

A IDEOLOGIA DA SOCIEDADE DO CONHECIMENTO E SUAS IMPLICAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO¹

Gisele Masson
Universidade Estadual de Ponta Grossa

Jefferson Mainardes
Universidade Estadual de Ponta Grossa
Brasil

Resumo

Nos últimos anos, o termo “sociedade do conhecimento” (ou “sociedade da informação”) tem sido empregado em diversos contextos e setores da sociedade para indicar o progresso intelectual e a sua rápida disseminação, bem como uma pretensa e aparente universalização do conhecimento na sociedade. Este artigo explora o contexto histórico do surgimento do termo sociedade do conhecimento analisando-o como ideologia e aponta algumas de suas implicações para o contexto educacional e para o discurso pedagógico. Apresentam-se os seguintes argumentos: a) o conceito de sociedade do conhecimento necessita ser aprofundado em termos de suas contradições, limitações e implicações; b) a análise desse conceito precisa tomar como ponto de partida o questionamento dos padrões de acesso ao conhecimento e à informação e ainda os limites da generalização desse conceito para diferentes contextos sociais; c) apesar de o conceito de sociedade do conhecimento ter sido produzido e apropriado pelas forças do desenvolvimento capitalista, a universalização do acesso às informações e aos conhecimentos científicos e tecnológicos possibilitaria uma interpretação positiva desse conceito, uma vez que nessas condições a chamada sociedade do conhecimento, diferentemente de seu papel no contexto atual, estaria a serviço do processo de emancipação humana. A concretização de uma legítima sociedade do conhecimento é possível na medida em que um novo padrão de acesso e igualdade integral e substantiva seja atingido, o que impõe desafios para a intervenção prática para a superação do antagonismo de classe.

Palavras-chave: Sociedade do conhecimento; Política educacional; Ideologia.

Abstract

In recent years the term “knowledge society” (or “information society”) has been used in many contexts and sectors of society to indicate intellectual progress and its rapid spread, as well as the alleged and apparent universalisation of knowledge in society. This paper explores the historical context of the emergence of the aforementioned term by analysing it as an ideology, and points out some of its implications for both the education context and the pedagogical discourse. The arguments presented are the following: a) the concept of knowledge society needs to be worked out regarding its contradictions, limitations and implications; b) in order to analyse it, it is necessary first to question the standards of knowledge and information access and to take into account the limits of the generalisation of the concept of knowledge society in different social contexts; c) despite the fact that this concept has been created and seized upon by forces associated to capitalist development, the universalisation of the access to scientific and technological knowledge and information would allow for a positive interpretation of such concept, since in those conditions, unlike in the actual ones, the knowledge society, as it is called, would serve the process of human emancipation. The achievement of a legitimate knowledge society is possible, provided that a new standard of knowledge access and integral equality is reached, which poses practical challenges related to overcoming class antagonism.

Key words: Knowledge society; Education policy; Ideology.

Introdução

Nos últimos anos, o termo “sociedade do conhecimento” tem sido empregado em documentos oficiais de propostas educacionais, em documentos de organismos internacionais, por políticos, por intelectuais, pela mídia e por outros setores da sociedade para indicar o progresso intelectual e a sua rápida disseminação e uma pretensa e aparente universalização do conhecimento na sociedade. Muitas vezes, o termo “sociedade do conhecimento” vem sendo utilizado como sinônimo de “sociedade da informação”.

A partir da constatação de que a literatura brasileira sobre a “sociedade do conhecimento” é ainda escassa quando comparada com a literatura internacional sobre o tema, nesse artigo, buscamos indicar o contexto histórico do surgimento desse conceito, analisá-lo como uma ideologia e, por fim, indicar algumas das implicações desse conceito para o contexto educacional atual.

Embora o termo “sociedade do conhecimento” seja usado de forma recorrente, nem sempre esse conceito e suas implicações parecem claros. Ao lado disso, ainda são poucos os textos que o tematizam (e.g. MOTA, 1999; CARVALHO; KANINSKI, 2000; PRETTO, 2002; DUARTE, 2003; ROUANET, 2009; HOSTINS, 2003; ESTEVE, 2004; MARI, 2006, 2009a, 2009b; AGUIAR, 2007; SHIGUNOV; TEIXEIRA, 2006; FARTES, 2008; FERRETTI, 2008). Enquanto alguns autores expressam a crença de que vivemos em uma “sociedade do conhecimento”, outros questionam o aspecto problemático desse conceito, uma vez que a distribuição desigual do conhecimento é uma das características da sociedade de classes. Isso significa que a análise desse conceito precisa levar em consideração os processos de exclusão social e distribuição desigual dos bens materiais e do conhecimento.

Duarte (2003) considera que a assim chamada “sociedade do conhecimento” é uma ideologia produzida pelo capitalismo. O autor apresenta cinco ilusões da sociedade do conhecimento: a) a acessibilidade do conhecimento; b) a capacidade de mobilizar conhecimentos é muito mais importante que a aquisição de conhecimentos; c) o conhecimento não é a apropriação da realidade pelo pensamento, mas sim uma construção subjetiva resultante de processos semióticos intersubjetivos; d) os conhecimentos têm todos o mesmo valor não havendo hierarquias quanto à sua qualidade ou quanto ao seu poder explicativo da realidade natural e social; e e) o apelo à consciência dos indivíduos por meio dos bons exemplos dados por outros ou por comunidades constitui o caminho para a superação dos problemas da humanidade.

Hostins (2003) destaca que, na “sociedade do conhecimento”, a dimensão quantitativa é tomada como critério de qualidade. A produção da ciência justifica-se pela sua adequação empírica e por sua utilidade instrumental, promovendo o avanço científico em termos quantitativos sem que o mesmo contribua para uma melhoria das condições de vida social.

Na visão de Rouanet (2009), o conceito de “sociedade do conhecimento” vem funcionando como ideologia, pois representa um conjunto de ideias destinadas a mistificar as relações reais, a serviço de um sistema de dominação. Para o autor (2003, p.1), “[...] o

sistema de dominação é o exercido pelo capitalismo global, as relações reais provêm do novo lugar ocupado pelo conhecimento na fase atual do capitalismo, e a mistificação consiste em dissimular a verdadeira natureza do modelo que está sendo idealizado.” Assim, considera-se que conhecimento e informação são sinônimos.

Mari (2006) destaca que o ideário “sociedade do conhecimento” contribui para legitimar a hegemonia político-econômica dos países centrais sobre os periféricos e semiperiféricos pelo fato de implementar reformas que atingem os direitos sociais, demonstrando a intervenção do capital sobre o trabalho. De acordo com sua análise, a promessa da “sociedade do conhecimento” de desenvolvimento econômico e equidade social é irrealizável nos países economicamente menos desenvolvidos por conta das contradições inerentes ao modo capitalista de produção. Mari (2008, p.633) considera que a sociedade do conhecimento “[...] é uma ideologia que reproduz o discurso sobre o conhecimento pragmático no momento em que se fazia necessário consenso social para reformas.”

De modo geral, pelo menos na literatura brasileira, observa-se que a maior parte dos textos apresenta uma visão acrítica desse conceito, sem empreender esforços para analisar a problemática ideológica nele envolvida. Desse modo, nesse artigo, argumentamos que há necessidade de desenvolver análises mais aprofundadas desse conceito, no sentido de destacar contradições, limitações e conflitos, bem como as suas implicações e consequências para o ideário pedagógico e para as políticas educacionais. Um ponto de partida para essa análise é o necessário reconhecimento de que a distribuição desigual do conhecimento e do acesso à informação é uma das características do sistema capitalista. Nesse sentido, o conceito de sociedade do conhecimento deve partir do questionamento dos padrões de acesso ao conhecimento e à informação e do caráter não universalista da aplicação desse conceito. Por outro lado, é importante reconhecer que apesar do conceito de sociedade do conhecimento ter sido produzido e apropriado pelas forças do desenvolvimento capitalista, a universalização do acesso às informações e aos conhecimentos científicos e tecnológicos possibilitaria uma interpretação positiva desse conceito, uma vez que nessas condições, a chamada sociedade do conhecimento, diferentemente de seu papel no contexto atual, estaria a serviço do processo de emancipação humana. Assim, a concretização de uma legítima sociedade do conhecimento é possível, mas somente ocorreria na medida em que um novo padrão de acesso e igualdade integral e substantiva seja atingido, o que impõe desafios para a intervenção prática para a superação do antagonismo de classe.

Nesse artigo, inicialmente, apresentamos um breve contexto histórico do conceito de sociedade do conhecimento e, em seguida buscamos compreendê-lo como ideologia e, finalmente, analisamos algumas de suas implicações para a educação.

Contexto histórico do surgimento do conceito “sociedade do conhecimento”

A utilização do termo “sociedade do conhecimento” ocorreu a partir da crescente

utilização de novas tecnologias no contexto produtivo. Com maior frequência, é utilizado para expressar a necessidade de aquisição de conhecimentos por conta da crescente utilização de inovações tecnológicas como a introdução da microeletrônica, da robótica, da automação, etc.

Nas décadas de 1950 e 1970 inicia-se um processo de ampla utilização de novas tecnologias, especialmente nos países de capitalismo central, com o objetivo de superar a crise de acumulação de capital. Para Bell (1973), entre 1954 e 1956 foram os anos de nascimento da sociedade pós-industrial. A argumentação de Bell (1973) reforça a ideia de que a produção vai sendo substituída pela informação, ocorrendo a substituição das atividades industriais por atividades fundadas no tratamento da informação.

Bell (1973, p.22) desenvolve o conceito de sociedade pós-industrial como “uma previsão social referente a uma mudança na estrutura social da sociedade ocidental.” As conclusões de Bell contribuíram decisivamente para a consolidação da ideologia da sociedade do conhecimento, em que o acesso à educação superior é, para o autor, uma condição para o ingresso na sociedade pós-industrial.

O americano Robert Lane (1966) foi o primeiro teórico a apresentar a concepção de sociedade do conhecimento estabelecendo um fundamento epistemológico:

Como primeira abordagem de uma definição, sociedade instruída é aquela cujos membros, mais do que os de outras sociedades: (a) investigam as bases de suas convicções a respeito do homem, da natureza e da sociedade; (b) são orientados (talvez inconscientemente) por padrões objetivos fielmente verídicos e, nos níveis de educação superior, obedecem a regras científicas de evidência e inferência na pesquisa; (c) consagram verbas consideráveis a essa pesquisa, acumulando assim amplos conhecimentos; (d) coletam, organizam e interpretam os seus conhecimentos, num constante empenho para extrair dos mesmos algum significado para propósitos imediatos; (e) usam esses conhecimentos para esclarecer (e talvez modificar) seus valores e metas, tanto quanto para lhes dar prosseguimento.² (LANE, p. 650, tradução nossa).

A importância dada ao conhecimento que atenda a um propósito específico tem um viés claramente utilitarista. Lane (1966, p.650, tradução nossa) afirma: “eu tenho definido a sociedade instruída em termos de uma epistemologia, a procura pela quantidade de conhecimento, e um padrão de uso deste conhecimento.”³ Assim, “a sociedade instruída encoraja e recompensa os ‘homens de conhecimento’ comparado com os ‘homens de negócios’.” (LANE, 1966, p.652, tradução nossa)⁴. Nota-se o caráter meritocrático da afirmação, podendo-se questionar quais são os homens que terão a oportunidade de serem recompensados pelos conhecimentos adquiridos, uma vez que a distribuição desigual do conhecimento é uma das características da sociedade calcada na desigualdade. E ainda, se todas as classes sociais têm a mesma oportunidade de acesso aos conhecimentos nas dimensões quantitativas e qualitativas.

Seguindo as análises de Lane, Bell destaca que:

A sociedade pós-industrial, claro, é uma sociedade do conhecimento, em dois sentidos: primeiro, as fontes das inovações decorrem cada vez mais da pesquisa e do desenvolvimento (mais diretamente, existe um novo relacionamento entre a Ciência e a tecnologia, em virtude da centralidade do conhecimento *teórico*); segundo, o peso da sociedade – calculado por uma maior proporção do PNB e por uma porção também maior de empregos – incide cada vez mais no campo do conhecimento. (BELL, 1973, p.241, grifo do autor).

A expressão “sociedade do conhecimento” assume, de acordo com Ferreti (2008), vários significados, conforme a conveniência dos que a utilizam e, também, pelo caráter polissêmico do termo conhecimento. Todavia, é possível identificar algumas expressões mais frequentes: sociedade instruída (LANE, 1966), sociedade da informação (DELORS, 2000), cidade científica (BELL, 1973), cidade educativa (FAURE, 1974), sociedade do conhecimento (BELL, 1973; DRUCKER, 1976), sociedade informacional (CASTELLS, 2000; LOJKINE, 2002).

Apesar da diversidade de terminologias, há uma convergência ideológica bastante evidente nas abordagens utilizadas pelos autores analisados. Isso se explica pela tendência em se considerar que o desenvolvimento da tecnologia trouxe mudanças capazes de modificar as contradições fundamentais da sociedade capitalista a ponto de suprimir as classes sociais e, portanto, o proletariado como sujeito revolucionário, pela predominância do setor de serviços em relação ao setor industrial.

Contudo, trabalhador produtivo é, de acordo com Marx (2003, 2004), produtor de mais-valia, mesmo aquele situado no setor de serviços, pois não é a natureza do trabalho que faz dele produtivo ou improdutivo, mas a inserção do trabalhador no processo de produção do capital. Assim, um trabalhador pode executar o mesmo processo de trabalho e produzir o mesmo produto que outro trabalhador, mas podem estabelecer relações de produção distintas. Somente aquele que é inserido no processo de produção de capital é que pode ser considerado produtivo.

A análise realizada por autores como Lane (1966), Bell (1973), Faure (1974), Drucker (1976), Castells (2000), Delors (2000), Lojkine (2002) é pertinente, mas eles incorrem no equívoco de considerar que a mudança na base tecnológica significa uma mudança significativa na sociedade e utilizam a ideologia da sociedade do conhecimento para demonstrar as potencialidades democráticas do capitalismo na sua fase atual.

A sociedade do conhecimento como ideologia

O termo ideologia foi usado pela primeira vez pelo francês Destutt de Tracy, em 1796, para descrever a importância da análise sistemática das ideias e sensações. Thompson (2007, p.47) destaca que

concebida, originalmente, como uma ciência superior, a ciência das idéias, que ao oferecer uma teoria sistemática do nascimento, combinação e comunicação

das idéias, apresentaria a base para um conhecimento científico em geral e facilitaria a regulação natural da sociedade em particular [...]

Para o autor, o sentido original da ideologia como ciência positiva, fruto do espírito positivo do Iluminismo, vai historicamente cedendo lugar a uma concepção de ideologia como ideias abstratas, ilusórias e divorciadas das realidades práticas da vida política.

Em Marx, ideologia é falsa consciência ou consciência invertida. O autor considerava as teorizações de sua época como interpretações falsas, já que menosprezavam as contradições oriundas das relações materiais de existência. Contudo, Marx nunca elaborou, sistematicamente, uma teoria da ideologia, nem tampouco alegou que o fenômeno ideológico persistiria enquanto falsa consciência, mas é possível identificar em sua obra uma teoria negativa da ideologia (MASSON, 2009).

O conceito de ideologia, na tradição marxista passou a adquirir novos significados, pois, além de seu caráter negativo, ela assume uma dimensão positiva. Em Lênin (1979), encontramos a ampliação do conceito, especialmente por ele ter enfatizado que, no confronto de classes, a crítica da ideologia dominante é realizada a partir de uma posição de classe diferente e, por isso, possui um ponto de vista ideológico contrário⁵. Assim, a ideologia passa a ser entendida como a consciência política ligada aos interesses de cada classe.

Mészáros (2004, p.472-473) contribui para ampliar o foco de análise da ideologia ao destacar que o poder ideológico da burguesia só prevalece graças à mistificação que leva as pessoas a reforçar valores e práticas que são contrários aos seus interesses. Já as ideologias críticas, segundo ele, não podem mistificar seus adversários, pelo fato de que não têm nada a oferecer que atenda aos seus interesses imediatos. “Tal circunstância, por si, já mostra o quanto é frustrante tentar explicar a ideologia simplesmente sob o título de ‘falsa consciência’, pois o que define a ideologia como ideologia [...] é [...] sua situação real em um determinado tipo de sociedade.”

Mészáros (2004, p.57) destaca “[...] que em nossas sociedades tudo está ‘impregnado de ideologia’, quer a percebamos, quer não.” Para o autor

[...] o que determina a natureza da ideologia, acima de tudo, é o imperativo de se tornar *praticamente consciente* do conflito social fundamental – a partir dos pontos de vista mutuamente excludentes das alternativas hegemônicas que se defrontam em determinada ordem social – com o propósito de resolvê-lo *pela luta*. Em outras palavras, as diferentes formas ideológicas de consciência social têm (mesmo se em graus variáveis, direta ou indiretamente) implicações práticas de longo alcance em todas as suas variedades, na arte e na literatura, assim como na filosofia e na teoria social, independentemente de sua vinculação sociopolítica a posições progressistas ou conservadoras. (MÉSZÁROS, 2004, p.66, grifo do autor).

Mészáros (2004, p.65, grifo do autor) esclarece que a ideologia é “[...] uma forma específica de consciência social, materialmente ancorada e sustentada. Como tal, não pode

ser superada nas *sociedades de classe*.” A ideologia é constituída objetivamente, por isso, todo constructo ideológico só é inteligível na medida em que for apreendido a partir dos processos materiais que caracterizam a sociedade num determinado contexto histórico. Os interesses sociais se manifestam na consciência social de forma conflituosa por representarem interesses de classes distintos.

Duarte (2003) considera que a “sociedade do conhecimento” é uma ideologia produzida pelo capitalismo e sua função ideológica é desmobilizar as críticas radicais ao capitalismo. A ênfase atribuída ao conhecimento como determinante no desenvolvimento da sociedade revela o seu caráter ideológico na medida em que mascara as contradições imanentes à sociedade.

Sob a perspectiva de Bell (1973, p.136), “na sociedade capitalista, a instituição primordial tem sido a propriedade privada, e na sociedade pós-industrial é a centralidade do conhecimento teórico.” O critério de propriedade para definição de classe é diluído pelo critério de capacidade técnica e de posição política. Assim, a classe mais importante é a profissional, baseada mais no conhecimento do que na propriedade e o conflito entre capital e trabalho é, nessa perspectiva, suplantado pelo acesso à educação. Partindo dessa análise, a expressão “sociedade do conhecimento” tem cada vez maior importância na caracterização das mudanças sociais. Entretanto, Lojkine (2002) questiona a validade da tese da sociedade pós-industrial e sustenta a ideia da existência de uma sociedade pós-mercantil, já que, para ele, a informação não tem a característica de uma mercadoria. A revolução informacional substitui, na acepção de Lojkine, o proletariado como sujeito revolucionário pelo novo sujeito, ou seja, “todos” os trabalhadores e empresários.

Castells (2000) considera que a mudança do industrialismo para o informacionalismo não é equivalente à transição das economias baseadas na agropecuária para as industriais e ao surgimento da economia de serviços, pois, para ele, coexistem a agropecuária informacional, a indústria informacional e as atividades de serviços informacionais. Castells (2000, p.78-79) aponta cinco características do paradigma da tecnologia da informação: a) a informação é sua matéria prima, pois *são tecnologias para agir sobre a informação*; b) todos os processos de nossa existência individual e coletiva são moldados pelo novo meio tecnológico, uma vez que há uma grande *penetrabilidade dos efeitos das novas tecnologias*; c) a *lógica de redes* é implantada em qualquer sistema ou conjunto de relações para estruturar o não-estruturado; d) é baseado na *flexibilidade*, promovendo a reconfiguração das organizações, pois a sociedade é caracterizada pela constante mudança e fluidez organizacional; e) crescente *convergência de tecnologias específicas para um sistema altamente integrado* (microeletrônica, telecomunicações, optoeletrônica e computadores são integrados nos sistemas de informação).

Para Castells, a década de 1970 é a época provável do nascimento da Revolução da Tecnologia da Informação. Ela foi decisiva, de acordo com o autor, para a evolução do capitalismo uma vez que neste período havia um forte declínio de lucratividade. As empresas buscaram novas estratégias para recompor os patamares de acumulação, dentre elas: redução dos custos de produção, aumento da produtividade, ampliação do mercado e aceleração do giro do capital. Em todas elas a tecnologia da informação foi um instrumento

essencial. Nesse contexto, é criada uma nova economia global “que pode ser considerada o traço mais típico e importante do capitalismo informacional.” (CASTELLS, 2000, p.107).

Castells (2000, p.68) afirma “[...] que a emergência de um novo sistema tecnológico na década de 70 deve ser atribuída à dinâmica autônoma da descoberta e difusão tecnológica, inclusive aos efeitos sinérgicos entre todas as várias principais tecnologias.” Nesse aspecto, cabe questionar: Em que medida a tecnologia pode possuir uma dinâmica autônoma, uma razão imanente, desvinculada das necessidades das relações sociais de produção?

Obviamente não encontraremos resposta a essa pergunta na obra de Castells (2000, p.501), pois ele redefine a contradição capital-trabalho ao afirmar que nos aspectos sociais e econômicos “não existe uma classe capitalista global. Há, no entanto, uma rede integrada de capital global, cujos movimentos e lógica variável determinam as economias e influenciam as sociedades.” Castells (2000, p.501) destaca que o que existe é “uma entidade capitalista coletiva sem rosto, formada de fluxos financeiros operados por redes eletrônicas.” O autor destaca que os trabalhadores perdem sua identidade coletiva e se tornam cada vez mais individualizados em seus interesses e projetos. A análise desse autor, ao descaracterizar a organização da sociedade capitalista, desconsidera a possibilidade da existência de um sujeito coletivo revolucionário, não contribuindo para uma efetiva compreensão das contradições existentes nessa sociedade.

Apesar de algumas divergências teóricas, há uma convergência ideológica bastante evidente nas abordagens utilizadas pelos autores como Bell, Castells e Lojkin, ao enfatizarem o poder da informação no processo de desenvolvimento social. Kumar (2006, p.65) considera que “mais problemática para a teoria da sociedade de informação é a expectativa de crescimento e expansão ininterruptos da classe trabalhadora no ramo do conhecimento.” Para esse autor, a sociedade de informação é a ideologia mais nova do Estado capitalista. “[...] até agora pelo menos, é uma sociedade projetada, como as antigas, por e para uns poucos: as ricas e poderosas classes, nações e regiões do mundo.” (KUMAR, 2006, p.71).

A disseminação da sociedade do conhecimento como constructo teórico explicativo das mudanças na sociedade demonstra ter um caráter ideológico que legitima a lógica do capital, pois não desvela as contradições do modo de produção capitalista. Para Ferreti (2008, p.644), o uso da expressão sociedade do conhecimento “[...] homogênea sociedades heterogêneas, seja do ponto de vista econômico (ainda que regidas pelo modo de produção capitalista), seja do ponto de vista social e cultural.”

A partir do exposto, questiona-se: Todos os países têm condições de produzir e de ter acesso aos conhecimentos científicos? Os conhecimentos são aplicados para a solução dos principais problemas sociais?

A partir de uma análise marxiana, é possível afirmar que o argumento de que o acesso ao poder econômico se dá pela aquisição de conhecimento é inadequado. O pressuposto de que a contradição entre capital e trabalho é fundante na sociedade capitalista é desconsiderado, mascarando as diferenças de classe. Há um fetichismo da tecnologia, pois a mesma assume, nos argumentos dos autores analisados, uma predominância na sociedade que inverte as relações (relações materiais entre pessoas e relações sociais entre coisas). A

ideia de que a educação possibilita o acesso ao poder econômico é uma inversão da realidade que precisa ser questionada.

As implicações da ideologia da sociedade do conhecimento para o contexto educacional

No Brasil, a importância do conhecimento para o desenvolvimento da sociedade foi difundida a partir do início da década de 1990, período em que inúmeras reformas educacionais de caráter neoliberais foram formuladas e implementadas nos governos de Fernando Henrique Cardoso (1995-1998 e 1999-2002)⁶.

Na conferência geral da UNESCO de 1991, o diretor Frederico Mayor convocou Jacques Delors para coordenar uma comissão internacional com o objetivo de refletir sobre a educação para o século XXI. O relatório desse trabalho foi publicado em 1996 sob o título *Educação: um tesouro a descobrir – Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI*. Tal documento foi aceito no cenário brasileiro como um dos documentos basilares na revisão das políticas educacionais da década de 1990. A seguir é possível constatar a perspectiva adotada pelo relatório:

Deu-se, em particular, um nítido aumento do setor terciário que emprega hoje um quarto da população ativa dos países em desenvolvimento e mais de dois terços da dos países industrializados. O aparecimento e desenvolvimento de ‘sociedade da informação’, assim como a busca do progresso tecnológico que constitui, de algum modo, uma tendência forte dos finais do século XX, sublinham a dimensão cada vez mais imaterial do trabalho e acentuam o papel desempenhado pelas aptidões intelectuais e cognitivas. Já não é possível pedir aos sistemas educativos que formem mão-de-obra para empregos industriais estáveis. Trata-se, antes, de formar para a inovação pessoas capazes de evoluir, de se adaptar a um mundo em rápida mudança e capazes de dominar essas transformações. (DELORS, 2000, p.72).

A ênfase na necessidade de formação de sujeitos que se adaptem às mudanças sociais contribuiu para a difusão dos lemas presentes no Relatório Delors: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver junto e aprender a ser. Na visão de Duarte (2003, p.11), a difusão do lema “aprender a aprender”, no Brasil, “[...] sintetiza uma concepção educacional voltada para a formação, nos indivíduos, da disposição para uma constante e infatigável adaptação à sociedade regida pelo capital.”

A preocupação da UNESCO com a formação de sujeitos para a adaptação frente às inovações tecnológicas não é recente, pois no início da década de 1970, foi criada uma Comissão Internacional para o Desenvolvimento da Educação, dirigida pelo francês Edgar Faure, que resultou no trabalho intitulado *Aprender a ser*, publicado em 1972. Nesse relatório a UNESCO defende o argumento de que o avanço tecnológico demanda uma mudança radical na educação. Por isso destaca que

a revolução científica e técnica, a enorme corrente de informação que se oferece ao homem, a presença de gigantescos meios de comunicação e numerosos outros factores económicos e sociais modificaram consideravelmente os sistemas tradicionais da educação, colocando em evidência a fragilidade de certas formas de instrução, e a força de outras, alargando as funções do autodidatismo e aumentando o valor das atitudes activas e conscientes de aquisição de conhecimento. (FAURE, et al., 1974, p.32).

Assim, é necessário *aprender a ser* um sujeito que se reinventa e renova constantemente. Como proposta, o relatório apresenta a noção de *educação permanente* e de *cidade educativa*. Essa noção de educação, ao mesmo tempo em que pode cumprir uma função meramente adaptativa do sujeito às demandas tecnológicas, pode contribuir para a universalização do conhecimento no sentido de promover o desenvolvimento social, de forma a não se restringir ao desenvolvimento económico.

Almeida (2007, p.27) explica que, de acordo com o Relatório Faure,

[...] a cidade educativa é uma cidade moderna que possui a indústria e os desdobramentos sociais desencadeados por esta como elementos centrais do processo educativo. O alargamento da escola diz respeito à sua ampliação no nível de uma cidade educativa. Ou seja, outras instituições, como a indústria e os meios de comunicação, seriam elementos a serem incorporados pela escola, dentro de um novo conceito de educação, mais amplo e permanente.

Preto (2002, p.3) contribui para reforçar tais argumentos no contexto da educação brasileira, ao afirmar que é necessário

de um lado, a conectividade física das escolas [...]. De outro, a preparação dos cidadãos para esse mundo tecnológico. Precisamos, nessa linha, estar atentos tanto à formação dos professores que estão nas universidades ou em cursos de formação de professores quanto à formação daqueles que estão em serviço, já atuando no sistema. Essas duas questões são primordiais e fundamentais para a busca de competências necessárias à formação e atuação dos cidadãos nessa sociedade “global”, que busca a expansão e a efetivação do espaço cibernético como espaço de saber ressignificado.

A flexibilização da organização do trabalho, a partir da reestruturação produtiva, realizada no Brasil a partir da década de 1980, contribuiu para a difusão da necessidade de adaptação dos indivíduos às novas demandas do contexto produtivo e da importância da educação ao longo da vida. Contudo, decorrente da flexibilização do trabalho, há uma combinação desigual entre os níveis de qualificação/precarização, prevalecendo a lógica da polarização das competências, ou seja, ocorre a combinação entre trabalho precário e trabalho qualificado. Indaga-se: Será possível afirmar que estamos vivendo numa sociedade do conhecimento? Quantos trabalhadores com formação de nível superior estão realmente

inseridos no contexto produtivo por possuírem as competências necessárias para assumirem postos de trabalhos mais valorizados?

O documento do Banco Mundial *Construir Sociedades de Conocimiento: Nuevos Desafíos para la Educación Terciaria*, de 2003, demonstra a vinculação desse constructo teórico com interesses econômicos que se assentam nas mudanças dos processos de trabalho. Conforme o Banco Mundial (2003, p.4), “el mejoramiento de la educación terciaria puede contribuir a la estrategia global de reducción de la pobreza [...] y a enriquecer sus esfuerzos encaminados a cumplir con las metas de desarrollo de las Naciones Unidas para el milenio. Desse modo, “el conocimiento se ha convertido en el factor preponderante de desarrollo económico.” (p.9)

Dentre as recomendações apresentadas no documento, o Banco Mundial destaca a importância da criação de universidades virtuais com programas de educação a distância que utilizem módulos de cursos existentes em países industrializados. Outra recomendação é a criação de instituições educacionais não universitárias com o objetivo de ofertar capacitação técnica de forma rápida (dois ou três anos), com organização curricular modular a fim de garantir a flexibilidade na formação para atender as necessidades do mercado. Quanto ao financiamento, o Banco Mundial orientava sobre a necessidade da diversificação das fontes.

Tais propostas do Banco Mundial aparecem materializadas nas políticas educacionais do Brasil como a criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB), criada em 2005 e que busca articular as instituições públicas já existentes com o objetivo de expandir, por meio da modalidade a distância, os cursos de Educação Superior no país. A diversificação dos tipos de instituições de ensino superior (Decreto nº 2.207/1997) também é uma situação consolidada no cenário educacional brasileiro.

Em que pese o acesso ao conhecimento, amplamente facilitado pelos progressos no campo da informática, há uma grande discrepância entre as classes sociais, pois há muitas pessoas sem nenhum acesso. Outra questão que merece ser destacada é que a acessibilidade à informação não significa a democratização do conhecimento, porque o acúmulo quantitativo de informações não significa apropriação de conhecimento. A transformação de informações em conhecimento requer um conjunto de habilidades que promovam um trabalho interno de reflexão que organize as informações desconexas num corpo coerente de pensamento.

Facci (2004, p.115) faz os seguintes questionamentos:

Aprender: mas qual conteúdo? Aquele que é efêmero, que está na ‘moda’? Onde estão colocados os conhecimentos clássicos, os conhecimentos científicos já produzidos pelas diversas gerações de seres humanos? Fala-se de uma sociedade do conhecimento, mas o grande paradoxo, posso afirmar, é o ‘esvaziamento do conhecimento’ [...].

Entretanto, para os defensores da sociedade do conhecimento o que importa é o acesso ao conhecimento que contribua para a ampliação do capital. Drucker (1976, p.298) destaca

que “a produtividade do conhecimento já se tornou a chave da produtividade, da capacidade de competição e da realização econômica. [...] O conhecimento é, cada vez mais, o fator-chave do poderio econômico internacional de um país.” O autor esclarece qual é a concepção de conhecimento desejável:

O ‘conhecimento’, tal como normalmente é concebido pelo ‘intelectual’, é algo muito diverso do ‘conhecimento’ no contexto de uma ‘economia do conhecimento’ ou do ‘trabalho baseado no conhecimento’. [...] A emergência da economia do conhecimento não faz parte, em outras palavras, da ‘história intelectual’ tal como ela é normalmente concebida. Faz parte da ‘história da tecnologia’, que dá uma nova versão aos processos pelos quais o homem se utiliza de seus instrumentos. Ao referir-se ao termo ‘conhecimento’, o intelectual geralmente se refere a algo novo. Mas o que importa na ‘economia do conhecimento’ é se o conhecimento, novo ou antigo, é aplicável [...]. (DRUCKER, 1976, p.304).

Essa concepção de conhecimento apresentada pelo autor assume um caráter pragmático, pois o conhecimento necessário, nessa perspectiva, é aquele que possibilita o funcionamento, o crescimento e a competitividade das economias. Drucker (1976, p.393) considera que “a busca de conhecimento, bem como seu ensino, têm sido, portanto, tradicionalmente dissociados da aplicação.” A partir disso, o autor propõe que as instituições educativas organizem o conhecimento em torno de áreas de aplicação. Na visão do autor, após a Segunda Guerra Mundial passamos de uma economia de bens para uma economia do conhecimento. Assim, “o que importa é que o conhecimento tornou-se o principal ‘fator de produção’ numa economia avançada, desenvolvida.” (DRUCKER, 1976, p.298).

Essa análise reforça a importância de políticas de governo que garantam a competitividade internacional no âmbito da chamada “economia do conhecimento”. Desse modo, a crescente demanda pelo acesso às instituições responsáveis pelo provimento do conhecimento é uma forma de atender as novas necessidades do contexto produtivo. A proliferação de cursos de formação superior aligeirados, de qualidade duvidosa, muitas vezes a distância, demonstra que o que se está buscando é uma qualificação emergencial que se restringe, em boa parte das situações, em obter informações úteis para o mercado de trabalho.

Certamente, sob essa perspectiva, a formação do sujeito, para além da instrumentalização para a obtenção de um emprego não é propiciada. Vale destacar que a função social das instituições educativas é garantir o acesso ao conhecimento científico e desenvolver o sujeito a partir de suas múltiplas potencialidades porque ele não é exclusivamente um trabalhador, mas uma pessoa humana que requer uma formação mais ampla. Essa parece ser a principal questão que merece maior reflexão uma vez que acarreta consequências problemáticas para a educação, em particular, e para a sociedade, de um modo geral.

Considerações finais

O estudo sobre a crescente utilização da expressão “sociedade do conhecimento” revela que esta é uma ideologia materialmente ancorada na estrutura da sociedade capitalista. A incorporação de novas tecnologias no contexto produtivo com o intuito de elevar os patamares de acumulação do capital demanda que os trabalhadores adquiram determinadas informações que contribuam nesse processo. Entretanto, a aquisição de novos conhecimentos representa, nesse contexto específico, a apropriação de conhecimentos aplicáveis e, portanto, úteis para a reprodução ampliada do capital. Assim, o que importa, na “economia do conhecimento” é garantir o acesso mais facilitado ao tipo de conhecimento considerado útil para o aumento da competitividade internacional.

As implicações dessa concepção de “sociedade do conhecimento” para o campo educacional podem ser assim sintetizadas: a) disseminação de instituições educacionais (principalmente no nível superior) que oferecem formação aligeirada ou baseada apenas na profissionalização dos sujeitos; b) o conhecimento não é democratizado porque a noção de conhecimento adotada é aquela que se limita a transmitir informações úteis para as demandas no contexto produtivo; c) a plena formação humana pode ser inviabilizada, ocasionando a impossibilidade de a educação constituir-se como instrumento de emancipação; d) reprodução dos princípios que regulam a sociedade capitalista, dificultando a realização de um projeto educativo que contribua para a transformação radical da sociedade.

Conforme já mencionado na introdução desse artigo, apesar do conceito de sociedade do conhecimento ter sido produzido e apropriado pelas forças do desenvolvimento capitalista, pode-se destacar que a universalização do acesso às informações e aos conhecimentos científicos e tecnológicos possibilitaria a construção de uma concepção positiva de sociedade do conhecimento, uma vez que, nessas condições, a chamada sociedade do conhecimento estaria a serviço do processo de emancipação humana, diferentemente do que ocorre na sociedade capitalista.

Desse modo, a não aceitação da perenidade do conceito de sociedade de conhecimento constitui-se como uma possibilidade na medida em que um outro tipo de formação social possa ser atingido, ou seja, uma formação social que seja caracterizada por um nível relativamente elevado, ainda que historicamente variável, de bem-estar material e igualdade econômica, social e jurídica, que permita o pleno desenvolvimento das capacidades e tendências individuais (BORON, 2003).

A defesa da importância da instrumentalização dos sujeitos com os conhecimentos científicos produzidos nas diferentes áreas do conhecimento, bem como do desenvolvimento das múltiplas potencialidades humanas não significa que a profissionalização dos sujeitos para o trabalho seja menos importante. Cabe esclarecer que a ampla formação humana pressupõe a formação para o trabalho, mas esta não significa a formação para a empregabilidade, concebida de forma restrita e fundamentada nas demandas instáveis do mercado de trabalho.

A discussão sobre o conceito de sociedade do conhecimento e suas implicações é tão polêmica quanto necessária na medida em que esse conceito vem sendo recorrentemente empregado em documentos de organismos internacionais, em textos oficiais de políticas educacionais de diferentes países, em publicações acadêmicas, etc. De modo geral, a apropriação desse conceito tem sido acrítica e a quantidade de textos voltados à sua justificação é superior ao número de textos que buscam analisá-lo de forma crítica, ou seja, abordagens que busquem: a) explorar as fragilidades da generalização desse conceito e o mascaramento que ele faz da realidade social e educacional caracterizada por elevados padrões de desigualdade e exclusão; b) desvelar o seu componente ideológico e as relações entre essa ideologia e a reprodução social do capital; c) explicitar os riscos de uma apropriação acrítica e passiva desse conceito para a estruturação do discurso pedagógico e para a definição de políticas educacionais. Nesse artigo, buscamos explorar alguns elementos relacionados ao conceito de sociedade do conhecimento a partir de um referencial marxista. No entanto, destacamos que a análise do conceito sociedade do conhecimento e de suas implicações a partir de diferentes perspectivas teóricas é fundamental para obtermos uma compreensão mais ampla e aprofundada desse conceito e de suas implicações.

Notas

- ¹ Os autores agradecem as contribuições dos pareceristas, cujas indicações foram essenciais para a revisão do artigo.
- ² “As a first approximation to a definition, the knowledgeable society is one in which, more than in other societies, its members: (a) inquire into the basis of their beliefs about man, nature, and society; (b) are guided (perhaps unconsciously) by objective standards of veridical truth, and, at the upper levels of education, follow scientific rules of evidence and inference in inquiry; (c) devote considerable resources to this inquiry and thus have a large store of knowledge; (d) collect, organize, and interpret their knowledge in a constant effort to extract further meaning from it for the purposes at hand; (e) employ this knowledge to illuminate (and perhaps modify) their values and goals as well as to advance them.” (LANE, 1966, p.650).
- ³ “I have defined the knowledgeable society in terms of an epistemology, a search for and quantity of knowledge, and a pattern of use of that knowledge.” (LANE, 1966, p.650).
- ⁴ “The knowledgeable society encourages and rewards the ‘men of knowledge’, compared to the ‘men of affairs.’” (LANE, 1966, p.652).
- ⁵ De acordo com Žižek (1996), o leninismo-stalinismo “[...] adotou a expressão ‘ideologia proletária’, no fim da década de 1920, para designar, não a ‘distorção’ da consciência proletária sob a pressão da ideologia burguesa, mas a própria força motriz ‘subjetiva’ da atividade proletária revolucionária, essa mudança na noção de ideologia foi estritamente correlata à reinterpretação do próprio marxismo como uma ‘ciência objetiva’ imparcial [...]”.
- ⁶ Promulgação de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996), definição de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio (1998), elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (1998) e do Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (1998), definição de novas Diretrizes Curriculares dos cursos de Graduação, discussão do Plano Nacional de Educação e sua posterior aprovação em 2001, redefinição do papel do Conselho Nacional de Educação, municipalização dos anos iniciais do Ensino Fundamental, da Educação Infantil e de Jovens e Adultos, criação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), implantação do Exame Nacional de Cursos de Graduação (ENC) e do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), implantação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino e Valorização do Magistério – FUNDEF (1998), entre outras políticas.

Referências

- AGUIAR, O. A. (2007). A política na sociedade do conhecimento. **Trans/Form/Ação**, v. 30, n.1, p.11-24.
- ALMEIDA, J. B. (2007). **Educação ao longo de toda a vida**: uma proposta de educação pós-moderna. 2007, 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói.
- BANCO MUNDIAL (2003). **Construir Sociedades de Conocimiento**: Nuevos Desafíos para la Educación Terciaria. Washington, D.C: World Bank.
- BELL, D. (1973). **O advento da sociedade pós-industrial**: uma tentativa de previsão social. São Paulo: Cultrix.
- BRASIL (1997). Decreto nº 2.207, de 15 de abril de 1997. Regulamenta, para o Sistema Federal de Ensino, as disposições contidas nos arts. 19, 20, 45, 46 e § 1º, 52, parágrafo único, 54 e 88 da Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>> Acesso em: 20 jan. 2006.
- BORON, A. A. (2003). El Estado y las “reformas del Estado orientadas al mercado”. Los “desempeños” de la democracia em América Latina. In: KRAWCZYK, N. R.; WANDERLEY, L. E. **América Latina**: Estado e reformas numa perspectiva comparada. São Paulo: Cortez, p. 19 – 67.
- CARVALHO, I. C. L.; KANISKI, A. L. (2000). A sociedade do conhecimento e o acesso à informação: para que e para quem?. **Ciência da Informação**, v. 29, n. 3, p. 33-39, dez.
- CASTELLS, M. (2000). **A era da informação**: economia, sociedade e cultura. A sociedade em rede. 3. ed. v. I. São Paulo: Paz e Terra.
- DELORS, J. (Org.) (2000). **Educação**: um tesouro a descobrir. 4. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO.
- DRUCKER, P. (1976). **Uma era de descontinuidade**: orientações para uma sociedade em mudança. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editor.
- DUARTE, N. (2003). **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?**: quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação. Campinas, SP: Autores Associados.
- ESTEVE, J. M. (2004). **A terceira revolução educacional**: a educação na sociedade do conhecimento. São Paulo: Moderna.
- FACCI, M. G. D. (2004). Teorias educacionais e teorias psicológicas: em busca de uma psicologia marxista da educação. In: DUARTE, N. (Org.). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas, SP: Autores Associados. p. 99-120
- FARTES, V. L. B. (2008). Formação profissional, profissões e crise das identidades na sociedade do conhecimento. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 135, p. 583-585.
- FAURE, E. et al. (1974). **Aprender a ser**. Lisboa: Livraria Bertrand.
- FERRETI, C. J. (2008). Sociedade do conhecimento e educação profissional de nível técnico no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.38, n.135, p.637-656.
- HOSTINS, R. C. L. (2003). **Paradigmas da “sociedade do conhecimento” e políticas para o Ensino Superior Brasileiro**. In: 26ª Reunião Anual da ANPEd, 2003, Caxambu. Anais Caxambu: Anped. p. 1-12.
- KUMAR, K. (2006). **Da sociedade pós-industrial à pós-moderna**: novas teorias sobre o mundo contemporâneo. 2. ed. ampl. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- LANE, R. E. (1966). The decline of politics and ideology in a knowledgeable society. **American Sociological Review**, v.21, n.5. p.649-662.

- LOJKINE, J. (2002). **A revolução informacional**. 3. ed. São Paulo: Cortez.
- MARI, C. L. de. (2006). **Sociedade do conhecimento e Educação Superior na década de 1990**: O Banco Mundial e a produção do desejo irrealizável de Midas. 2006. 265 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.
- MARI, C. L. (2009a). Educação superior e sociedade do conhecimento: entre as orientações pedagógicas e econômicas na década de 1990. **Conjectura: filosofia e educação** (UCB), v. 14, p. 167-190.
- MARI, C. L. (2009b). Sociedade do conhecimento: ideologia acerca da resignificação do conhecimento. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 26, p. 619-638.
- MARX, K. (2003). **O capital**: crítica da economia política. Livro 1. v.1. 21. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- MARX, K. (2004). **Capítulo VI inédito de O Capital**. 2. ed. São Paulo: Centauro.
- MASSON, G. (2009). **Políticas de formação de professores**: as influências do neopragmatismo da agenda pós-moderna. 2009. 245 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.
- MÉSZÁROS, I. (2004). **O poder da ideologia**. São Paulo: Boitempo.
- MOTA, T. L. N. da G. (1999). Interação universidade-empresa na sociedade do conhecimento: reflexões e realidade. **Ciência da Informação**, Belo Horizonte, v. 28, n. 1, p. 79-86.
- PRETTO, N. de L. (2002). Desafios da educação na sociedade do conhecimento. **Revista de educação CEAP**, Salvador, v. 10, n. 38, p. 19-26.
- ROUANET, S. P. (2009). **Fato, ideologia, utopia**. Disponível em: <<http://www.ofaj.com.br/>>. Acesso em: 6 abr. 2009.
- SHIGUNOV NETO, A.; TEIXEIRA, A. A. (2006). Sociedade do conhecimento e ciência administrativa: reflexões iniciais sobre a gestão do conhecimento e suas implicações organizacionais. **Perspectivas em Ciência da Informação**, Belo Horizonte, v. 11, n. 2, p.220-232.
- THOMPSON, J. B. (2007). **Ideologia e cultura moderna**: teoria social na era dos meios de comunicação de massa. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes
- ŽIŽEK, S. (1996). Introdução: O espectro da ideologia. In: ŽIŽEK, S. (Org.). **Um mapa da ideologia**. Rio de Janeiro: Contraponto. p. 7-38.

Correspondência

Gisele Masson – Professora da Universidade Estadual de Ponta Grossa, Paraná, Brasil.

E-mail: gimasson@uol.com.br

Jefferson Mainardes – Professor da Universidade Estadual de Ponta Grossa, Paraná, Brasil.

E-mail: jefferson.m@uol.com.br

Texto publicado em *Currículo sem Fronteiras* com autorização dos autores.
