

A EDUCAÇÃO NA SOCIEDADE DO CONHECIMENTO: DRUCKER E A CONFORMAÇÃO DO SENSO COMUM

Marcos da Silva Andrade – andrade.marcos@petrobras.com.br

Uma vasta e crescente literatura, em diversos campos do conhecimento, tenta nos convencer que um novo paradigma se impõe sobre a sociedade, que passaria a ser denominada como sociedade pós-capitalista ou, ainda, como sociedade do conhecimento (SC). Esta ideologia se apóia na aproximação entre os esquemas de gerenciamento e de produção material, mediada pela informática e pela microeletrônica, que, segundo os seus ideólogos, configuraria uma “revolução” na produção e, conseqüentemente, nas relações sociais decorrentes.

Segundo a ideologia da SC, as relações de exclusão e dominação capitalistas são ocultadas e dão lugar à ciência, à tecnologia e/ou à educação, que passam a ser tomadas como as forças – ou fatores – que determinam as relações sociais, conforme explica Frigotto (2003): “este fetichismo se desenvolve dentro do seguinte raciocínio: a ciência determina a tecnologia, a tecnologia impõe o tipo de organização de trabalho, o tipo de organização de trabalho determina as qualificações e, por extensão, as exigências de ensino e da formação humana” (p. 123). Esta abordagem é resultado do que Kosik (2002) chama de “investigação analítico-metafísica”, em que:

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

Na perspectiva do materialismo dialético, é a estrutura econômica – entendida como as relações sociais que os seres humanos estabelecem na produção (e reprodução) material da

sua existência humana – que define, em última instância, o complexo social em suas diferentes dimensões (FRIGOTTO, 2006c, p. 85).

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

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

Orientado pelo referencial teórico e metodológico adotado e pelas observações feitas nesta breve introdução, apresento a seguir, de forma sucinta, o que Peter Drucker entende como SC. A apresentação da ideologia da sociedade do conhecimento, na sua *formulação original*, serve de base para desvelar as intenções hegemônicas da classe dominante por trás das aparências de um discurso, apropriado pela classe dominante, que pretensamente valoriza o acesso à educação de qualidade.

1 - Peter Drucker e a sociedade do conhecimento

Embora haja outros autores¹ que, sob diferentes perspectivas, se situam na matriz ideológica da SC, concentro-me na abordagem de Peter Drucker (1993), cujo livro *A*

¹ A ideologia da SC está associada não somente a Drucker, mas também a outros ideólogos como, por exemplo, Alvin Toffler (1980) e Manuel Castells (1999). Optei por denominar tais idéias como “ideologia da sociedade do conhecimento”, porque “sociedade do conhecimento” é uma das expressões que Drucker utiliza para nomear o que seria o surgimento de uma nova sociedade, pós-capitalista, e por ser uma expressão veiculada cotidianamente, inclusive por muitos dos autores da coletânea da UNESCO (WERTHEIN & CUNHA, 2004a, b e c) que reúne ensaios escritos por economistas, empresários e jornalistas brasileiros sobre os investimentos em educação, ciência e tecnologia.

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

Peter Ferdinand Drucker (1909 - 2005), austríaco, radicou-se nos Estados Unidos a partir de 1937, após viver na Alemanha – onde obteve o seu doutoramento em Direito Público e Internacional, pela Universidade de Frankfurt – e na Inglaterra. Ele tornou-se, na segunda metade do século vinte, uma das maiores referências no campo da Administração, possivelmente muito mais por suas consultorias, palestras e livros – que lhe conferiram notoriedade e ótima remuneração – do que por sua atividade intelectual. Sua produção literária não se caracteriza apenas pelo conteúdo técnico, mas, em grande parte, pelo seu caráter ideológico.

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

Não ter sido propriamente um intelectual explica, em parte, o desinteresse dos acadêmicos no Brasil por estudá-lo. Contudo, as idéias de Drucker adentraram no Brasil sem, praticamente, encontrar oposição intelectual e influenciaram os gestores de instituições públicas e privadas que passaram pelos famosos cursos *MBAs (Master in Business Administration)*. Além disso, o grande capital tem financiado a divulgação² da ideologia da SC, sobretudo pelos grupos que dominam os meios de comunicação, com a pretensão de incorporá-la ao senso comum. Algumas assertivas – como, por exemplo, “o desenvolvimento da Coréia do Sul decorre dos investimentos em educação” ou que “graças às novas

² Nenhum dos autores da referida coletânea da UNESCO (WERTHEIN & CUNHA, 2004a, b e c) faz qualquer referência a Drucker e, geralmente, quando a mídia utiliza a expressão “sociedade do conhecimento” também não atribui crédito a Drucker ou a qualquer outro ideólogo. Não vinculá-la a qualquer referência parece facilitar o processo de tornar tal ideologia algo “natural”, ou seja, como se já fizesse parte do senso comum.

tecnologias, o conhecimento hoje está acessível a todos” – são cotidianamente veiculadas em telejornais, revistas e jornais de grande circulação.

Contudo, esta ideologia, que anuncia o advento de uma nova sociedade, oculta que a diferença entre os mais e os menos competentes são desigualdades pré-existentes à escolarização. Sendo assim, a ideologia da SC atende aos interesses da classe dominante, que permaneceria regulando o acesso ao conhecimento, garantindo a perpetuação do *status quo*. Ainda que ocultada pela própria ideologia, uma das funções da escola na SC seria a de legitimar as desigualdades sócio-econômicas, produzidas fora de seus limites e que são anteriores à escolarização dos indivíduos.

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

Não é possível negar que a ideologia da SC exerça atração e, até otimismo, em muitos, com sua promessa de escolarização universalizada. Drucker (2002) afirma que “quanto mais pessoas expusermos ao conhecimento, mais líderes intelectuais surgirão. Não existe conflito entre educação de massa e educação de qualidade. Devemos educar as grandes massas para conseguirmos a grande quantidade de pessoas de qualidade de que precisamos” (p. 151). Todavia, a SC mascara a distribuição desigual dos meios de produção do conhecimento, que aumentaria o abismo que já separa os que produzem os saberes – sejam indivíduos, instituições ou nações – e aqueles que têm uma relação apenas instrumental com o conhecimento.

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

Para torná-la mais atrativa, aqueles que propagam a ideologia da SC empregam expressões carregadas de ambigüidades que dissimulam as intenções que levaram ao seu emprego inusitado. No campo educacional, por exemplo, surge um novo léxico: aprender a aprender; empreendedorismo; empregabilidade; formação de formadores; pedagogia das competências; orientador (ou facilitador) da aprendizagem; entre outras expressões, que conferem às palavras significados distintos do sentido original.

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

1.1 - A propriedade dos meios de produção

A propriedade dos meios de produção é a mais fundamental das relações de produção. A superação do capitalismo implica em uma mudança profunda na propriedade dos meios de produção. A ideologia da SC, obviamente, não prevê tal mudança, embora Drucker tenha dito que a SC não será mais uma sociedade capitalista³.

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

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

Contudo, a propriedade econômica dos meios de produção é diferente da propriedade jurídica. Os trabalhadores podem ser considerados como proprietários de ações das empresas

³ Detendo sua análise prioritariamente aos Estados Unidos, Drucker (1993, p. 4) afirma que a economia americana não é mais capitalista, mas uma economia do conhecimento. Para ele, o que está em questão é a transição de uma economia do conhecimento para uma sociedade do conhecimento.

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

1.2 - O conhecimento e o aprendizado individual

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

1.3 - As “classes” sociais

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

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

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

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

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

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

possuem baixos índices de desigualdade, em que os trabalhadores organizados forçaram uma distribuição mais justa da riqueza produzida, pela implementação de garantias sociais para a população.

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

1.4 - O papel do Estado na sociedade do conhecimento

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

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

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

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

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

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

2 - Ideologia: conceitos, finalidades e superação

A partir do entendimento das proposições de Drucker, é possível afirmar, com base em Marx & Engels (2005, p. 63), que a ideologia da SC seria, na verdade, uma expressão idealizada das relações de exploração e de dominação, ou seja, as relações sociais concebidas enquanto idéias por quem domina e explora.

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

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

Segundo Chauí (2001), para que a ideologia prevaleça é necessário que “os membros da sociedade não se percebam divididos em classes, mas se vejam como tendo certas

características comuns a todos e que tornam as diferenças sociais algo derivado ou de menor importância” (p. 85 e 86).

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Como, em uma sociedade capitalista, a divisão social do trabalho impõe a separação entre o trabalho manual e o trabalho intelectual, a classe dominante apresentará suas idéias independentes do real, difundindo-as como as únicas que são universalmente válidas e capazes de explicar a realidade, apresentando-as como se fossem a própria realidade, quando, na verdade, são representações da classe que idealiza a sua dominação sobre os demais, a fim de legitimar a ordem estabelecida. Segundo Marx & Engels (2005, p. 63),

a classe que dispõe dos meios para a produção material dispõe também dos meios para a produção espiritual, pelo que lhe são submetidas as idéias a quem faltam os

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

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

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

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

para que a força de trabalho se reproduza, ela precisa receber meios materiais (o salário) e formação de competências (educação). Nas sociedades capitalistas, essa formação não se dá mais no local de trabalho e sim, cada vez mais, fora da produção, através do sistema escolar e, subsidiariamente, através das igrejas, das Forças Armadas e de outras instituições.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

3 – Sociedade do conhecimento: a caracterização de uma ideologia

Com o estreitamento dos lucros, a reprodução do capital passou a requerer: a) redução ao máximo dos custos de produção, seja por meio da racionalização do trabalho ou pela substituição do trabalho humano por máquinas e sistemas de informação; e b) a “inovação”, ou seja, a redução do ciclo de vida dos produtos (tempo de obsolescência progressivamente menor)⁴.

E, para as duas opções acima, o avanço do conhecimento – no lugar de favorecer a realização humana – é subjugado à reprodução capitalista, que, por sua vez, se apresenta como *inevitabilidade da tecnologia e do consumo*, a despeito das conseqüências horrendas implicadas, como o desemprego estrutural e a degradação ambiental, que ameaça a própria

⁴ É o caso de computadores, *softwares* e celulares, por exemplo.

existência humana. Sendo assim, no estágio atual do capitalismo, a universalização da educação já não intimidaria a classe dominante, antes seria a forma de preparação, por excelência, das massas para o consumo desenfreado e para o manejo das novas tecnologias.

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

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

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

Para desconstruir o argumento de soluções individuais para a coletividade, discurso recorrente entre os que propagadores da ideologia da SC, retomo a discussão que Demo (1998) suscita sobre educação profissional e empregabilidade. Para ele, “toda educação profissional bem-feita pode implicar o efeito de rebaixamento salarial, porque coloca no mercado capacidades disponíveis para além da necessidade de mercado”.

A elevação dos níveis educacionais da população, para Demo (1998), não resultaria em melhoria salarial imediata para a coletividade. Ao contrário, as empresas seriam as principais beneficiárias por dispor de um contingente maior de pessoal qualificado e, com isso, poder pagar salários mais baixos. Elevar a quantidade de pessoas aptas para exercerem a profissão de cabeleireiros, por exemplo, aumentaria a oferta desse serviço e, conseqüentemente, reduziria os ganhos médios de quem vive desse ofício.

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

O que pode acontecer é o deslocamento dos postos de trabalho de uma localidade para outra onde haja maior oferta de pessoal qualificado. Contudo, o que ocorre com frequência é o contrário. As empresas deslocam-se para onde o custo da mão-de-obra é mais baixo, o que coincide com uma menor qualificação.⁵ Um exemplo conhecido é a redistribuição geográfica da indústria automobilística brasileira, antes concentrada no ABC paulista, para diversas localidades no país. Além disso, a formação profissional geralmente está a serviço da automação da produção, o que contribui para a elevação salarial de poucos e, para a maioria, desemprego e informalidade.

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

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

Segundo Duarte (2003, p. 14), a SC implica em uma crença de que a luta revolucionária estaria superada por outras questões, “tais como a questão da ética na política e

⁵ E que coincide também com a menor organização coletiva dos trabalhadores. As empresas “fogem” das localidades onde a classe trabalhadora está mais organizada (FRIGOTTO, 2003, p. 78).

na vida cotidiana pela defesa dos direitos do cidadão e do consumidor; pela consciência ecológica, pelo respeito às diferenças sexuais, étnicas ou de qualquer outra natureza.”

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

4 – Bibliografia

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

trabalho necessário

issn: 1808-799X

ano 7 - número 9 - 2009

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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