

SOCIEDADE DO CONHECIMENTO E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE NÍVEL TÉCNICO NO BRASIL

CELSO JOÃO FERRETTI

Programa de Mestrado em Educação da Universidade de Sorocaba
celso.ferretti@uniso.br

RESUMO

Pretende-se abordar neste artigo a discussão sobre formação e conhecimento focalizando o tema nas reiteradas afirmações de que as sociedades atuais, em âmbito mundial, são "sociedades do conhecimento". Por essa razão, numa primeira parte será discutida essa formulação, assim como o conceito de "formação", para, em uma segunda, estabelecer-se a relação entre conhecimento e formação e desta com a educação escolar, em geral, e com a profissional, em particular.
SOCIEDADE DO CONHECIMENTO – FORMAÇÃO PROFISSIONAL – POLÍTICAS EDUCACIONAIS

ABSTRACT

KNOWLEDGE SOCIETY AND TECHNICAL PROFESSIONAL EDUCATION IN BRAZIL. This article approaches the discussion on education and knowledge focusing on the subject of the reiterated statement that present societies are "knowledge societies" on the world level. Thus, the first part of the text discusses this formulation, as well as the concept of "education", and its second part establishes the relationship between both of them, as well as the relationship between "education", school education in general and professional education in particular.
KNOWLEDGE SOCIETY – VOCATIONAL TRAINING – EDUCATIONAL POLICIES

A SOCIEDADE DO CONHECIMENTO

O termo “sociedade do conhecimento” é utilizado com frequência em textos que se voltam para o exame e análise das mudanças que se têm verificado no campo do trabalho, em particular aquele afeto ao setor industrial, em razão da adoção de novas tecnologias de base física e organizacional, com especial atenção para as primeiras. É comum encontrá-lo também em textos oriundos da área educacional, tendo em vista o argumento de que, sendo as sociedades atuais “do conhecimento”, cabe à educação, de forma geral, e à escolar, de forma particular, atentar para essa característica, adequando-se às demandas que, nesse sentido, lhe são feitas. Nem sempre, todavia, a expressão “sociedade do conhecimento” é interpretada da mesma forma. Na verdade, dado seu caráter vago e polissêmico, assume vários significados, conforme a conveniência dos que a utilizam.

É provável que o caráter polissêmico da expressão repouse, senão totalmente, pelo menos em grande parte, na polissemia do próprio termo conhecimento. Convém, por isso, examinar alguns dos significados que lhe são formalmente atribuídos. Conforme o novo dicionário Aurélio (Ferreira, 1986), o termo tem pelo menos 13 acepções que variam das que o tomam como parte da realidade social (idéia, noção, informação, notícia, ciência, prática de vida, experiência) às que referem a processos cognitivos menos ou mais elaborados, os quais remetem à subjetividade do sujeito cognoscente: “ato ou efeito de conhecer; discernimento, critério; consciência de si; a apropriação do objeto pelo pensamento, como quer que se conceba essa apropriação: como definição, como percepção clara, apreensão completa, análise, etc”.

Em boa parte da literatura, o termo conhecimento tende a ser relacionado, de modo geral, à informação e à ciência. Considerando, de um lado, o maciço processo de disseminação da informação e do discurso sobre a crescente facilidade de acesso a ela, devido ao desenvolvimento da informática, e de outro lado, o acentuado processo de valorização/vulgarização da ciência, seja por meio da mídia, seja pela veloz multiplicação de produtos cuja origem é atribuída aos avanços científicos, não é de estranhar que rapidamente seja divulgada a crença de que vivemos na “sociedade do conhecimento”.

A valorização da ciência, por sua vez, é muito grande no âmbito empresarial, mais do que em períodos anteriores, tendo acentuado seu papel como insumo produtivo. A produção de conhecimentos, tanto no âmbito da

ciência básica quanto da ciência aplicada nos países centrais, contribuiu para transformações cruciais no campo industrial, como a substituição da produção baseada na eletromecânica para a assentada sobre a eletroeletrônica, e o desenvolvimento e aplicação da informática à produção fabril. Não menos importantes se revelaram a produção teórica e sua utilização prática no campo da administração, as quais permitiram a revisão de anteriores formas de organização do trabalho e gerência de trabalhadores, tendo em vista o aumento da produtividade e do controle.

Não admira, pois, o culto à ciência (entendida como insumo produtivo) que se verifica no setor empresarial mais avançado e dinâmico. Essa valorização tende a ser disseminada por toda a sociedade por intermédio dos próprios empresários, ou seus arautos. Em geral é acrescida de reiteradas afirmações de que, em razão do papel preponderante que a ciência passou a desempenhar na produção, fazendo-se presente nos equipamentos e máquinas, assim como na organização produtiva, torna-se necessário que os trabalhadores sejam portadores de conhecimentos escolares mais avançados. Fecha-se, assim, o círculo da identificação entre ciência e conhecimento o que, evidentemente, não é descabido. Descabida, sim, é a redução de conhecimento científico, por esse processo, à ciência aplicada e/ou à tecnologia.

No caso da informação, é óbvio que o desenvolvimento da informática e, mais particularmente, de equipamentos como computadores pessoais, *palms*, celulares, CDs e DVDs, bem como de produtos/processos viabilizadores da comunicação mais rápida, dinâmica e de melhor qualidade, como a fibra ótica e a digitalização da telefonia, tornaram seu acesso muito mais rápido e eficiente e, mais que isso, amplo. Não há, teoricamente, limites de acesso, com comodidade e economia de tempo e recursos, a informações diversificadas e de variados níveis de complexidade por parte dos possuidores de equipamentos informáticos que lhes permitam navegar pela Internet. Daí o surgimento de uma outra expressão – “a sociedade da informação” – ou, como querem alguns, a “sociedade informática”, freqüentemente usadas, ambas, como sinônimas de “sociedade do conhecimento”¹. Se, no caso da identificação entre

1. Para alguns autores, como Lima (1998), haveria impropriedade na utilização do expressão “sociedade da informação” pois isso reduziria “o seu significado apenas à disponibilidade e à velocidade do transporte de dados, isto é, ao processo formal” (p.26). No seu entender, tal expressão desconsideraria não apenas o “conteúdo das *comunicações* que se materializam

conhecimento e ciência poder-se-ia correr o risco de reducionismo, no caso da identificação entre informação e conhecimento esse risco é muito maior, pois qualquer peça de informação, não importa sua complexidade, pode ser dita um conhecimento, na acepção mais simplista deste. Não admira, portanto, que se vulgarize, por essa forma, a concepção de que as várias sociedades espalhadas pelo planeta sejam entendidas como “sociedades do conhecimento” ou, resumidamente, de forma globalizada, abstrata e genérica, “sociedade do conhecimento”.

Esse, em linhas gerais, é o quadro que se desenha, no que diz respeito às relações entre conhecimento, ciência e informação, no contexto atual. Mas não é um quadro com o qual haja concordância plena. Para discutir os dissensos e consensos torna-se necessário investigar, inicialmente, as concepções por meio das quais são estabelecidas as relações entre ciência e produção.

Tais relações encontram seus fundamentos principais nas teses sobre a “sociedade pós-industrial”, concepção que tem sua origem nos EUA na década de 1960. Referidas teses foram sistematizadas principalmente por Bell (1973), mas encontraram em Richta (1969) e Touraine (1969) concepções que com elas se afinam. Na verdade, outros autores, nem sempre partícipes das mesmas orientações teóricas, acabaram por alinhar-se com as proposições do pós-industrialismo, o que ajuda a entender não apenas as convergências, mas principalmente as nuances entre eles. As teses sobre a sociedade pós-industrial centram-se basicamente sobre a tendência à substituição do trabalho industrial, regido pelo trabalho manual, por processos de automatização propiciados pelo avanço da tecnologia de base física e pela informática, conforme indicado anteriormente, os quais fariam apelo ao trabalho intelectual.

Em razão disso, ganham corpo, na década de 1960 e nas posteriores, as discussões sobre as decorrências técnicas e sociais da aplicação da ciência à produção. Entre estas se incluem as relativas à corrosão dos empregos industriais,

através da *informatização*, como também [...] a progressiva integração – tanto econômica quanto tecnológica – entre [...] as *telecomunicações*, os *mass media* e a *informática*”, por meio da revolução digital. Por essa razão, Lima considera que a expressão mais apropriada para caracterizar a sociedade contemporânea seria “*sociedade das comunicações*”. Cabe ressaltar, de um lado, a diversidade de enfoques que buscam estabelecer a relação entre sociedade e informatização (que não se esgota, como se observará posteriormente, nas expressões aqui indicadas), como também a tendência à generalização abstrata de sociedade, numa perspectiva homogeneizadora.

à valorização dos saberes técnicos e científicos em relação aos da experiência, às mudanças na natureza do trabalho fabril, que se centraria menos sobre a manipulação e controle de equipamentos e mais sobre a vigilância de sistemas de máquinas, à gradativa substituição de operários por técnicos e engenheiros etc. Uma das características mais distintivas decorrentes das sociedades pós-industriais seria o progressivo e inelutável processo de desindustrialização. Ou melhor, de “*substituição da produção pela informação, [...] de interpenetração complexa entre indústria e serviços, concepção e fabricação, ciência e experiência e, conseqüentemente, entre assalariados da produção e assalariados da concepção*” (Lojkin, 1995, p.238). Bell é, na verdade, mais enfático; para ele ocorreria tendencialmente a passagem da produção de bens para a economia de serviços.

Malin, reportando-se ao momento atual, chama a atenção para um outro aspecto em que a ciência, como força produtiva, se faz presente. Trata-se da progressiva substituição de matérias-primas por produtos sintéticos, os quais tendem a libertar o capital de constrangimentos ligados à obtenção daquelas, além de promover a redução de custos. Como afirma a autora, “*nesse campo, a questão refere-se à forma de produzir e aplicar o ‘saber’, ou seja, como usar conhecimento para produzir conhecimento*” (1984, p.11).

Além de reforçar a afirmação de Bell quanto à natureza principal da economia das sociedades pós-industriais, Malin chama a atenção para uma mudança “*na natureza das ocupações [expressa] no conceito de sociedade do conhecimento*”. No seu entender, trata-se da

atualização da burocracia para a tecnocracia [na qual] é explicitado o papel central assumido pelo conhecimento teórico e técnico, bem como o surgimento de uma *nova classe social*, a dos ‘trabalhadores do conhecimento’, com uma elite de cientistas em seu coração. (Malin, 1994, p.11, grifos meus)

Todavia, por considerar que o “*conhecimento [...] envolve grande dose de subjetividade*”, e que a categoria serviços é demasiado genérica (1994, p.12), propõe, para lidar com a informação, de forma precisa e mensurável, o “*conceito pragmático de ‘atividades de informação’*”, formulado por Porat em sua tese de doutoramento em 1976. Este conceito permite, incorporando atividades de informação presentes nos três setores clássicos da economia

(primário, secundário, terciário), constituir um novo, denominado Quaternário, Informativo ou de Informações, compatível com “uma sociedade que gira em torno de uma *economia da informação*”, entendida como recurso estratégico (Malin, 1994, p.12).

Eis aí, portanto, uma formulação de caráter essencialmente econômico que é importante reter por duas razões, pelo menos. Em primeiro lugar, porque, devido a sua origem teórica, transforma conhecimento científico em informação mensurável, sendo, assim, uma expressão transparente do entendimento da ciência como insumo produtivo, portanto, como mercadoria. Nesse sentido, como afirma Lojkine (1995, p.240), “o valor-trabalho da sociedade industrial (capitalista) seria substituído, então, pelo ‘valor-saber’, da sociedade pós-industrial (pós-capitalista)”². Não surpreende, pois, que as teses do pós-industrialismo afirmem a substituição da classe operária pela “classe” de técnicos e cientistas.

A ciência que tende a ser valorizada, em decorrência disso, não é toda aquela produzida, mas apenas a que pode ser instrumentalizada, o que conduz ao desenvolvimento de restrições financeiras, ou de outra natureza, à produção científica que possa assumir caráter diverso deste. Outro aspecto a ressaltar nessa forma de encarar a ciência é a secundarização ou desatenção para com suas contradições. Como se toda ciência carregasse necessariamente uma dimensão de positividade, negligenciando-se seus aspectos deletérios em termos do bem-estar social como, por exemplo, a produção do desemprego, a criação de espaços de poder ampliado, mas restrito a pequenos grupos, a sofisticação da produção de armas de grande poder de destruição etc.

A segunda razão pela qual deve-se prestar atenção à concepção economicista de ciência e conhecimento deve-se ao fato de que essa não é uma forma isolada de compreender tais conceitos. Ao contrário, como indicado no início deste texto, tende a constituir a forma usual pela qual o empresariado, assim como a mídia e mesmo pesquisadores e cientistas sociais emprestam valor ao conhecimento científico, que passa a constituir-se, nessa perspectiva,

2. Não me parece adequada essa associação produzida por Lojkine entre sociedade industrial/capitalismo e sociedade pós-industrial/pós-capitalismo, pois, apesar das investidas em relação à crise do trabalho abstrato, o modo de produção econômica não é, hoje, diverso do que o existente na primeira metade do século XX; estamos testemunhando simplesmente uma outra configuração do capitalismo.

em instrumento de poder e em justificativa de apoio a políticas sociais que podem resultar em exclusão, ainda que, no plano do discurso, se apresentem como sendo de caráter inclusivo.

Não há dúvida de que muito do antecipado pelos formuladores das teses da sociedade pós-industrial foi incorporado pela denominada terceira revolução industrial, seja no plano da economia, seja em outros planos. Todavia, segundo Lojkine, tais teses, quando aplicadas ao campo da produção, caracterizam-se por ser uma “concepção tecnocrática de inovação pelo alto (na qual é dominante a influência de Taylor e da organização capitalista americana) que, hoje, tende a ser posta em questão por numerosos economistas e gerentes ocidentais” (Lojkine, 1995, p.240).

De acordo com esse autor, as críticas às teses do pós-industrialismo, decorrentes de pesquisas empíricas, centram-se, a rigor, sobre três aspectos³: a. preeminência dos saberes teóricos sobre os saberes da experiência; b. superação das atividades produtivas pelas atividades no setor dos serviços; c. a substituição da classe operária pela “classe” dos trabalhadores da informação. No primeiro caso, Lojkine ressalta que, contrariamente às previsões pós-industrialistas, o que se observa é que “os processos de inovação com êxito supõem relações de reciprocidade entre pesquisa científica, desenvolvimento, métodos, fabricação e marketing” (1995, p.242). No segundo e terceiro, aponta que há forte relação de complementaridade entre crescimento no setor industrial e setor dos serviços, tornando-se falsas, por isso, e pelo apontado em relação à imbricação entre produção e informação, as mensurações de volume de emprego que contrapõem um setor a outro. Finalmente, em relação ao terceiro aspecto, reporta não ter sido encontrada evidência de substituição da classe operária pela “classe” de trabalhadores da informação mas, ao contrário, “processos complexos, contraditórios, de aproximação, mas também de diferenciação, entre assalariados da produção e assalariados dos serviços [que] colocam em questão as antigas clivagens categoriais entre dirigentes e operários [...]” (idem, p.243).

Como é possível notar, as críticas se dirigem, fundamentalmente, a uma das principais teses do pós-industrialismo (tendência à prevalência do setor

3. O autor menciona quatro aspectos, mas considero que o terceiro constitui um desdobramento do segundo, uma vez que se referem, ambos, às relações entre atividades de caráter industrial e de serviços (cf. Lojkine, 1995, p.242).

dos serviços sobre o setor produtivo na economia) a qual foi incorporada por muitos analistas – por exemplo, Offe (1989) –, ao questionar o trabalho, na verdade o trabalho abstrato, como categoria sociológica central capaz de dar conta, desde as últimas décadas do século XX, da estrutura, organização e dinâmica das sociedades contemporâneas.

Mas, tais críticas não questionam, como não poderiam, pelas evidências disponíveis, a transformação da ciência e da tecnologia em insumo econômico na atual configuração do capitalismo mundial, o que, como visto, constitui uma das bases sobre as quais se assenta a crença na “sociedade do conhecimento”, bem como a disseminação da expressão. Atributo que, indevidamente generalizado, homogeneiza 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 outra base sobre a qual se estrutura a crença indicada diz respeito à possibilidade de acesso à informação. Como afirmado anteriormente, esse acesso tornou-se amplamente facilitado com os progressos na área da informática, assim como pela facilidade de aquisição de equipamentos em condição de processar/divulgar informação em meio eletrônico. Ao lado disso, há uma reiterada generalização das possibilidades desse duplo acesso.

Generalização que, de acordo com dados fornecidos por Bessa, Nery e Terci (2003)⁴, não se justifica, pois informes do PNUD, relativos ao Desenvolvimento Humano em 2002, dão conta de que o acesso à internet é privilégio dos setores mais ricos da população mundial. Nesse sentido, os autores chamam a atenção para o fato de que a difusão diferenciada das Tecnologias de Informação e Comunicação – TICs – “quando não reforça, repete os padrões de exclusão social presentes em sociedades com profundas diferenciações distributivas” (idem, p.4). As causas desse processo, de acordo com pesquisas da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE – referidas pelos autores, são variadas, “indo de fatores relacionados à infra-estrutura de telecomunicações ou às dificuldades de acesso em localidades geograficamente isoladas, até motivações de ordem socioculturais” (Bessa et al. 2003, p.6).

De especial interesse para a discussão sobre o tema, no âmbito brasileiro,

4. De acordo com os autores, tais dados indicam que “72% dos atuais utilizadores [da internet] vivem em países da OCDE, tendo elevados rendimentos e contemplando apenas 14% da população mundial” (2003, p.5)

porque se refere a uma região desenvolvida, sob vários aspectos, é a pesquisa da Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados – Seade – relativa a Condições de Vida, de 1998, que toma por referência a Região Metropolitana de São Paulo. A pesquisa incorporou informações relativas ao número de telefones fixos, celulares e computadores existentes nos domicílios, “permitindo”, segundo Bessa et al., “traçar um retrato das condições de acessibilidade dos indivíduos às tecnologias básicas para o acesso às redes digitais” (idem, p.6). Os resultados indicaram que “para cada mil famílias com renda superior a 20 salários mínimos, havia cerca de mil computadores (média de um para cada domicílio), enquanto para aqueles com até dois salários, a densidade era de 160 terminais para cada grupo de mil famílias” (idem, p.6). De acordo com a mesma pesquisa, entre estudantes com 7 anos ou mais, freqüentadores do ensino regular na região pesquisada, cerca de “24% [...] dispunham de PCs em suas residências”, mas a distribuição variava muito conforme se tratasse de estudantes de escola pública (11%) e de escolas privadas (62%). Dados como esses permitiram a Bessa e Tápia afirmar

... que o entrelaçamento entre a concentração de renda e o nível de escolaridade, por um lado, e o acesso a computadores, de outro, colocam obstáculos de fundo estrutural que podem vir a auto-reforçar os níveis de exclusão já existentes e que estão longe de ser resolvidos pelas políticas tradicionais. (Bessa e Tápia, 2003, p.88)

Tal discrepância não se deve simplesmente à desídia dos países periféricos ou ao desinteresse dos setores mais pobres pelos avanços no campo da informática. Deve-se, sim, não apenas às contradições do modo de produção capitalista, que gera simultaneamente enorme riqueza e profunda pobreza, o que, por si só, representa limitações de acesso a informações e conhecimento, mas também a mecanismos políticos pelos quais setores e países mais ricos estabelecem regras de propriedade intelectual que limitam o acesso a informações e conhecimento científico de caráter estratégico.

Configurações sociais, econômicas e políticas dessa natureza têm conduzido pesquisadores a formular a concepção de que, ao lado das forças econômicas, a produção, uso e disseminação da informação acentuou, na atualidade, a promoção de desigualdade social. Na verdade, acentuou-se sua

utilização como instrumento de poder, o que não é novo. Para discutir o acesso desigual ao conhecimento científico, Tilly (2006) destaca, inicialmente, sem descartar a geração de valor oriunda da produção industrial, que tal geração está se deslocando para quatro novos focos, a saber: a) o capital financeiro; b) a informação; c) os meios de armazenamento e transmissão de capital, informação e conhecimento técnico-científico; e d) o próprio conhecimento técnico-científico.

Embora a premissa – o deslocamento acima indicado – seja questionável, pois sugere, na linha do pós-industrialismo, a superação do valor-trabalho que, a nosso ver, está na base do processo de acumulação do capital, é inegável o poder de que dispõem os focos indicados para produzir desigualdades sociais e/ou reforçar/aumentar as desigualdades já existentes. Uma das formas de expressão disso é o fato, apontado pelo autor, de que tais focos se encontram “sob o controle de redes que, se comparadas à população mundial, são bem pequenas”. No seu entender,

Durante a segunda metade do século passado, as diferenças ligadas ao capital financeiro, à informação, aos meios de comunicação e ao conhecimento técnico-científico participaram cada vez mais na produção de desigualdade, especialmente no plano internacional. Neste século, esses recursos se tornarão ainda mais importantes como base da desigualdade categórica⁵, tanto local como internacional. É inédita a força da atual combinação de capital financeiro e conhecimento técnico-científico na produção de desigualdade entre os que controlam e os que não controlam tal combinação. (Tilly, 2006, p.56)

Tal situação conduz os países periféricos à condição de meros consumidores e adaptadores de conhecimentos científicos e tecnológicos, assim como dos equipamentos produzidos nos países centrais, sem que isso signifique a ausência de esforços locais para superar tal condição. O quadro apresentado

5. Para entender o conceito de “*desigualdade categórica*” é necessário recorrer, primeiramente à noção de fronteira, utilizada pelo autor de forma dicotômica : as frentes definem indentities que separam os que têm direitos (em relação a algo), de um lado, e os que não os têm, de outro. De acordo com o autor, “*desigualdade categórica*” “refere-se àquelas formas de benefício desigual em que conjuntos inteiros de pessoas, de um lado e de outro da fronteira, não recebem o mesmo tratamento” (2006).

indica que, contrariamente aos discursos sobre a sociedade do conhecimento, que fazem supor a existência generalizada de condições políticas, sociais e econômicas favoráveis à produção e consumo de conhecimento e de informação, o que se constata é a produção de reservas desses bens, constituindo-se tais reservas não apenas em um aspecto a mais de manutenção da hegemonia de setores sociais poderosos, mas em um aspecto crucial e central desse processo. Como afirma Rouanet (apud Motta, 2006),

uma verdadeira sociedade do conhecimento seria aquela em que o conhecimento, considerado em seu sentido integral, abrangendo não somente as disciplinas tecno-científicas, mas, também, a filosofia e as humanidades, fosse o principal determinante da organização social, e em que todas as camadas sociais, em todos os países do mundo, tivessem chances simétricas, asseguradas por processos democráticos, de âmbito tanto nacional quanto global, de participar da geração, processamento, transmissão e apropriação do conhecimento e das informações necessárias a esse conhecimento.

A conclusão lógica que se pode tirar do que até aqui foi afirmado a respeito da "sociedade do conhecimento" é que essa noção desempenha mais um papel de caráter ideológico do que de caracterização científica das sociedades contemporâneas, em benefício da hegemonia acima apontada. Isso implica, do ponto de vista dos que questionam tal hegemonia, o fortalecimento de ações contra-hegemônicas, entre as quais se pode, legitimamente, arrolar as que se referem à formação dos sujeitos sociais.

FORMAÇÃO

De acordo com o dicionário, a formação refere-se, genericamente, "ao ato, efeito ou modo de constituir (algo); criação, construção, constituição". Nessa perspectiva, a definição sugere ação ou ações intencionais no sentido de dar forma a algo ou a alguém. Embora essa ilação não seja falsa, deve-se considerar, no caso da formação de seres humanos, que esta decorre não apenas da intencionalidade de quem se disponha a produzi-la, mas também de circunstâncias não planejadas ou não desencadeadas diretamente com essa finalidade, como sugere uma segunda acepção do termo formação: "maneira

como uma pessoa é criada, tudo o que lhe molda o caráter, a personalidade". A formação de uma pessoa resulta, assim, em grande parte, de processos de socialização que ocorrem durante toda a vida.

Em uma perspectiva mais precisa, a segunda acepção pode ser encarada como um aspecto do processo mais amplo de constituição ontológica do sujeito social, cujas origens e desenvolvimento remontam, na óptica lukacsiana, ao trabalho, por meio do qual o homem se constitui como ser genérico, no processo de submeter a natureza a seus desígnios, tendo em vista sua reprodução. Sem a intenção de maiores aprofundamentos que não cabem neste momento, uma vez que o objetivo aqui não é o de discutir tal construção teórica, cabe apenas destacar que, visando sua própria reprodução e a reprodução da sociedade, o ser social em construção, na sua gênese, como também posteriormente, se põe fins, cuja consecução (objetivação) implica a construção de alternativas decorrentes da necessidade de conhecer elementos da realidade objetiva (em um primeiro momento, predominantemente material e, posteriormente, também social). As objetivações são, assim, a expressão das subjetividades de sujeitos sociais individuais e coletivos, decorrentes das apropriações que realizam do mundo em que vivem, tomando a forma de práticas sociais pelas quais os homens produzem e reproduzem sua vida particular, assim como a vida na sociedade. Constroem-se, por essa forma, instrumentos, conhecimentos, objetos, costumes, regras de convivência social, cultura, enfim. Quando um indivíduo nasce, o faz no contexto de uma formação histórica determinada que, deliberada e diretamente (por meio da ação dos pais ou de grupos sociais), ou não, e indiretamente (pela convivência social) lhe abre, ou fecha, dependendo das circunstâncias, oportunidades de se formar segundo as características, imposições e possibilidades oferecidas por tal contexto.

Os alunos que chegam à escola já sofreram, como afiança Bourdieu, um processo de socialização primária que, embora conduzido principalmente pela família de forma intencional, a ela não se restringe, ainda quando diga respeito a formas de vida familiar. Evidentemente, tal processo varia em razão da condição de classe das diferentes famílias, as quais permitem, a alguns, mesmo antes de chegarem à escola, o acesso a bens culturais, formas de ação, habilidades etc. que lhes permite transitar com maior facilidade no ambiente escolar, e dele tirar proveito, enquanto a outros isto é negado. A socialização secundária que se desenvolve em instituições sociais, especialmente na escolar, ainda segundo

Bourdieu, tem um caráter de intencionalidade muito mais formalizado, mas nem por isso, imune àquele processo geral de formação que continua a ser exercido pela socialização difusa e que perpassa, de diversas maneiras, os processos mais estruturados da educação formal, ainda que disso não se dêem conta os que a pensam e executam.

A EDUCAÇÃO ESCOLAR E A “SOCIEDADE DO CONHECIMENTO”

Para fins deste trabalho, interessa focalizar a educação escolar e uma particularidade dela, a educação profissional, bem como a formação que aí se dá, ou pode se dar, tendo em vista a discussão anterior sobre a sociedade do conhecimento. Parte-se, nesse sentido, da constatação, fartamente documentada, de que a ênfase posta no conhecimento técnico-científico e na informática por vários países centrais, bem como por aqueles menos ou mais diretamente sob seu raio de influência, repercute, de alguma forma, na educação escolar por eles oferecida. Tal repercussão pode alcançar diferentes aspectos da vida escolar como, por exemplo, a organização curricular, os métodos de ensino, os materiais didáticos, os processos de avaliação, o uso do tempo e do espaço, assim como a formação do professor e sua prática docente.

No caso brasileiro, foi possível verificar, a partir do início da década de 1990 e, mais especificamente, do governo Fernando Henrique Cardoso, que, lastreando-se em documentos de agências multilaterais, lidos segundo os interesses nacionais, as políticas educacionais orientaram-se pela valorização dos conhecimentos técnico-científicos, assim como da informação. O documento *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*, produzido pela Comissão Econômica para América Latina e pela Oficina Regional de Educação para América Latina e Caribe – Cepal/Orealc, Unesco em particular, exerceu influência marcante nesse processo. Nele se defende explicitamente uma concepção de educação que se afina inteiramente com a orientação acima indicada.

Em outra oportunidade chamei a atenção para tal fato nos seguintes termos:

Os objetivos [de política] foram explicitados na fórmula *competitividade autêntica e moderna cidadania*, entendendo-se pelo primeiro termo a “construção e

aperfeiçoamento [das] capacidades de [uma nação, bem como]... uma efetiva integração e coesão social que permita aproveitar essas capacidades em função de uma exitosa inserção internacional, [sendo] sua meta final... promover um nível mais alto de vida para os cidadãos" (Cepal/Orealc, 1992, p.128) e, pelo segundo, "aprofundar a democracia, a coesão social, a equidade, a participação" (idem, p.17). Ao primeiro termo pode-se legitimamente associar, no âmbito educacional, a preparação de recursos humanos (no plano geral e no especificamente profissional) como uma das facetas da idéia central presente no texto da Cepal (1992, p.15) qual seja, a de que a "incorporação e difusão deliberada do progresso técnico constitui o pivô da transformação produtiva e sua compatibilização com a democratização política e uma crescente equidade social" (idem). Tal preparação, fundada na assimilação de elementos do progresso técnico, contribuiria, por suposto, para aumentar a produtividade de trabalhadores já inseridos na PEA, ou que nela viessem a se inserir. (Ferretti, 2003, p.43)

As reformas educacionais brasileiras, por sua vez, quando expressas sob a forma de orientações curriculares, tendem a contemplar uma acepção do conhecimento que se mostrou ausente da discussão feita até o momento, qual seja, aquela que se refere aos processos cognitivos de elaboração e reflexão que remetem à subjetividade do sujeito cognoscente, situação em que o conhecimento é interpretado como uma elaboração nova, com base em informações e conhecimentos já existentes, apropriados pelo sujeito. Pode-se dizer, assim, que as proposições de reforma brasileiras trabalham com as duas acepções de conhecimento identificadas no início deste trabalho e, nesse sentido, poderiam representar um avanço em relação àquela discussão que contempla tão-somente a acepção de conhecimento como informação.

Todavia, se aprofundado o olhar sobre as orientações curriculares (em especial as dirigidas ao ensino médio e ao ensino técnico) quanto à apropriação de informações e de conhecimentos existentes, tendo em vista seu aprofundamento e novas elaborações, verifica-se que o enfoque adotado visa menos a reflexão e mais a mobilização daqueles, por meio de processos cognitivos constitutivos de competências desejáveis para a formação de trabalhadores aptos ao desempenho adequado de atividades profissionais em empresas estruturadas segundo o enfoque do pós-industrialismo. Trata-se, portanto, de uma perspectiva educacional que, de um lado, confere caráter instrumental à

informação e ao conhecimento e, de outro, tende a focalizar predominantemente a dimensão técnica dos saberes historicamente produzidos, recaindo nas considerações de Rouanet em sua crítica à sociedade do conhecimento. É coerente, portanto, com a perspectiva hegemônica dominante que lhe deu origem.

Cabe, por isso, questionar se a proposta educacional expressa na reforma educacional responde às demandas que orientaram sua elaboração. Resultados obtidos em exames nacionais (uma criação da própria reforma para aferir e acompanhar os resultados de sua implementação) por alunos que freqüentam cursos de educação básica nas redes públicas de ensino brasileiro, amplamente divulgados pela mídia, indicam que, com honrosas exceções, a educação brasileira não está respondendo nem mesmo às restritas e interessadas demandas dos setores sociais que criaram a reforma. Em outros termos, não está conseguindo sequer dar conta de fazer com que os alunos desenvolvam as competências desejadas e/ou absorvam adequadamente os conhecimentos técnico-científicos de natureza instrumental considerados desejáveis pelo setor produtivo.

Isso ficou evidente em pesquisa recente sobre o ensino técnico de nível médio. A investigação, que teve por objetivo central verificar como uma unidade escolar se apropriou da reforma referente a essa modalidade da educação profissional e a implementou (Silva Jr., Ferretti, 2006), foi realizada em uma escola técnica pública, localizada em cidade do interior de São Paulo, cujas origens situam-se na década de 1920. A unidade escolar, por pertencer, desde os anos iniciais da década de 1980, a uma rede de ensino pública, orienta-se, no geral, por indicações e determinações decorrentes dessa condição. No entanto, a pesquisa baseou-se no pressuposto de que, apesar disso, haveria certo espaço para que sua tradição, história e cultura se fizessem presentes no processo de implementação da reforma.

A rede e, portanto, a escola passaram por dois momentos recentes de mudança, tendo em vista as perspectivas de reestruturação do ensino técnico. O primeiro, que ocorreu antes mesmo da promulgação do decreto 2.208/97, foi analisado por Oliveira (1998). O segundo, sobre o qual se deteve a pesquisa realizada, foi desencadeado de forma centralizada pela Coordenadoria Técnica da rede a partir de 2000, tendo como referência os documentos orientadores da reforma. Para tal, a referida coordenadoria montou um esquema de

supervisão, capacitação e avaliação que lhe permitiu interferir diretamente na implementação da reforma, a qual enfrentou vários percalços, de tal forma que, cinco anos após seu início, os professores da escola investigada encontravam sérias dificuldades para colocar em prática o modelo pedagógico assentado nas competências. Embora a escola mantenha também o ensino médio, que foi pesquisado, o estudo centrou-se mais no ensino técnico.

De forma bastante resumida apresentam-se, na seqüência, alguns aspectos mais centrais que avultaram no processo de investigação, tais como o conhecimento detido pelos professores a respeito dos documentos orientadores da reforma, a preparação destes para trabalhar de acordo com o prescrito pela rede e, por conseqüência, as dificuldades encontradas para fazê-lo e, finalmente, a relação estabelecida por eles entre a reforma e a qualidade do ensino que a escola tem oferecido.

O acesso dos professores aos documentos da reforma, especialmente aqueles que implicariam um conhecimento relativamente sólido a respeito de seus objetivos e fundamentos, assim como das propostas de estrutura curricular correspondente, foi parco ou inexistiu. As informações divulgadas revestiram-se de caráter operacional. Foram transmitidas ou por “professores multiplicadores” (usualmente os coordenadores de curso) ou por documentos internos emitidos pela Coordenadoria Técnica. Em razão disso, verificou-se que a maioria dos entrevistados (inclusive coordenadores) tinha, a respeito da reforma e do seu sentido político-ideológico, uma visão próxima do senso comum.

As “capacitações” oferecidas pela rede foram vistas pelos professores como esporádicas e pouco contributivas para o enfrentamento dos desafios pedagógicos postos pela reforma. Além disso, consideraram precária a fórmula do “professor multiplicador” para sua “capacitação”, ou porque este enfrentava, ele próprio, dificuldades para compreender as demandas que lhe eram feitas no plano pedagógico, ou porque as condições objetivas para encontrar-se com os colegas a fim de discutir as orientações eram adversas. Tal circunstância, comum nas escolas, era agravada pelo fato de que vários dos docentes, originários de outras áreas profissionais, desempenhavam atividades em empresas, como sói acontecer em muitas escolas técnicas. Por “estarem professores”, conforme a expressão reiterada inúmeras vezes, não era raro sentirem dificuldade para relacionar-se com as demandas e com o jargão educacional, apesar de vários terem passado pelos cursos de Esquema I, cuja finalidade seria exatamente a de inseri-los nesse campo.

Os professores encontraram problemas para trabalhar de acordo com a proposta da rede, que prioriza o desenvolvimento de competências. O primeiro diz respeito ao domínio da noção, seja pela polissemia do termo, seja pela insistência da rede na sua compreensão teórica, seja para compreender as diferenças e associações com o conceito de habilidade. O segundo, decorrente do primeiro, expressou-se na tentativa, quase sempre frustrada, de utilizar a noção pedagogicamente. Ciente dessa dificuldade e também por acreditar que os professores assimilariam mais facilmente tal transposição por outros meios, que não a discussão e o debate, a coordenação técnica da rede produziu um formulário de plano de trabalho a ser preenchido pelos docentes para cada aula ou conjunto de aulas de uma dada unidade didática, segundo a nomenclatura ligada à “formação” por competência. Daí resultaram várias conseqüências: enorme tempo consumido no preenchimento do formulário, mal-estar e contrariedade entre os professores e, finalmente, dissimulação, dado que os professores passaram a preencher os planos segundo as recomendações, mas desenvolviam as aulas de acordo com a tradição do ensino técnico – ênfase no desenvolvimento expositivo das aulas, nas formas de avaliação cultivadas ao longo do tempo etc. – embora “adornadas” com a utilização da internet, da informática, de visitas, de sessões de apresentação coletiva de trabalhos e outros procedimentos semelhantes.

A relação entre a reforma do ensino técnico e a qualidade da educação oferecida pela escola foi encarada pelos professores, em geral, a partir dos efeitos desta sobre a duração dos cursos. Segundo eles, um dos efeitos deletérios da reforma consistiu na redução da duração de seis para três semestres, promovendo o aligeiramento do ensino ofertado e, em conseqüência, a precarização da formação dos alunos tendo em vista a demanda das empresas. Tal avaliação já havia sido detectada por Oliveira (1998), uma vez que o elemento central do primeiro momento da mudança consistiu na modularização do curso e sua redução, situação que permanece até o presente. Essa avaliação redonda do fato de que os professores consideram que a redução do tempo os impede de desenvolver todo o conteúdo de suas disciplinas ou os obriga a fazê-lo às carreiras. Há clareza entre eles das conseqüências trabalhistas de tal redução.

Em suma, ocorreu, no geral, mas não de forma homogênea, um processo de distanciamento das propostas educacionais contidas nos documentos oficiais,

não por recusa crítico-ideológica do conteúdo político e educacional deles. No meu entender, tal distanciamento decorreu, primeiro, das dificuldades encontradas pelos professores para entender e objetivar o proposto em suas práticas docentes; segundo, do privilégio conferido a um longo processo histórico de construção cultural sobre o ensino técnico, seus objetivos e suas relações com os setores para os quais os alunos devem ser preparados. O curioso é que, sem terem noção clara disso, os professores tenderam a se afinar, pelo menos na intenção, com um dos aspectos privilegiados pela reforma, em outro diapasão. Tal aspecto diz respeito à estreita relação entre progresso técnico, qualificação do trabalho e qualificação do trabalhador. Em outros termos, tenderam a se afinar com a concepção substancialista de qualificação profissional, tanto quanto o fizeram os documentos da reforma, mas em registros diferentes.

No entanto, mesmo se conseguisse sucesso, a política de educação profissional dirigida à formação técnica de nível médio estaria longe de produzir uma formação escolar de caráter pleno, se se entende por isso mais do que a simples preparação, mesmo que sofisticada, de trabalhadores aptos ao desempenho otimizado das funções ditas intelectuais das empresas flexibilizadas, seja porque não é essa sua intenção, seja porque, como se verificou em páginas precedentes, mesmo nesse âmbito, a apropriação privada de conhecimentos técnico-científicos, de informação estratégica e dos recursos financeiros e meios para produzi-los faz parte das “regras do jogo”.

A tentativa de reverter tal situação no âmbito da formulação de políticas, por meio do decreto 5.154/2004 não encontrou acolhida em várias instituições educacionais responsáveis pela formação técnica de jovens, assim como não recebeu o devido apoio do próprio MEC. Isso mostra que o questionamento e possível quebra das “regras do jogo” dependem de ações que ultrapassam o âmbito da escola e da educação, situando-se no campo da disputa política, econômica e social, portanto no campo da disputa hegemônica, à qual a educação não deve estar alheia. Ao contrário. O que cabe à educação e à escola, nessa perspectiva, é produzir a formação plena (omnilateral) dos sujeitos sociais, o que não implica negar sua formação como profissionais. Para fazê-lo terá que, necessariamente, assumir a perspectiva de “não imediatamente interessada”, entendendo a formação como processo voltado para a constituição não apenas de técnicos, mas de dirigentes [políticos], conforme a proposição de Gramsci (1979). Isso implicará a luta, da parte do setor educacional, pela priorização

e, portanto, acesso, não só aos conhecimentos científicos encarados como fundamentos da prática profissional, mas a todos aqueles que, nos diversos campos, constituem o acervo construído historicamente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BELL, D. *O Advento da sociedade pós-industrial*. São Paulo: Cultrix, 1973.

BESSA, W. C.; NERY, M. B.; TERCI, D. C. Sociedade do conhecimento. *São Paulo em Perspectiva*, v.17, n.3/4, p.3-16, jul./dez. 2003.

BESSA, W. C.; TÁPIA, J. R. B. Exclusão digital e cidades mundiais: a experiência de São Paulo. In: SILVEIRA, S. A.; CASSINO, J. (Orgs.) *Software livre e inclusão digital*. São Paulo: Conrad Editora do Brasil, 2003. p.77-100.

FERREIRA, A. B. de H. *Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

FERRETTI, C. J. A Reforma do ensino médio: uma crítica em três níveis. *Linguagens, Educação e Sociedade*, n.9, p.41-49, jan./dez. 2003.

GRAMSCI, A. *Os Intelectuais e a organização da cultura*. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

HOUAISS, A. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

LIMA, V. A. Sociedade da informação, comunicações e democracia. *São Paulo em Perspectiva*, v.12, n.4, p.26-29, out./dez. 1998.

LOJKINE, J. *A Revolução informacional*. São Paulo: Cortez, 1995.

MALIN, A. B. Economia e política da informação: novas visões da história. *São Paulo em Perspectiva*, v.8, n.4, p.9-18, out./dez. 1994.

MOTTA, V. C. Politizando a "sociedade do conhecimento" sob a ótica do pensamento de Gramsci. *Boletim Técnico do SENAC*, v.32, n.1, p.19-29, jan./abr. 2006.

OFFE, C. Trabalho e sociedade: problemas estruturais e perspectivas para o futuro da sociedade do trabalho. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.

OLIVEIRA, M. R. N. S. *A Prática pedagógica no ensino tecnológico: o discurso de sujeitos da escola*, 1998, mimeo.

RICHTA, R. *La Civilisation au carrefour*. Paris: Anthropos, 1969.

SILVA JR., J. R.; FERRETTI, C. J. *Competências e prática social: o trabalho como organizador e estruturador das reformas educacionais brasileiras no ensino médio e na educação profissional de nível técnico e sua concretização nas instituições escolares nos primeiros anos do século XXI: relatório de pesquisa, 2006, mimeo.*

TILLY, C. O Acesso desigual ao conhecimento científico. *Tempo Social*, v.18, n.2, p.47-63, 2006.

TOURAINÉ, A. *La Société postindustrielle*. Paris: Denoël, 1969.

Recebido em: junho 2008

Aprovado para publicação em: julho 2008