferramentas para o desenvolvimento nacional. In: WERTHEIN, Jorge; CUNHA, Célio da. (orgs.). *Investimento em educação, ciência e tecnologia: o que pensam os empresários*. Brasília: Unesco Brasil, 2004. p. 225 – 230.

JACOBY, Russell. *O fim da utopia: política e cultura na era da apatia*. Rio de Janeiro: Record, 2001. 304 p. .

KANITZ, Stephen. O Administrador como Político. *Revista Veja*, edição 1963, ano 39, n. 26, 5 julho 2006. p. 22.

KONDER, Leandro. *A questão da ideologia*. São Paulo: Companhia das Letras, 2002. 279 p.

_____. *O que é dialética*. 28ª ed. São Paulo: Brasiliense, 2005. 87 p.

KOSIK, Karel. *Dialética do concreto*. 7ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002. 250 p.

LEITÃO, Miriam. As duas verdades do Brasil. In: WERTHEIN, Jorge; CUNHA, Célio da. (orgs.). *Investimento em educação, ciência e tecnologia: o que pensam os jornalistas*. Brasília: Unesco Brasil, 2004. p. 185 – 193.

LÖWY, Michael. *As aventuras de Karl Marx contra o Barão de Münchhausen: marxismo e positivismo na sociologia do conhecimento*. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2003. 220 p.

MARINHO, José Roberto. Educação, ciência e tecnologia: a inteligência a serviço do desenvolvimento social. In: WERTHEIN, Jorge; CUNHA, Célio da. (orgs.). *Investimento em educação, ciência e tecnologia: o que pensam os empresários*. Brasília: Unesco Brasil, 2004. p. 143 – 157.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *Manifesto comunista*. Rio de Janeiro: Garamond, 2001. 93 p.

_____. _____. *Textos sobre educação e ensino*. São Paulo: Centauro, 2004. 110 p.

_____. _____. *A ideologia alemã, 1º capítulo: seguido das Teses sobre Feuerbach*. São Paulo: Centauro, 2005. 127 p.

MERCADANTE, Aloízio. Educação, ciência e tecnologia e desenvolvimento. In: WERTHEIN, Jorge; CUNHA, Célio da. (orgs.). *Investimento em educação, ciência e tecnologia: o que pensam os economistas*. Brasília: Unesco Brasil, 2004. p. 35 – 41.

MÉSZÁROS, István. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2005. 77 p.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em Saúde*. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: ABRASCO, 1992. 269 p.

OLIVEIRA, Francisco de. Há vias abertas para a América Latina?. In: BORON, Atílio A. (org.) *Nova hegemonia mundial: alternativas de mudança e movimentos sociais*. Buenos Aires: CLACSO, 2004. 208 p.

_____. Queda da ditadura e democratização do Brasil. In: FÁVERO, Osmar; SEMERARO, Giovanni (orgs.). *Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p. 41-51.

PIZA, Daniel. Uma abertura para o futuro. In: WERTHEIN, Jorge; CUNHA, Célio da. (orgs.). *Investimento em educação, ciência e tecnologia: o que pensam os jornalistas*. Brasília: Unesco Brasil, 2004. p. 79 – 85.

PRIMO, Adilson Antônio. Educação, ciência e tecnologia: trinômio inseparável para um desenvolvimento sustentável. In: WERTHEIN, Jorge; CUNHA, Célio da. (orgs.). *Investimento em educação, ciência e tecnologia: o que pensam os empresários*. Brasília: Unesco Brasil, 2004. p. 47 – 53.

RANCIÈRE, Jacques. *O mestre ignorante*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. 191 p.

REIS, José Guilherme Almeida. Educação, crescimento econômico e desigualdade. In: WERTHEIN, Jorge; CUNHA, Célio da. (orgs.). *Investimento em educação, ciência e tecnologia: o que pensam os economistas*. Brasília: Unesco Brasil, 2004. p. 71 – 78.

RICUPERO, Rubens. A educação como essência do processo de desenvolvimento. In: WERTHEIN, Jorge; CUNHA, Célio da. (orgs.). *Investimento em educação, ciência e tecnologia: o que pensam os economistas*. Brasília: Unesco Brasil, 2004. p. 129 – 132.

SALOMÃO, Alexa. O preço da ignorância. *Revista Exame*. n. 19, edição 877. 27 set. 2006. p. 21 – 26.

SANGARI, Ben. O cordão umbilical do desenvolvimento econômico. In: WERTHEIN, Jorge; CUNHA, Célio da. (orgs.). *Investimento em educação, ciência e tecnologia: o que pensam os empresários*. Brasília: Unesco Brasil, 2004. p. 71 – 78.

SANTOS, Boaventura de Souza. *Introdução a uma ciência pós-moderna*. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

SAVIANI, Dermeval. Concepção de dissertação de mestrado centrada na idéia de monografia de base. *Educação Brasileira*, v. 13, n. 27. 1991. p. 159-168.

SNYDERS, Georges. *Escola, classe e luta de classes*. São Paulo: Centauro, 2005. 402 p

TOFFLER, Alvin. *A terceira onda*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Record, 1980. 491 p.

TREVISAN, Leonardo. Educação, emprego e a esquecida matemática. WERTHEIN, Jorge; CUNHA, Célio da. (orgs.). *Investimento em educação, ciência e tecnologia: o que pensam os jornalistas*. Brasília: Unesco Brasil, 2004. p. 143 – 150.

TSÉ-TUNG, Mao. *O pensamento de Mao Tse-Tung: sobre a prática, sobre a contradição, sobre a arte e a literatura*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. 61 p.

VERMEREN, Patrice; CORNU, Laurence; BENVENUTO, Andrea. A atualidade de *O mestre ignorante*. *Educação e Sociedade*. v. 24, n. 82, p.185-202, abril 2003. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302003000100009&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 08 novembro 2005.

WERTHEIN, Jorge; CUNHA, Célio da. (orgs.). *Investimento em educação, ciência e tecnologia: o que pensam os economistas*. Brasília: Unesco Brasil, 2004. 190 p.

_____. _____. *Investimento em educação, ciência e tecnologia: o que pensam os empresários*. Brasília: Unesco Brasil, 2004. 253 p.

_____. _____. *Investimento em educação, ciência e tecnologia: o que pensam os jornalistas*. Brasília: Unesco Brasil, 2004. 248 p.

WOOD, Helen M. *Democracia contra o capitalismo: a renovação do materialismo histórico*. São Paulo, Boitempo, 2003. 261 p.

YOUNG, Ricardo. A nova educação e o papel das empresas. In: WERTHEIN, Jorge; CUNHA, Célio da. (orgs.). *Investimento em educação, ciência e tecnologia: o que pensam os empresários*. Brasília: Unesco Brasil, 2004. p. 195 – 202.

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)