

# EDUCAÇÃO E CONHECIMENTO NA SOCIEDADE ATUAL\*

MARIA STELA BUSARELLO THEIS



contexto  
educação

## RESUMO

*O propósito do presente artigo é discutir a educação no novo contexto da emergente sociedade do conhecimento, buscando definir sociedade do conhecimento, examinar algumas facetas associadas à sociedade do conhecimento, contextualizar historicamente a educação e relacionar implicações da sociedade do conhecimento sobre a educação.*

**Palavras-chave:** *sociedade do conhecimento, história, educação.*

\* Este artigo se baseia no primeiro capítulo de minha dissertação de mestrado (ver Theis, 2002), defendida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Regional de Blumenau, sob a orientação do Prof. Dr. Lauro Carlos Wittmann.

## EDUCACIÓN Y CONOCIMIENTO EN LA SOCIEDAD ACTUAL

---

**Resumen:** *El propósito del presente artículo es discutir la educación en el nuevo contexto de la emergente sociedad del conocimiento, buscando definir sociedad del conocimiento, examinar algunas facetas asociadas a la sociedad del conocimiento, contextualizar históricamente la educación y relacionar implicaciones de la sociedad del conocimiento sobre la educación.*

**Palabras-clave:** *sociedad del conocimiento, historia, educación.*

## EDUCATION AND KNOWLEDGE IN THE CURRENT SOCIETY

---

**Abstract:** *The article intends to discuss education in the new context of the emergent knowledge-society, aiming to define knowledge-society, to examine some aspects associated to the knowledge-society, to contextualize education in historic terms and to relate implications of the knowledge-society for the education.*

**Keywords:** *knowledge-society, history, education.*

“Para conjugarmos melhor e&c é preciso que educação não se faça resistência, mas tenha o gesto generoso de dialogar com o conhecimento, tendo em vista educá-lo. Não se educa o que se rejeita” (Demo, 2000, p. 166).

## INTRODUÇÃO

O propósito do presente artigo é discutir a educação no *novo* contexto da emergente *sociedade do conhecimento*. A hipótese subjacente é que a sociedade atual elevou o conhecimento à condição de fundante da educação, com repercussões tanto sobre o mundo do trabalho quanto sobre o potencial emancipatório de que historicamente a educação vinha sendo portadora.

Para alcançar o propósito citado, busca-se, num primeiro momento, definir *sociedade do conhecimento*. Em seguida, são examinadas algumas facetas associadas à sociedade do conhecimento que repercutem sobre a educação: globalização, neoliberalismo e exclusão social. Depois, procede-se a uma breve contextualização histórica da educação. Finalmente, o artigo desemboca nas implicações da sociedade do conhecimento sobre a educação.

## BREVES CONSIDERAÇÕES TEÓRICO-CONCEITUAIS SOBRE A SOCIEDADE DO CONHECIMENTO

É dispensável que se entre, aqui, na discussão em torno dos termos *sociedade e conhecimento*. Concorde-se com Horkheimer e Adorno (1978, p. 25-44), para quem *sociedade* é uma espécie de contextura formada por todos os seres humanos, na qual uns dependem dos outros e o todo apenas pode subsistir em face da unidade das funções assumidas pelos participantes – a cada um dos quais se atribui uma tarefa específica; todos os participantes, por sua vez, estão condicionados pela sua participação no contexto geral. Este conceito de sociedade destaca mais as relações entre os seus participantes e as leis subjacentes a estas relações do que, propriamente,

os participantes em si e suas descrições comuns. Também faz-se referência ao termo conhecimento para designar o efeito de conhecer (do latim *cognoscere*), isto é, o ato de contrair uma relação com algo ou alguém, experimentar, viver a experiência de algo ou alguém, reconhecer algo ou alguém; mas, também apreciar, julgar, avaliar; enfim, característica dos seres humanos de reagir ao mundo que os envolve. Considerando o objetivo deste artigo, o termo conhecimento se reporta à construção do saber: a função e o objetivo do ato pedagógico é a ampliação do saber dos educandos sobre determinada realidade (Wittmann, 1998, p. 13).

A sociedade em que vivemos é, antes de mais nada, uma sociedade capitalista, em que o elemento econômico subordina todas as dimensões da vida humana; as relações sociais são condicionadas por preceitos econômicos; os indivíduos se relacionam nessa sociedade com base no egoísmo; visa-se o lucro, que conduz à acumulação. Essa sociedade nasceu dos escombros da organização social feudal, por volta da segunda metade do século dezoito, na Europa. A sociedade capitalista tende à crise, em virtude da contradição de sua economia. A última dessas crises, que se estendeu de, aproximadamente, 1975 a 1995, foi superada pela globalização da economia capitalista, pela adoção de políticas neoliberais e pela promoção do conhecimento à condição de novo fator-chave do processo de acumulação.

Por isso, passa-se a falar, aqui, de uma sociedade globalizada e neoliberal, centrada no conhecimento – mas, ainda, uma sociedade capitalista. Também se emprega a expressão sociedade do conhecimento, visando a dar conta do que a literatura (sobretudo Assmann, 1998) também vem tratando como *sociedade aprendente e sociedade da informação*.

Frigotto (1995, p. 54) lembra que a expressão *sociedade do conhecimento* é derivada de análises de autores como D. Bell e P. Drucker, e se refere a um novo modelo de organização social, baseado em tecnologia flexível – que une a microeletrônica à informática – e trabalho flexível – que enfatiza qualificação. De fato, D. Bell (1977, p. 199-215) já observara no início dos anos 1970 a ocorrência de mudanças profundas na sociedade capitalista, praticamente anunciando a transição para uma organização social baseada no conhecimento e na tecnologia. Quanto a P. Drucker (1999, p. xiii), este vem afirmando que

a única coisa da qual podemos ter certeza é que o mundo que irá emergir do atual rearranjo de valores, crenças, estruturas econômicas e sociais, de conceitos e sistemas políticos, de visões mundiais, será diferente daquilo que qualquer um imagina hoje [...] e também é certo que seu principal recurso será o conhecimento.

Quando afirma que o principal recurso do mundo que emerge da última crise do capitalismo, Drucker (1999, p. xv) defende que “o recurso realmente controlador, o fator de produção absolutamente decisivo [...] é o conhecimento”. Ele enfatiza que “o recurso econômico básico [...] é e será o conhecimento [...] hoje o valor é criado pela produtividade e pela inovação [...] aplicações do conhecimento ao trabalho” (Drucker, 1999, p. xvi-xvii).

É claro que há problemas com a sociedade do conhecimento. Por exemplo, trata-se de uma sociedade em que o conhecimento é promovido à condição de fator-chave da acumulação capitalista; portanto, se trata de uma sociedade globalizada e neoliberal, centrada no conhecimento – mas, ainda, uma sociedade capitalista. Isto fica claro quando P. Drucker (1999, p. 173) conclui que

À primeira vista, a economia não parece ter sido afetada pela mudança para o conhecimento como recurso básico [mas] é claro que a economia continuará a ser uma economia de mercado – e mundial.

Mais adiante, Drucker (1999, p. 173), finalmente, declara: a economia mundial “ainda é capitalista [embora agora seja] dominada pelo capitalismo da informação”.

## O CONTEXTO MAIS AMPLO: Globalização, neoliberalismo, exclusão social

Definida a *sociedade do conhecimento*, pode-se passar ao tratamento das outras características da sociedade capitalista atual – a globalização da economia e a adoção de políticas neoliberais – e sua consequência mais brutal: a exclusão social.

Começando pela primeira dessas características, por *globalização* se entende o processo de inserção de setores e espaços econômicos, nacionais e regionais, na economia mundializada; o termo também se refere à crescente integração da economia capitalista num mercado único (Chesnais, 1996).

No entanto, a globalização compreende um processo extremamente amplo que inclui a difusão de idéias, condutas e valores culturais, formas de produção, comercialização e consumo, desenhos organizacionais alternativos, ênfase em pesquisa e desenvolvimento, políticas agressivas de ciência e tecnologia, gestão supranacional de ecossistemas etc. (Ianni, 1995); portanto, globalização não se limita à transnacionalização das economias nacionais ou à crescente importância do sistema financeiro em detrimento do sistema produtivo; ela vai além, baseada em dois pressupostos (Brigagão; Rodrigues, 1998, p. 13):

- A mais completa extensão, o mais integral alcance geográfico territorial do planeta, que jamais se produziu;
- A intensificação de vínculos, conexões e associações entre Estados e governos, entre o público e o privado, entre as diversas formações sociais nacionais que constituem a nova realidade mundial globalizada.

Existe, no entanto, controvérsia: de um lado, encontram-se os que aceitam a globalização e defendem que ela constitui um processo irreversível; de outro, situam-se os que não a aceitam e até lutam contra ela; por fim, existem os que até duvidam de sua existência, os que afirmam nem haver um processo de globalização. Aqui cabe introduzir dois pontos de vista – os de De Masi e de Sagan – que tem a vantagem de serem críticos em relação à globalização e de buscarem explicá-la em termos não-econômicos.

De Masi (2000) lembra, a respeito da globalização, que “a economia global é guiada predominantemente, se não o for de forma absoluta, pelas multinacionais” (p. 135), constatando que

hoje, as novidades são sobretudo três [...]: pela primeira vez um país de enorme potência – os Estados Unidos – governa todo o planeta e se prepara para colonizar ainda outros. Pela primeira vez estas várias formas de globalização estão todas co-presentes e potencializam seus efeitos reciprocamente. E pela primeira vez a estrada da unificação política e material é aplanada pelos meios de

comunicação de massa e pelas redes telemáticas [...] O conjunto destes fatores produz a globalização [...] psicológica (De Masi, 2000, p. 137).

Portanto, o argumento é que o processo de globalização é fortemente condicionado pela percepção que se tem dele. Por isso, de forma irônica, De Masi (2000, p. 134) afirma:

São globalizados: os meios de comunicação de massa, a ciência, o dinheiro, a cultura [...] Igualmente globalizados são os mercados monetários [...] A vida inteira é globalizada: o mundo inteiro escuta as mesmas canções, assiste aos mesmos filmes, usa os mesmos objetos e tende aos mesmos costumes.

Em conseqüência disso,

as atuais circunstâncias tecnológicas e culturais colocam todos os indivíduos diante de uma bifurcação: deixar-se carregar pela homogeneização massificadora da globalização ou aproveitar as oportunidades, que entretanto existem, para afirmar a própria subjetividade (De Masi, 2000, p. 138).

Se é fácil acompanhar o raciocínio de De Masi (2000) sobre o processo de globalização e aceitar as conseqüências (a “bifurcação”), não é simples compreender a perspectiva de Sagan (1996) sobre a questão. Ele afirma, por exemplo, que

nós criamos uma civilização global em que os elementos mais cruciais – o transporte, as comunicações e todas as outras indústrias [...] a medicina, a educação, o entretenimento, a proteção ao meio ambiente [...] – dependem profundamente da ciência e da tecnologia (Sagan, 1996, p. 39).

Aqui cabe perguntar quem é o real sujeito desta afirmação, os criadores da ordem global podem ser os grandes grupos econômicos, as multinacionais, como afirma De Masi (2000). Também cabe questionar se a ciência e a tecnologia de que precisam os elementos mais cruciais da globalização não são uma ciência e uma tecnologia reprodutoras das condições mais favoráveis à manutenção da sociedade capitalista. Mas, Sagan (1996, p. 39) afirma mais adiante que

também criamos uma ordem em que quase ninguém compreende a ciência e a tecnologia. É uma receita para o desastre [...] mais cedo ou mais tarde essa mistura inflamável de ignorância e poder vai explodir na nossa cara.

Enfim, ambos os pontos de vista convergem para o seguinte: com enorme impacto sobre o cotidiano, o termo globalização produz a sensação de que se vive com o mundo inteiro conectado: Estados, sociedades, indivíduos, culturas, mercados, meios de transporte, de comunicação e de informação (Brigagão; Rodrigues, 1998; Ianni, 1995).

Outra característica fundamental da sociedade capitalista atual são as políticas neoliberais. Aqui se verá, portanto, o que vem a ser neoliberalismo e qual é sua relação com o processo de globalização. De acordo com Torres (1996, p. 116-117):

um elemento central para entender o desenvolvimento do neoliberalismo é a globalização do capitalismo. O fenômeno da globalização está na base das transformações do capitalismo [...] a categoria de globalização em um mundo econômico pós-fordista é fundamental para entender as transformações do capitalismo e as transformações do modelo estatal neoliberal.

Portanto, se está diante de uma estreita relação: o neoliberalismo se desenvolve a partir do processo de globalização capitalista.

Em sentido amplo, *neoliberalismo* significa uma restauração de valores e ideais do liberalismo. Na atual sociedade capitalista, refere-se a posições pragmáticas e ideológicas dos defensores de um *Estado mínimo*, que deve interferir o menos possível na *liberdade* do capital privado e nas atividades econômicas da *iniciativa privada* conforme (Gentili, 1996).

Pode-se afirmar, ainda, que o neoliberalismo consiste num conjunto coerente de princípios e num programa convincente de ação, postulando, basicamente, que a vida em sociedade é determinada por relações mercantis. Ele surgiu, no pós-guerra, como reação ao Estado de bem-estar, e se tornou, a partir dos anos setenta do século vinte, mas sobretudo de novembro de 1989 em diante – quando foi estabelecido o famoso “Consenso de Washington” – fenômeno de alcance mundial conforme (Carcanholo, 1998; Teixeira, 1996).

Seu alcance mundial pode ser dimensionado pela verificação de que o neoliberalismo chegou a influenciar, diretamente, os governos de M. Thatcher no Reino Unido e de R. Reagan nos Estados

Unidos da América. Com a queda do muro de Berlin e o fim das ditaduras militares, o neoliberalismo foi implantado na União Soviética, nos países da Europa Oriental e em quase toda a América Latina. Dentre os muitos estragos que causou, os mais graves foram as privatizações – verdadeira transferência de capital público para o controle de grandes grupos privados, nacionais ou estrangeiros – e a destruição dos direitos sociais – verdadeira reconcentração de riquezas, fundada principalmente na desregulamentação do mercado de trabalho conforme (Coggiola, 1996).

Todavia, para compreender esse fenômeno melhor, convém lembrar das quatro premissas sobre as quais o neoliberalismo se baseia (Carcanholo, 1998, p. 17-18):

- os indivíduos tomam decisões motivados unicamente pelo interesse próprio;
- as interações que resultam da manifestação do interesse próprio dos indivíduos levam não ao caos social, mas à harmonia;
- a harmonia entre interesses individuais conflitantes se expressa num espaço definido: o mercado, e
- qualquer intervenção no mercado pode dificultar a harmonia dos interesses individuais.

O neoliberalismo também chegaria, mais cedo ou mais tarde, ao Brasil. O capítulo brasileiro do neoliberalismo é peculiar: com o esgotamento do regime militar, no fim dos anos setenta, com a crise da dívida externa, no início dos anos oitenta, e com a ascensão do governo civil (não eleito) logo depois, o Brasil experimentou progressiva liberdade política com crescentes restrições econômicas. No final dos anos oitenta, o primeiro governo eleito, de Fernando Collor, é também o primeiro que adotaria políticas explicitamente neoliberais. Outro Fernando, eleito por dois mandatos a partir de 1994, completaria o serviço (conforme Carcanholo, 1998; Teixeira, 1996, p. 217-226).

O desenvolvimento do neoliberalismo, como produto do processo de globalização do capitalismo, provocou impactos extremamente negativos sobre as condições materiais de vida das socieda-

des, principalmente dos seus grupos mais desprotegidos. A isso se vem chamando de *exclusão social*. Porém, a exclusão não é um produto direto de políticas neoliberais ou da globalização, mas efeito da ação dessas políticas sobre o mundo do trabalho.

A exclusão tem origem nas profundas transformações no mundo do trabalho pelas quais passaram os países capitalistas mais desenvolvidos ao longo da década de 1980. Essas profundas transformações que desembocaram na *exclusão social* mencionada foram examinadas com muita propriedade por Ricardo Antunes (1997, p. 41):

Observa-se, no universo do mundo do trabalho no capitalismo contemporâneo, uma múltipla processualidade: de um lado verificou-se uma *desproletarização do trabalho industrial, fabril*, nos países de capitalismo avançado, com maior ou menor repercussão em áreas industrializadas do Terceiro Mundo. Em outras palavras houve uma diminuição da classe operária industrial tradicional. Mas, paralelamente, efetivou-se uma expressiva expansão do trabalho assalariado, a partir da enorme ampliação do assalariamento no setor de serviços; verificou-se uma significativa heterogeneização do trabalho, expressa também através da crescente incorporação do contingente feminino no mundo operário; vivencia-se também uma *subproletarização* intensificada, presente na expansão do trabalho parcial, temporário, precário, subcontratado, “terceirizado”, que marca a *sociedade dual* no capitalismo avançado, da qual os *Gastarbeiter* na Alemanha e o *lavoro nero* na Itália são exemplos do enorme contingente de trabalho imigrante que se dirige para o chamado Primeiro Mundo, em busca do que ainda permanece do *welfare state*, invertendo o fluxo migratório de décadas anteriores, que era do centro para a periferia.

Mais adiante, o mesmo Antunes (1997, p. 41-42) assinala, então, que

o mais brutal resultado dessas transformações é a expansão, sem precedentes na era moderna, do *desemprego estrutural*, que atinge o mundo em escala global. Pode-se dizer, de maneira sintética, que há uma *processualidade contraditória* que, de um lado, reduz o operariado industrial e fabril; de outro, aumenta o subproletariado, o trabalho *precário* e o assalariamento no setor de servi-

ços. Incorpora o trabalho feminino e exclui os mais jovens e os mais velhos. Há, portanto, um processo de maior *heterogeneização*, *fragmentação* e *complexificação* da classe trabalhadora.

Quando se fala de *desemprego tecnológico*, busca-se, na verdade, significar o desemprego de caráter estrutural mencionado, decorrente da invasão do processo produtivo pelas novas tecnologias da informação (NTI); mas, o aumento deste tipo de desemprego, como o de todos os demais possíveis tipos, é, no fundo, um processo social, à medida que resulta da necessidade capitalista de gerar desempregados e conduzir ao barateamento dos salários – e, assim, à elevação dos lucros (Katz, 1996, p. 86).

Em trabalho recente, Ricardo Antunes (2001, p. 104) retorna ao assunto, observando haver, de um lado, uma tendência à

redução do proletariado industrial, fabril, tradicional, manual, estável e especializado, herdeiro da era da indústria verticalizada [...] Há, por outro lado, um enorme incremento do novo proletariado fabril e de serviços, que se traduz pelo impressionante crescimento, em escala mundial [...] do trabalho precarizado.

Em conclusão a esse trabalho mais recente, Antunes (2001, p. 209) afirma que

o mundo do trabalho viveu, como resultado das transformações e metamorfoses em curso nas últimas décadas [...] um processo múltiplo: de um lado, verificou-se uma desproletarização do trabalho industrial, fabril [...] Mas, paralelamente, efetivou-se uma significativa subproletarização do trabalho, decorrência das formas diversas de trabalho parcial, precário, terceirizado, subcontratado, vinculado à economia informal, ao setor de serviços.

Retornando ao ponto que interessa: impactos significativos sobre as condições materiais de vida dos grupos mais desprotegidos da sociedade foram provocados pelas políticas neoliberais, implantadas na esteira do processo de globalização capitalista. Essa deterioração das condições de vida resultou, por sua vez, da ação das políticas neoliberais sobre o mundo do trabalho. Ou seja, a exclusão social decorre do desemprego promovido pelas políticas neoliberais. Realmente, quando, por exemplo, Frigotto (1995, p. 60-61) fala de rela-

ções de exclusão social, ele está se referindo ao desemprego estrutural e ao subemprego que atingem não apenas o coração do capitalismo desenvolvido, mas, sobretudo, ao Terceiro Mundo. Tais relações de exclusão social resultam da

reorganização e regionalização do capitalismo e da estruturação de um novo regime de acumulação capitalista sob a égide (...) do governo mundial de fato: FMI, Banco Mundial, grupo dos sete países mais industrializados e o seu GATT. Esse novo governo mundial tem na privatização do conhecimento e nos processos de exclusão suas armas básicas.

Portanto, *exclusão social* é um processo de expulsão de crescentes contingentes de seres humanos da sociedade atual, como resultado da adoção de políticas neoliberais e da globalização do capitalismo (Schilling, 1994, 84-91; Wittmann, 1998, p. 10). Para Frigotto (1995, p. 155), o mecanismo da exclusão social se manifesta no crescente desemprego estrutural e no também crescente emprego precário, na contratação de serviços e enfraquecimento do poder sindical. Aliás:

Os custos humanos [da lógica privada da exclusão] são cada vez mais amplos, evidenciados pelo desemprego estrutural que aumenta, atingindo sobretudo os jovens e os velhos, o emprego precário e a produção, mesmo no Primeiro Mundo, de cidadãos de Segunda classe (Frigotto, 1995, p. 149).

Como diz Antunes (1997, p. 91), há uma *brutal exclusão social* que resulta das explosivas taxas de desemprego estrutural, assim como da eliminação de inúmeras profissões no interior do mundo do trabalho. Esses são os frutos do neoliberalismo globalizado...

Se a *sociedade do conhecimento* constitui o estágio mais avançado da sociedade capitalista atual – geralmente associado a aspectos positivos, mas, de fato, caracterizando-se pela globalização da economia, pelo predomínio de políticas neoliberais e pela impiedosa exclusão social – cabe verificar agora como ela afeta a educação.

## O CONTEXTO HISTÓRICO ESPECÍFICO: conhecimento e educação

Cada época histórica atribuiu uma importância específica à educação. Por isso, é possível distinguir certas fases históricas. Para Luzuriaga (1978), por exemplo, podem-se reconhecer desde a educação primitiva, passando pela educação oriental, educação clássica, educação medieval, educação humanista, educação cristã reformada, educação realista, educação racionalista/naturalista, educação nacional, até a educação democrática. Ao longo dessas fases, podem claramente ser identificadas diferentes concepções de educação. Também Piletti e Piletti (1996) identificam épocas históricas da educação, só que estas não vão além de quatro: educação antiga, educação medieval, educação moderna e educação contemporânea. Ponce (1996), por sua vez, diferencia cinco concepções básicas de educação, todas relacionadas às respectivas formações sociais que se sucederam ao longo do tempo: a educação na comunidade primitiva, a educação na antiguidade, a educação feudal, a educação burguesa e a nova educação.

Embora não se tenha o propósito de tratar de cada época histórica da educação em particular, é útil referir-se ao assunto.

- Pode-se reafirmar que cada fase da história tende a atribuir uma relevância particular à educação.
- Percebe-se com mais clareza que a educação tende a evoluir conforme se desenvolve a comunidade humana.
- Pode-se inferir que a educação tem, hoje, um potencial muito maior de contribuição ao bem estar dos membros da comunidade humana do que tinha em qualquer época histórica anterior.
- Pode-se construir uma educação melhor pelo mero aprendizado com os erros do passado.

Não se pretende tratar aqui o assunto de uma perspectiva histórica, mas a partir de um pano de fundo que tome a história na devida conta. Uma educação melhor se abre para nós hoje por que temos a já referida capacidade de aprender com os erros do passado. Para tratar do que seria uma educação melhor hoje é necessário

voltar brevemente às últimas fases históricas apontadas por Luzuriaga (1978), Piletti e Piletti (1996) e Ponce (1996): no primeiro caso, temos a educação democrática; no segundo, educação contemporânea; e no terceiro, a nova educação. Vejamos o que querem dizer...

A educação do século XX, segundo Luzuriaga (1978), tem como traço característico seu caráter democrático, incluindo a educação nova e a pedagogia contemporânea. Refere-se, aqui, à implantação em quase toda a parte da escola primária pública, universal, gratuita e obrigatória. Ela é decorrência da tendência à universalização da educação. A educação nova propõe mudar a visão tradicional, intelectualista e livresca, dando um sentido novo, vivo e ativo, à educação.

Já de acordo com Piletti e Piletti (1996), a educação contemporânea abrange desde a educação nova até tendências como o direito à educação e as estratégias da Unesco. A educação nova, aqui, é contextualizada no conjunto de mudanças que tiveram lugar no início do século XX, colocando o aluno, participante ativo do processo de ensino-aprendizagem, no centro de um movimento mais amplo de idéias e ações.

Ponce (1996, p. 158-162), por sua vez, afirma que a nova educação, em oposição as velhas técnicas fundadas no soletramento, na memorização e na fragmentação do ensino, enfatizou o aumento do rendimento do trabalho escolar da criança, moldando-se a sua personalidade biológica e psicológica. Essa perspectiva caracterizava o que defendia a *corrente metodológica* da educação nova; a outra, a *perspectiva doutrinária*, que não contradizia substancialmente a metodológica, também se preocupava – como esta – com a preparação das crianças para a vida prática, mas destacava além disso a importância dos valores humanistas.

No período mais recente, e aqui se considera então o século XX, ganharam relevância perspectivas como a da *educação pela ação* [Dewey], da *pedagogia científica* [Montessori] e da *pedagogia social* [Freinet], entre tantas outras (Piletti e Piletti, 1996). Embora não seja o caso de se tratar do assunto com muitos detalhes, convém tomar, como proposto, a história na devida conta; e esta nos sugere que as perspectivas citadas contribuíram para se forjar uma educação qualitativamente melhor. Entre outros, Manacorda (1996, p. 8-9) defende que a educação evoluiu consideravelmente, o que se pode constatar em alguns pontos essenciais:

Primeiro: deixa de considerar como seu objeto apenas a educação de restritas elites privilegiadas e passa a abranger a totalidade dos homens [...]; segundo: nesta perspectiva, renovou profundamente os conteúdos de formação do homem moderno [...], assumindo em seu próprio âmbito a aprendizagem das técnicas antes relegadas em nível de simples treinamento; terceiro: elaborou novos métodos e transformou a didática numa ciência com fundamentação tanto na análise das estruturas objetivas das ciências quanto no estudo das capacidades subjetivas dos alunos.

Mas, acima de tudo, à velha pedagogia fundamentada no determinismo social contrapôs uma pedagogia centralizada na criança. A primeira educava cada um para ser tal como o ambiente em que nascera, predeterminava e comportava currículos diversos para cada condição social, do mesmo modo como eram diversos os seus direitos; a segunda requer a cada um tornar-se si mesmo e se apóia nas motivações mais do que nos dados objetivos e predeterminados de um saber a ser transmitido imutável, e considera potencialmente cada indivíduo como sujeito de todos os direitos e de todas as possibilidades educativas (Manacorda, 1996, p. 9).

Agora, quando se fala em educação qualitativamente melhor, é preciso considerar o contexto em que a educação evolui. De uma perspectiva crítica, pode-se concordar que,

ligada estreitamente à estrutura econômica das classes sociais, a educação, em cada momento histórico, não pode ser outra coisa a não ser um reflexo necessário e fatal dos interesses e aspirações dessas classes (Ponce, 1996, p. 168).

Assim, ao se constatar que a educação atual é qualitativamente melhor, isso significa que nas fases anteriores a educação apenas cumpriu o que dela esperavam as classes dominantes. Afinal, “a classe que domina materialmente é também a que domina com a sua moral, a sua educação e as suas idéias” (Ponce, 1996, p. 169).

Aqui se pode introduzir, então, o ponto de vista de Marx sobre a educação. A diferença crucial entre uma pedagogia marxiana e qualquer outra pedagogia consiste no fato de que, diante de um processo real, aquela vê no desenvolvimento das contradições da realidade concreta a via histórica de solução. A história da sociedade

humana é o terreno concreto sobre o qual Marx sempre se move (Manacorda, 1996, p. 114-115). É o que se constata na passagem do Manifesto Comunista destinada à questão da educação:

Dizeis [...] que destruimos os vínculos mais íntimos, substituindo a educação doméstica pela educação social.

E vossa educação não é também determinada pela sociedade, pelas condições sociais em que educais vossos filhos, pela intervenção direta ou indireta da sociedade, por meio de vossas escolas etc.? Os comunistas não inventaram essa intromissão da sociedade na educação, apenas mudam seu caráter e arrancam a educação à influência da classe dominante.

As declamações burguesas sobre a família e a educação, sobre os doces laços que unem a criança aos pais, tornam-se cada vez mais repugnantes à medida que a grande indústria destrói todos os laços familiares do proletário e transforma as crianças em simples objetos de comércio, em simples instrumentos de trabalho” (Marx; Engels, s.d., p. 34-35).

Da ótica das classes dominantes, a educação tem a tarefa histórica de habilitar os diferentes grupos sociais técnica, social e ideologicamente para o trabalho. Dessa forma, a função social da educação está subordinada às demandas do capital (Frigotto, 1995, p. 26). Isso está de acordo com a advertência de Ponce (1996, p. 169), de que “a educação é o processo mediante o qual as classes dominantes preparam na mentalidade e na conduta das crianças as condições fundamentais da sua própria existência”. Já do ponto de vista dos grupos sociais dominados, a educação não deve ser reduzida a *fator de produção*, mas entendida como

uma prática social, uma atividade humana e histórica que se define no conjunto das relações sociais, no embate dos grupos ou classes sociais, sendo ela mesma forma específica de relação social. O sujeito dos processos educativos aqui é o homem e suas múltiplas e históricas necessidades (materiais, biológicas, psíquicas, afetivas, estéticas, lúdicas). A luta é justamente para que a qualificação humana não seja subordinada às leis do mercado e à sua adaptabilidade e funcionalidade [...] sob a forma de adestramento e treinamento... (Frigotto, 1995, p. 31).

Aí está, portanto, uma possível compreensão de educação: *uma prática social que tem o ser humano por sujeito e a qualificação humana como conteúdo:*

A qualificação humana diz respeito ao desenvolvimento de condições físicas, mentais, afetivas, estética e lúdicas do ser humano (...) capazes de ampliar a capacidade de trabalho na produção dos valores de uso em geral como condição de satisfação das múltiplas necessidades do ser humano no seu devenir histórico. Está, pois, no plano dos direitos que não podem ser mercantilizados e, quando isso ocorre, agride-se elementarmente a própria condição humana (Frigotto, 1995, p. 31-32).

Compreensão semelhante de educação – por igualmente destacar o fato de que a educação consiste numa prática dos grupos sociais, que tem nos seus próprios integrantes os sujeitos dessa prática, e que também toma as habilidades e as competências como seu conteúdo – é a seguinte:

A educação é [...] uma fração do modo de vida dos grupos sociais que a criam e recriam, entre tantas outras invenções de sua cultura, em sua sociedade. Formas de educação que produzem e praticam, para que elas reproduzam, entre todos os que ensinam e aprendem, o saber que atravessa as palavras da tribo, os códigos sociais de conduta, as regras do trabalho, os segredos da arte ou da religião, do artesanato ou da tecnologia que qualquer povo precisa reinventar, todos os dias, a vida do grupo e a de cada um de seus sujeitos, através de trocas sem fim com a natureza e entre os homens, trocas que existem dentro do mundo social onde a própria educação habita, e desde onde ajuda a explicar – as vezes a inculcar – de geração em geração, a necessidade da existência de sua ordem (Brandão, 1982, p. 10-11).

Além das semelhanças apontadas, o que em ambas as citações também se destaca é aquilo que já se observara antes, ou seja, a educação evolui num dado contexto histórico. Portanto,

quanto mais a sociedade se distancia de suas origens “naturais” e se torna histórica, tanto mais se torna imprescindível nela o momento educativo; quanto mais a sociedade se torna dinâmica – e é assim ao máximo grau, uma sociedade tecnológica que, rapidamente, muda os processos produtivos e aumenta os próprios conteúdos científicos – tanto mais se torna necessária uma estrutura educativa que [...] adapte a este processo não apenas as novas gerações [...] mas também as gerações futuras. Cada vez mais, portanto, aquela instrução que originariamente não é uma necessidade primária, mas um luxo inessencial, torna-se uma necessidade indispensável para a produção da vida (Manacorda, 1996, p. 6).

# OS IMPACTOS DA SOCIEDADE DO CONHECIMENTO SOBRE A EDUCAÇÃO

Na sociedade capitalista atual, contudo, passa-se quase um retrocesso, já que para se avançar, para se evoluir, para se consolidar uma educação qualitativamente melhor, parece ser preciso produzir a dualidade *desqualificação e superqualificação*:

ao mesmo tempo em que se visualiza uma tendência para a *qualificação* do trabalho, desenvolve-se também [...] um nítido processo de *desqualificação* dos trabalhadores, que acaba configurando um processo contraditório que *superqualifica* em vários ramos produtivos e *desqualifica* em outros (Antunes, 1997, p. 54).

A educação contribui decisivamente para qualificar mão-de-obra para a sociedade do conhecimento, mas esta, ao invés de tratar a educação como necessidade indispensável para a produção da vida de todos, produz ainda maior exclusão.

Essa *sociedade do conhecimento*, que constitui o estágio mais avançado da sociedade capitalista atual, normalmente associado a aspectos positivos (porém, definido pela globalização da economia, pelo domínio do neoliberalismo e pela exclusão social), obviamente afeta a educação.

Para compreender melhor os impactos da sociedade do conhecimento sobre a educação, é necessário voltar a outros aspectos negativos da sociedade capitalista atual. Viu-se que as mudanças ocorridas no mundo do trabalho precarizaram as relações de trabalho, mas também exigiam uma superqualificação da mão-de-obra. Ocorre que essas mudanças eram demandadas pelas economias capitalistas que se reestruturavam. Além disso, elas só seriam alcançadas mediante um novo esforço de educação baseada no adestramento dos trabalhadores. Talvez Chomsky e Dieterich (1999, p. 192) mostrem melhor que ninguém a natureza da qualificação requerida e o tipo de educação implicado:

Na sociedade global, é essa a grande tarefa dos reformadores educativos: criar o *trabalhador adaptável* (grifo no original) que – igual ao adaptador elétrico universal – se encaixe em qualquer

“tomada” empresarial regional, sem causar problemas na geração de lucros. Ou, se deixamos de lado o discurso eufemista dos evangelistas neoliberais, o trabalhador-resíduo, que no final do seu ciclo produtivo de vida sai expulso dos democráticos e verdes programas de reciclagem da aldeia global.

Essa perspectiva ressignifica a educação, reconceitua-a como mero fator de produção, como simples mercadoria, como insumo que valoriza o capital humano, enfim, como mecanismo de desenvolvimento:

A idéia-chave [da teoria do capital humano] é de que a um acréscimo marginal de instrução, treinamento e educação, corresponde um acréscimo marginal de capacidade de produção. Ou seja, a idéia de capital humano é uma “quantidade” ou um grau de educação e de qualificação, tomado como indicativo de um determinado volume de conhecimentos, habilidades e atitudes adquiridas, que funcionam como potencializadoras da capacidade de trabalho e de produção (Frigotto, 1995, p. 41).

Essa visão da educação como mercadoria e mecanismo de desenvolvimento encontrou terreno fértil no Brasil. Como assinala Corrêa (2000, p. 157),

as reformas educativas em curso no Brasil estão promovendo um novo ordenamento que redefine a educação segundo a lógica neoliberal, isto é, transfere a educação da esfera dos *direitos* para a do *mercado*, como um *serviço*, uma *mercadoria* que deve ser adquirida no livre mercado.

Um ponto de vista muito parecido, enfatizando o caráter mercantil e privatista da educação no Brasil, também havia sido manifestado anteriormente por Frigotto (1995, p. 203):

As propostas neoliberais como alternativa no campo educativo expõem os limites do horizonte da burguesia e, em casos como o brasileiro, sobredeterminados por uma burguesia atrasada, elitista e despótica. Isto (...) se materializa de forma exemplar no embate em torno da educação como processo constituinte (1988) e, mais especificamente, no processo (...) da LDB. O discurso da modernidade, na prática, esconde o profundo atraso histórico. O que vem ocorrendo por inúmeros disfarces (...) é a privatização e o desmonte da escola pública.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste artigo foi discutir a educação no *novo* contexto da emergente *sociedade do conhecimento*. Tomou-se como hipótese que a sociedade atual elevou o conhecimento à condição de fundante da educação. Isso teve, de acordo com a argumentação aqui desenvolvida, fortes repercussões sobre o mundo do trabalho, assim como sobre o potencial emancipatório da educação.

Em conclusão, pode-se afirmar que são evidentes os impactos da *sociedade do conhecimento* sobre a educação em geral e também sobre a educação brasileira: a educação na sociedade atual está bastante afastada daquela função inicialmente identificada no ato pedagógico, isto é, a ampliação do saber dos educandos sobre determinada realidade (Wittmann, 1998, p. 13). Mais: embora a sociedade do conhecimento se baseie no que corretamente se poderia chamar de *revolução informacional* (Lojkin, 1995), conferindo centralidade ao conhecimento na prerrogativa de formar a base material da sociedade atual e, sobretudo, apoiando-se numa educação voltada para a criatividade (De Masi, 2000, p. 286-291), a quase ausência de sua dimensão humana não permite concebê-la presentemente como processo emancipatório.

## BIBLIOGRAFIA

ANTUNES, R. *Adeus ao trabalho?* Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 4.ed. São Paulo: Cortez & Campinas: Ed. Unicamp, 1997.

\_\_\_\_\_. *Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho*. 4.ed. São Paulo: Boitempo, 2001.

ASSMANN. *Reencantar a educação: rumo à sociedade aprendente*. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

BELL, D. *O advento da sociedade pós-industrial*. Trad. de H. L. Dantas. São Paulo: Cultrix, 1977.

BRANDÃO, C. R. *O que é educação*. 5.ed. São Paulo: Brasiliense, 1982.

BRIGAGÃO, C.; RODRIGUES, G. *Globalização a olho nu: o mundo conectado*. São Paulo: Moderna, 1998.

CARCANHOLO, M. D. “Neoliberalismo e o consenso de Washington: a verdadeira concepção de desenvolvimento do governo FHC”. In: MALAGUTI, M. L. et al. (Orgs.). *Neoliberalismo: a tragédia de nosso tempo*. São Paulo: Cortez. 1998. p. 15-35.

CHESNAIS, F. *A mundialização do capital*. São Paulo: Xamã, 1996.

CHOMSKY; DIETERICH. *A sociedade global: educação, mercado e democracia*. Trad. J. E. da Silva. Blumenau: Edifurb, 1999.

COGGIOLA, O. “Neoliberalismo: futuro do capitalismo?” In: KATZ, C.; COGGIOLA, O. (Orgs.). *Neoliberalismo ou crise do capital?* São Paulo: Xamã, 1996. p. 195-202.

CORRÊA, V. “Formação da consciência política dos professores em tempos de globalização e neoliberalismo” In: *Trabalho & Crítica*, n. 2, p. 147-160, 2000.

DE MASI, D. *O ócio criativo* (entrevista a M. S. Palieri). Trad. de L. Manzi. Rio de Janeiro: Sextante, 2000.

DEMO, P. *Educação e conhecimento: relação necessária, insuficiente e controversa*. Petrópolis: Vozes, 2000.

DRUCKER, P. *Sociedade pós-capitalista*. Trad. N. Montingelli. São Paulo: Pioneira e Publifolha, 1999.

FRIGOTTO, G. *Educação e a crise do capitalismo real*. São Paulo: Cortez, 1995.

GENTILI, P. “Adeus à escola pública: a desordem neoliberal, a violência do mercado e o destino da educação das maiorias”. In: GENTILI, P. (Org.). *Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo, em educação*. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 1996. p. 228-252.

HORKHEIMER, M.; ADORNO, T. W. *Temas básicos da sociologia*. Trad. de A. Cabral. 2.ed. São Paulo: Cultrix, 1978.

IANNI, O. *Teorias da globalização*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

KATZ, C. “Sete teses sobre as novas tecnologias da informação”. In: KATZ, C.; COGGIOLA, O. (Orgs.). *Neoliberalismo ou crise do capital?* São Paulo: Xamã, 1996. p. 71-118.

LOJKINE, J. *A revolução informacional*. Trad. De J. P. Netto. São Paulo: Cortez, 1995.

LUZURIAGA, L. *História da educação e da pedagogia*. Trad. de L. D. Penna; J. B. D. Penna. 10.ed. São Paulo: Nacional, 1978.

MANACORDA, M. A. *Marx e a pedagogia moderna*. Trad. N. Ramos de Oliveira. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1996.

MARX, K.; ENGELS, F. “Manifesto do Partido Comunista” In: MARX, K.; ENGELS, F. *Obras Escolhidas* (Vol. 1). São Paulo: Alfa-Ômega, (s.d.[1848]). p. 13-47.

PILETTI, N.; PILETTI, C. *História da educação*. 5.ed. São Paulo: Ática, 1996.

PONCE, A. *Educação e luta de classes*. Trad. de J. S. C. Pereira. 15.ed. São Paulo: Cortez, 1996.

SAGAN, C. *O mundo assombrado pelos demônios: a ciência vista como uma vela no escuro*. Trad. de R. Eichenberg. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

SCHILLING, P. R. *Brasil: a pior distribuição de renda do planeta – os excluídos*. São Paulo: Cedi & Koinonia, 1994.

TEIXEIRA, F. J. S. “O neoliberalismo em questão”. In: TEIXEIRA, F. J. S.; OLIVEIRA, M. A. (Orgs.). *Neoliberalismo e reestruturação produtiva: as novas determinações do mundo do trabalho*. São Paulo: Cortez; Fortaleza: Uece, 1996. p. 195-251.

THEIS, M. S. B. *Sociedade do conhecimento e a orientação da educação* Blumenau: Programa de Pós-Graduação em Educação/ FURB, 2002. (Dissertação de mestrado).

TORRES, C. A. “Estado, privatização e política educacional: elementos para uma crítica do neoliberalismo”. In: GENTILI, P. (Org.). *Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação*. 2.ed. Petrópolis: Vozes. 1996. p. 109-136.

WITTMANN, L. C. *Cursos de graduação e o mundo do trabalho: novos enfoques e alternativas*, 1998. [Trabalho apresentado no XXV Fórum da Abruem, Florianópolis] (mimeo.).