



9

A POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA NA 'SOCIEDADE DO CONHECIMENTO'

Lúcia Maria Wanderley Neves

Pretendo aqui fazer algumas reflexões sobre a educação brasileira na atualidade, resultantes de trabalhos de pesquisa que venho desenvolvendo na Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio da Fundação Oswaldo Cruz (EPSJV/Fiocruz), no âmbito do Coletivo de Estudos de Política Educacional, grupo de Pesquisa Fiocruz/CNPq, e no desenvolvimento de estudos dentro do Programa Estratégico de Apoio à Pesquisa em Saúde (Papes/Fiocruz/CNPq).¹ Essas reflexões tomam a educação em seu sentido amplo, como processo formativo que se desenvolve na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (art. 1º da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional) e no seu sentido estrito, como educação escolar, que se desenvolve predominantemente por meio do ensino, em instituições próprias (parágrafo 1º do art. 1º da referida lei).

Tais reflexões pretendem apresentar explicações para a rápida consolidação e estabilização da hegemonia do projeto burguês mundial de sociedade e de sociabilidade no início deste século, no Brasil, procurando entender nesse processo a

¹ Integraram ainda a equipe de trabalho do Papes IV os pesquisadores Júlio César França Lima, Marcela Alejandra Pronko e Marco Antônio Carvalho Santos. Um dos produtos deste projeto, de autoria de Neves e Pronko (2008), aprofunda os itens 4 e 5 deste texto.





natureza das reformas da educação escolar que se iniciam no final do século XX, sob a ideologia da sociedade do conhecimento, e se implementam nos anos iniciais deste século.

Na perspectiva de educação política, salientarei algumas das características da pedagogia da hegemonia do atual estágio do desenvolvimento capitalista; destacarei também algumas características do novo intelectual urbano, organizador do consentimento ativo do conjunto da população brasileira ao novo projeto de sociedade e de sociabilidade em fase de estabilização, assim como as estratégias para a formação de um novo homem coletivo no Brasil de hoje. Na perspectiva de educação escolar, apontarei algumas das características da proposta hegemônica de massificação dessa educação na sua intercessão com a política de ciência e de tecnologia para os países de capitalismo dependente (Cardoso, 2005) na condição de estratégias do Estado brasileiro para acelerar o crescimento, aliviar a pobreza e assegurar, ao mesmo tempo, a coesão social, indispensáveis para a manutenção da 'paz' no século XXI.

O ESTADO EDUCADOR E A NOVA PEDAGOGIA DA HEGEMONIA NA 'SOCIEDADE DO CONHECIMENTO'

A nova pedagogia da hegemonia consiste em uma série de formulações teóricas e de ações político-ideológicas utilizadas pela burguesia para assegurar, em nível mundial e no interior de cada formação social concreta, a dominação de classe, a partir da redefinição de seu projeto de sociedade e de sociabilidade para os anos iniciais do século XXI. Ela consubstancia uma estratégia de legitimação social do capital depois que as receitas preconizadas pelo Consenso de Washington para retomada do crescimento econômico e redução das desigualdades sociais na década de 1980 e anos iniciais dos anos de 1990 mostraram-se insuficientes para assegurar a coesão social no capitalismo neoliberal, tornando imprescindível uma redefinição das estratégias de busca do consenso (Neves, 2005).

Essas novas demandas do capital nos últimos anos do século XX exigiram do Estado capitalista um novo formato no seu papel como educador, de modo a permitir a viabilização de um processo de mudança no padrão de politização das sociedades contemporâneas.

Processou-se tal redefinição por meio de um variado e complementar movimento de repolitização da política, inspirado nos postulados e práticas do que se convencionou chamar de 'reinvenção da democracia' ou de 'democratização da



democracia'. As origens desse movimento localizam-se, nos Estados Unidos, na agenda política dos 'novos democratas' – principalmente a partir da eleição de Bill Clinton em 1992 – e, na Europa, no movimento de redefinição programática dos partidos social-democratas, intensificado com a instalação do governo Tony Blair em 1998, na Inglaterra, e ampliado com o Programa da Terceira Via.

Um primeiro movimento da nova pedagogia da hegemonia diz respeito à viabilização do retorno ou da permanência de um conjunto significativo da população ao nível mais primitivo da convivência coletiva, no qual os agrupamentos sociais organizam-se conforme sua função e posição na produção, sem uma consciência maior de seus papéis econômico e político-social. Nesse movimento, são incentivadas pela aparelhagem estatal, por organismos diversos da sociedade civil e por empresas, formas de participação política caracterizadas pela busca de soluções individuais ou grupistas para problemas coletivos.

Um segundo movimento dessa nova pedagogia traduz-se no desmantelamento e/ou refuncionalização dos aparelhos privados de hegemonia da classe trabalhadora que vinham até então se organizando com a intenção de ampliar os direitos e/ou construir um projeto socialista de sociedade e de sociabilidade. Esses organismos passam a atuar como parceiros na construção de uma nova 'sociedade do bem-estar', ora participando diretamente da execução das políticas sociais do neoliberalismo reformado, ora redefinindo o escopo de suas lutas ao nível da construção de um capitalismo de face humanizada, considerado como única solução possível para a classe trabalhadora no século XXI (Neves, 2005).

Desse modo, esta nova pedagogia estaria atuando para restringir o nível de consciência política coletiva dos organismos da classe trabalhadora, do nível ético-político ao nível econômico-corporativo. Mais precisamente, ao incentivar a participação da classe trabalhadora organizada segundo os postulados da 'concertação social', a nova pedagogia da hegemonia estimula entre os trabalhadores organizados a efetivação de práticas voltadas para a disseminação da pequena política, propiciando, contraditoriamente, a essa importante fração das classes dominadas a disseminação da grande política da conservação.

Um terceiro movimento consiste no concomitante estímulo estatal à expansão da organização dos grupos de interesses extra-econômicos na sociedade civil² e na

² Surgidos no segundo pós-guerra, esses novos movimentos sociais vêm se tornando cada vez mais numerosos nos últimos anos do século XX e primeiros do século XXI. Por ser indiferente às identidades sociais das pessoas que explora e por ter a capacidade de descartar opressões sociais

ação sistemática dos organismos internacionais em relação à implementação de uma nova política social.

A nova política estatal, por sua vez, tem por objetivo favorecer a metamorfose do Estado do bem-estar em sociedade do bem-estar. Essa metamorfose veio se efetivando, nos últimos vinte anos, por meio da implementação da reforma da aparelhagem estatal, da estruturação de uma nova sociedade civil e do estabelecimento de uma nova relação entre essas duas esferas do ser social para propiciar, pela obtenção do consenso, a adesão do conjunto da sociedade ao ideário e práticas burguesas nos anos de consolidação do novo imperialismo.

O novo Estado gerencial, o Estado necessário, ao mesmo tempo que reduz sua ação direta à prestação de serviços compensatórios às profundas desigualdades sociais, assume um novo papel de coordenador de iniciativas privadas de parceiros, históricos e novos, com intenção de efetivar a repolitização da política por meio de ações que contribuam para o apassivamento dos movimentos sociais populares (Fontes, 2006).

A privatização, a fragmentação e a focalização das políticas sociais no 'neoliberalismo de terceira via',³ materializadas na criação do 'setor público não estatal', têm ainda a função de dialogar econômica e politicamente com frações significativas das camadas médias. Ao mesmo tempo que se mantêm incluídas no mercado capitalista como consumidoras de bens e serviços em época de redefinição do capitalismo, na nova condição de prestadoras de serviços de 'interesse público', essas camadas funcionam também como intelectuais que cimentam, na superestrutura, a relação entre as frações de classe expropriadoras e importantes frações do proletariado.

Esses novos intelectuais orgânicos, entre os quais se incluem os professores, têm como tarefa fundamental promover a desvalorização da igualdade como valor primordial da convivência coletiva e, em seu lugar, consolidar o individualismo como valor moral radical, com base em práticas localistas de prestação de serviços sociais na sociedade civil.

particulares, o capitalismo é capaz de aproveitar, em benefício próprio, toda a opressão extra-econômica que esteja histórica e culturalmente disponível em qualquer situação (Wood, 2003). Para Ellen Meiksins Wood, o capitalismo sobreviveria à eliminação de todas as formas específicas de exploração, mas não sobreviveria à erradicação da exploração de classe. As lutas concebidas em termos exclusivamente extra-econômicos, portanto, não representam, em si mesmas, um perigo fatal para ele. Podem, ainda, ser funcionais à estabilização da hegemonia burguesa.

³ Expressão cunhada pelo Grupo de Pesquisa Coletivo de Estudos de Política Educacional para caracterizar o movimento de reformulação do capitalismo no fim do século XX e início do XXI.

No Brasil, esses intelectuais, embora atuem diretamente na aparelhagem estatal, vêm desenvolvendo cada vez mais atividades nas fundações privadas e nas associações sem fins lucrativos (Fasfil). Estudo conjunto do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), Associação Brasileira de Organizações Não Governamentais (Abong) e Grupo de Institutos, Fundações e Empresas (Gife) constatou que, em 2002, já havia 1,54 milhão de trabalhadores assalariados nesses novos organismos, percebendo um salário médio de R\$ 871,00 – número que cresceu rapidamente de 1996 a 2002. Entraram nesse período, no mercado de trabalho de ‘prestadores de serviços sociais’, cerca de quinhentos mil novos trabalhadores (IBGE, 2004). Vale salientar que esse elevado número de ‘prestadores de serviços sociais’ corresponde a apenas 30% do conjunto de indivíduos envolvidos no trabalho social. Os 70% restantes executam algum tipo de trabalho voluntário.⁴

Essa nova sociedade civil ativa, sem antagonismos de classe, constitui-se em lócus fundamental da construção de um capital social necessário à sedimentação de uma nova cultura cívica e de uma nova cidadania política em conformidade com os interesses mais contemporâneos da burguesia mundial, com base na valorização da participação popular colaboracionista. ‘Capital social’, conceito caro aos organismos internacionais nas duas últimas décadas. Foi inicialmente formulado nas universidades norte-americanas por meio dos estudos de James Coleman e Robert Putnam, que datam da primeira metade da década de 1990. Posteriormente, foi retomado por Anthony Giddens em sua proposta da ‘nova social-democracia’ (a terceira via) e, mais tarde, sistematizada, para a América Latina, por intelectuais orgânicos dos organismos internacionais como Bernardo Kliksberg e Norbert Lechner. Para seus formuladores, o desenvolvimento do capital social se consubstancia em um instrumento eficaz para a formação da ética da responsabilidade coletiva, de fortalecimento da subjetividade e uma estratégia de recomposição da cidadania perdida pelo aumento da desigualdade social. Em ritmo acelerado, portanto, vão sendo fixadas as bases materiais para que a sociedade civil se transforme em trincheira privilegiada de atuação da burguesia e de seus aliados, com intuito de

⁴ O valor médio do salário pago pelas Fasfil absorve um contingente expressivo da força de trabalho qualificada em cursos de graduação e de pós-graduação em ciências humanas que, potencialmente, convertem-se em militantes da nova cidadania neoliberal. O sentido do trabalho desses ‘prestadores de serviços sociais’ vem sendo motivo de preocupação e de estudo entre aqueles que historicamente se dedicam à construção, em nosso país, de uma pedagogia da contra-hegemonia.

manter a dominação nos anos iniciais deste novo século (Mendonça, Neves & Pronko, 2006).

Desse modo, o Estado gerencial e a nova sociedade civil ativa se imbricam para efetivar uma reversão no processo de ocidentalização das sociedades capitalistas contemporâneas, de modo a consolidarem no mundo inteiro um modelo de 'ocidentalização de tipo americano'.⁵ Ou seja, um modelo de estruturação de poder que pressupõe, ao mesmo tempo, a despolitização da política e a repolitização da sociedade civil. Despolitização da política a fim criar obstáculos concretos aos projetos societais contestadores das relações capitalistas de produção da existência e de limitar as possibilidades de mudança aos marcos de um reformismo político. Repolitização da sociedade civil a fim de transformá-la de instância política de disputa de projetos societais em instância prestadora de serviços sociais de interesse público.

Essa reversão no processo de ocidentalização acrescenta ao americanismo – que já vinha conformando a maneira de trabalhar e de viver do homem contemporâneo – uma nova dimensão. Ele passa a conformar, também, sua maneira de fazer política.

Como um dos elementos viabilizadores das metamorfoses das práticas político-ideológicas conservadoras do Estado capitalista na atualidade, as políticas sociais privatistas, fragmentárias, focalistas e localistas do neoliberalismo da terceira via vêm se constituindo em um poderoso instrumento de disseminação da nova pedagogia da hegemonia.

O ESTADO EDUCADOR E A FORMAÇÃO DE UM INTELLECTUAL URBANO DE NOVO TIPO PARA A 'SOCIEDADE DO CONHECIMENTO'

O pensador marxista italiano Antonio Gramsci deixou-nos uma reflexão original a respeito do papel do intelectual e da escola nas sociedades contemporâneas. Suas reflexões a esse respeito começaram a ser utilizadas por educadores brasileiros na década de 1980, mas à medida que a hegemonia do pensamento e das práticas neoliberais foi se consolidando também no âmbito das universidades na década de 1990, tais contribuições foram sendo paulatinamente deixadas de lado.

⁵ Mesmo que Carlos Nelson Coutinho (2000 e 2002) tenha utilizado essa expressão para caracterizar as mudanças que vêm se processando na estrutura e na dinâmica das relações de poder no Brasil contemporâneo, pode-se generalizar sua sagaz percepção para o conjunto das formações sociais capitalistas na atualidade, respeitando, no entanto, suas especificidades locais.



No momento em que as reformas educacionais elaboradas pelos governos Fernando Henrique Cardoso e Luiz Inácio Lula da Silva já se encontram em execução, permitindo aos pesquisadores na área de política educacional uma visão mais sistemática de sua natureza, a retomada das análises gramscianas sobre os intelectuais pode contribuir para a compreensão da natureza e da direção tomadas pela educação escolar brasileira em geral e, em particular, pela educação superior, nos anos iniciais do século XXI.

Para Gramsci, todos os homens são filósofos, são intelectuais. Todos os homens têm uma concepção de mundo, integram organismos sociais, trabalham, realizam uma atividade criadora qualquer, deliberam sobre os rumos de sua vida. Assim sendo, todos os homens são ‘intelectuais em sentido amplo’. Mas, se todos os homens são intelectuais, nem todos exercem na sociedade funções diretivas e conectivas, ou seja, nem todos os homens são ‘intelectuais em sentido estrito’. A escola, um dos aparelhos privados de hegemonia responsáveis pela organização da cultura urbano-industrial, tem como tarefa primordial a formação desses intelectuais em sentido amplo e em sentido estrito. Sob o domínio capitalista, a escola forma majoritariamente esses intelectuais em conformidade aos ideais, idéias e práticas de exploração e de dominação de classe, embora, contraditoriamente, possa também, dependendo do nível da correlação de forças sociais em cada formação social concreta, em especial do nível de organização alcançado pelas forças populares, preparar intelectuais para a transformação dessas relações sociais.

A ênfase dada por Gramsci à formação de intelectuais decorre da sua percepção das profundas mudanças qualitativas ocorridas no capitalismo na passagem de sua fase de concorrência para a de monopólio. Para ele, no mundo contemporâneo, com a socialização do trabalho (generalização das relações de assalariamento) e a socialização da participação política (com crescente organização das massas urbanas), a supremacia do capital sobre o trabalho passa a se exercer de forma mais equilibrada por meio da coerção e do consenso, pela força e pelo consentimento. A dominação burguesa passa a se realizar numa dupla e concomitante direção: por meio do aparato legal e militar do Estado e também pela implementação de políticas públicas de regulação das relações sociais gerais e pelos aparelhos privados de hegemonia, que em diferentes graus de consciência coletiva difundem, na sociedade civil, as idéias, ideais e práticas burgueses para o conjunto de sociedade. A classe burguesa e seus aliados passam a exercer, na atualidade, um importante papel na conformação social. É nesse sentido que ela passa a constituir-se, além de classe dominante, em classe dirigente, pois para o exercício dessas novas atribuições necessita de intelectuais, seus funcionários para funções de hegemonia.





É na conceituação de ‘intelectual orgânico’ que a originalidade do pensamento gramsciano tem sua maior expressão. Com esta noção, Gramsci dá ao conceito de intelectual uma importante conotação política, que nos ajuda a entender o papel estratégico deste e, também, da escola contemporânea que os forma, nos processos de conservação e de transformação social.

Para Gramsci, nas sociedades urbano-industriais, o modo de ser do intelectual caracteriza-se pela sua inserção ativa na vida prática como construtor, organizador e ‘persuasor permanente’, e ele, quer para a conservação, quer para a transformação, deve se constituir simultaneamente em especialista e dirigente (Gramsci, 2000a: 53).

A formação de intelectuais orgânicos vem sendo, a partir do século XX, prerrogativa do Estado. Como instrumento de dominação de classes, o Estado capitalista educa, predominantemente, os intelectuais orgânicos da burguesia, utilizando-se do aparato escolar e dos demais aparatos culturais e políticos voltados, na sociedade civil, para a formulação e difusão da hegemonia burguesa. Educa, portanto, por meio de intelectuais orgânicos de diferentes níveis, o consentimento da sociedade em seu conjunto à visão de mundo dessa classe. A busca do consentimento passivo e ativo da sociedade em seu conjunto ao seu projeto de sociedade se efetiva em meio a um processo concomitante de luta, que se dá, de modo específico, em diferentes conjunturas e em diferentes formações sociais concretas, tanto no âmbito escolar como nos aparelhos culturais e políticos responsáveis pela disseminação de idéias, ideais e práticas contra-hegemônicas.

A ênfase atribuída à dimensão organizativa da atividade intelectual levou-o à rejeição das teses racionalistas que afirmam a autonomia do intelectual em face das relações de poder nas sociedades contemporâneas.

Essa função organizadora do intelectual apresentava nas primeiras décadas do século XX características distintas para os ‘intelectuais urbanos’ e ‘intelectuais rurais’. Os primeiros desempenhavam importante papel organizativo no âmbito da produção, mas tinham pouca influência na organização social mais ampla. Os segundos, inversamente, intermediavam as relações entre as massas camponesas e o aparato estatal local, tendo, desta forma, um amplo papel organizativo no âmbito da sociedade.

Se bem que essas conceituações gramscianas de intelectual urbano e de intelectual rural possam ter dado conta da realidade mundial do início do século XX, quando, sob a organização científica do trabalho, um contingente já significativo de trabalhadores se aglomerava nas cidades industriais, mas ainda um grande





contingente de grupos subalternos permanecia no campo, especialmente nas formações sociais de capitalismo tardio, como a Itália; elas parecem adquirir uma nova dimensão à medida que o fordismo foi se difundindo mundialmente e as várias formações sociais concretas foram consolidando o seu processo de ocidentalização, ou seja, quando foi se estabelecendo uma relação mais equilibrada entre aparelhagem estatal e sociedade civil na estruturação das relações de poder, decorrente do processo de socialização da política.

Quanto ao intelectual rural, ele vai perdendo o seu peso político na estruturação de projetos hegemônicos conservadores à medida que a urbanização vai se generalizando. Já os intelectuais urbanos, com a generalização do fordismo como forma dominante de organização do trabalho e da produção, com o advento do Estado de bem-estar, com o estabelecimento das democracias parlamentaristas e o robustecimento das organizações da sociedade civil, passam a exercer funções organizativas que transcendem a dimensão da produção e se espraiam pela aparelhagem estatal, pelos diversos aparelhos culturais e políticos de hegemonia, com crescente ampliação de sua função política junto às massas trabalhadoras. Eles vão se transformando, cada vez mais, em prepostos da burguesia para o exercício de funções subalternas de hegemonia social e governo político (Gramsci, 2000a: 21).

A escola, no período fordista do capitalismo monopolista, sob a hegemonia burguesa, formou preponderantemente os intelectuais orgânicos, majoritariamente urbanos, com funções ampliadas. Do ponto de vista técnico, formou-os para a intervenção nas relações sociais de produção mais racionalizadas, em decorrência do uso mais diretamente produtivo da ciência nas relações de trabalho/vida. Do ponto de vista ético-político, difundiu, em boa parte, as premissas burguesas de sociabilidade, que tinham no americanismo seu fundamento. No sentido estrito, preparou parcela de homens contemporâneos para o exercício de funções políticas e ideológicas, na produção e nas superestruturas estatais, em tempos de Guerra Fria, capazes de enfrentar a disputa planetária de hegemonia entre dois grandes projetos de sociedade, o capitalista e o socialista, e trazer para o primeiro, por meio dos princípios e estratégias social-democráticas, grande parte de simpatizantes e militantes do socialismo.

De fato, a crescente complexificação das relações sociais urbano-industriais, no decorrer do século XX, foi exigindo dos intelectuais urbanos uma sempre maior na sua formação. Nos países capitalistas centrais, a educação básica generalizou-se e a educação superior expandiu-se e diversificou-se horizontal e verticalmente, realizando uma importante mediação entre burguesia financeira e industrial transnacional e mercados de trabalho locais.



Na periferia do capitalismo, nesse período, a complexificação da formação do intelectual urbano variou segundo a sua posição nas relações internacionais, o grau de urbanização e de industrialização alcançado por cada formação social concreta, o volume e a composição de sua população, assim como a estrutura e a dinâmica das relações de poder, em especial a diversificação dos aparelhos estatais e o nível de organização das massas trabalhadoras.

A crise de acumulação capitalista iniciada na década de 1970 e o declínio do socialismo como utopia social, provocados em parte pela falência do socialismo real, e em parte por construções ideológicas burguesas do fim da história, da única solução ‘possível’, pelas profundas mudanças qualitativas no processo de trabalho e de produção com base na difusão do paradigma produtivo da acumulação flexível, pela conquista da hegemonia da burguesia financeira no processo de acumulação de capital nos últimos anos do século XIX, constituíram-se nas determinações de mudanças na estrutura e na dinâmica das relações de trabalho, nas relações de poder e nas relações sociais globais, em nível internacional e no interior de cada formação social concreta e também em novas determinações nas funções dos intelectuais.

Sob a direção dos Estados Unidos e de seus maiores aliados – os integrantes do G7 –, os organismos internacionais, em especial o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional (FMI), passam a exigir da formação desses intelectuais, no final do século XX e início do XXI, dois ingredientes indispensáveis: o incremento da sua ‘capacitação técnica’, com intuito de capacitá-los para contribuir com o aumento da produtividade e a competitividade capitalista no atual estágio de seu desenvolvimento e, concomitantemente, uma nova ‘capacitação dirigente’, que os prepare para a instauração de uma nova cultura cívica que, por meio da ‘humanização’ das relações de exploração e de dominação burguesas, contribua para a obtenção do consenso da maioria da população ao receituário neoliberal ortodoxo ou reformista, dos anos 1990 e 2000.

Embora, de modo geral, as reformas da educação escolar no mundo contemporâneo busquem atualizar as demandas do capitalismo para a formação de um novo intelectual urbano, nessa nova fase do imperialismo, o fazem de maneira específica, segundo a posição ocupada pelas várias formações sociais no capitalismo em seu conjunto. No centro, privilegia-se a produção de conhecimentos científicos e tecnológicos que acelerem a competição intercapitalista e a financeirização do capital neste estágio de difusão das novas tecnologias de informação e comunicação e que disseminem idéias que procurem explicar o fim da sociedade de classes e o advento de um mundo novo que atenua os conflitos e reforça os laços



da colaboração, da responsabilidade social.⁶ Na periferia, privilegia-se a adaptação e operacionalização de inovações tecnológicas, de modo especial as Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) produzidas nos países de capitalismo central, bem como acelera-se a difusão das novas teorias sociológicas produzidas no centro e estimulam-se práticas político-pedagógicas que reforcem a instauração de uma ocidentalização de tipo americana (Coutinho, 2000, 2002; Neves, 2005), em que a pequena política passa a se constituir no móvel central de concretização da grande política da conservação.⁷

Miriam Limoeiro Cardoso (2006) observou que, nas sociedades capitalistas dependentes, em que as relações que presidem a organização capitalista são superdimensionadas (a exploração é superexploração; a organização política oscila entre autocracia e ditadura; a concentração da renda e da propriedade é extremada, concentrando a riqueza, o poder e a cultura e ampliando exacerbadamente a polarização social), a dominação ideológica é maciça, por requerer a construção ininterrupta do consenso.

Tal característica, já presente no período monopolista fordista, se aguçava nos anos de neoliberalismo ou de contra-reformas, quando a proteção ao trabalho é paulatinamente subtraída e o desemprego torna-se uma questão estrutural, demandando das classes dominantes a formação de prepostos que, dando coerência ao seu projeto de classe, se empenham em conseguir e sedimentar a coesão social com base, predominantemente, no consentimento ativo dos dominados. As reformas da educação superior nos países de capitalismo dependente têm na dominação ideológica maciça uma importante determinação, já que este nível de ensino vem sendo, paulatinamente, responsável pela formação de parte considerável de intelectuais de tipo urbano em sentido estrito.

Na condição de formação social capitalista dependente, o Brasil vem seguindo, de um modo geral, na formação dos seus intelectuais, as mesmas determinações do conjunto das formações sociais situadas na periferia do capitalismo na fase fordista do imperialismo e também durante a fase atual da financeirização capitalista.

⁶ Merecem destaque as teorias sociológicas que, partindo da idéia do fim do capitalismo, advogam a emergência de uma sociedade do conhecimento, sociedade da informação, sociedade pós-moderna, sociedade pós-industrial ou mesmo de uma sociedade pós-capitalista.

⁷ “A grande política compreende as questões ligadas à fundação de novos Estados, à luta pela destruição, pela defesa, pela conservação de determinadas estruturas orgânicas econômico-sociais. A pequena política compreende as questões parciais e cotidianas que se apresentam no interior de uma estrutura já estabelecida em decorrência de lutas pela predominância entre as diversas frações de uma mesma classe política”. (Gramsci, 2000b: 21)



Devido à forma tardia da sua industrialização (Mello, 1982) assim como de sua monopolização precoce (Coutinho, 1980), o Brasil desenvolve, desde os primórdios da urbanização e da industrialização, atividades formadoras de um intelectual urbano com fortes traços organizativos na nova sociedade, caracterizada pelo crescimento acelerado da vida nas cidades, em especial, nas regiões metropolitanas.

No entanto, a educação escolar do Brasil desenvolvimentista (1930-1980), embora voltada predominantemente para a formação desse tipo urbano nos centros dinâmicos da expansão capitalista, nas regiões Sudeste e Sul, manteve uma mescla ainda forte de uma educação direcionada para a formação de ‘um intelectual de tipo rural’, em especial nas regiões e onde a urbanização e a industrialização se processaram mais lentamente, e, também, em decorrência da ainda forte presença da Igreja católica na constituição da nossa formação social e da organização da nossa educação política e escolar. A estruturação do Brasil urbano-industrial se faz mantendo, em boa parte, a arquitetura e a dinâmica do Brasil agrário. A estruturação da educação escolar brasileira reflete este imbricamento entre o jesuítico e o laico.

Mesmo assim, sob a direção da burguesia industrial brasileira, em ‘parceria’ com a Igreja católica, foram realizadas nos anos de ditadura militar reformas educacionais de cunho modernizante, para aumentar o patamar mínimo de escolarização das massas trabalhadoras, ampliar horizontal e verticalmente a formação técnica dos intelectuais, estreitando os laços entre modernização e produção e disseminação do conhecimento de natureza científica e tecnológica e difundir, simultaneamente, no aparato governamental e na sociedade civil amordaçada, as doutrinas da segurança nacional e do Brasil potência. A reforma universitária de 1968 e a Lei n. 5.692, de agosto de 1971, que reestruturou a educação escolar fundamental e média, são exemplares nessa direção.

A ambigüidade na formação do intelectual brasileiro foi se resolvendo lentamente à medida que o Brasil generaliza seu processo de urbanização, moderniza e integra seu aparato produtivo e, concomitantemente, completa seu processo de ocidentalização,⁸ com a burguesia assumindo de modo mais abrangente seu papel de dirigente (Martins, 2007). E, ainda, quando após a ditadura militar, a Constituição

⁸ Carlos Nelson Coutinho (2002) observa que o Brasil emerge da ditadura militar de 1964 como uma sociedade peculiarmente ocidental, com a consolidação da sociedade civil a partir do final dos anos 1970 e primeira metade dos anos 1980. Segundo este autor, “trata-se, decerto, de um ‘Ocidente periférico’, como Gramsci, nos *Cadernos do Cárcere*, designava países como a Itália, a Espanha, Portugal e a Grécia de seu tempo, sem excluir a própria França. Em suma: um ‘Ocidente’ atravessado por ‘Orientes’” (Coutinho, 2002: 58).

Federal de 1988 dá lugar ao Estado de direito e a classe trabalhadora, de fato e de direito, conquista a autonomia sindical.

Este processo ambivalente da formação do novo intelectual urbano brasileiro sofre nova inflexão quando o capital financeiro passa a assumir a direção do processo de reprodução ampliada do capital, quando a difusão do paradigma da acumulação flexível intensifica a adoção de novas tecnologias de informação e de comunicação, quando se inicia o desmonte do Estado do bem-estar, quando, enfim, o país prepara-se para incorporar as novas determinações econômicas e ético-políticas do capitalismo mundial em sua mais recente fase de desenvolvimento.

Entre as estratégias adotadas pela burguesia brasileira, a partir de 1990, para a atualização da formação de um intelectual urbano de novo tipo, nos moldes de uma sociabilidade neoliberal, as reformas educacionais têm papel estratégico, já que a formação desse novo intelectual requer, na sua dimensão de especialista, o aprofundamento do processo já iniciado nos anos de fordismo de aumento do patamar de escolarização do conjunto da população, bem como um estreitamento da relação entre educação e trabalho alienado – maneira como a burguesia concebe a necessária relação entre trabalho e educação escolar nas sociedades capitalistas contemporâneas.

Efetiva-se, desde então, a submissão mais aguda da escola aos objetivos da empresa. As ações governamentais a partir dos anos de 1990 perseguem este fim e a pedagogia das competências vem se constituindo em instrumento teórico para a sua viabilização (Ramos, 2001). A escola torna-se mais imediatamente interessada, ou seja, muito mais pragmática. Ela se limita, em nível cognitivo, a desenvolver habilidades que, em graus diversos, apequenam a atividade criadora das novas gerações. Ela, embora já integre um contingente mais expressivo da classe trabalhadora, o faz de modo a inviabilizar a construção de uma crítica às relações de exploração e de dominação a que está submetida.

As reformas da educação tecnológica e da formação técnico-profissional; o empresariamento da educação superior; as mudanças na formação de educadores; os projetos de educação de jovens e adultos, nos governos FHC; as matrizes para a formação continuada de professores da educação básica e a reforma da educação superior do governo Lula têm, nesse estreitamento da relação entre educação e trabalho alienado, uma forte determinação.

As políticas governamentais, nos anos de neoliberalismo ortodoxo ou reformado, vêm buscando também sedimentar entre as várias frações da classe trabalhadora a ideologia da educação como panacéia e a ideologia da empregabilidade.

A primeira, levando-as a acreditar que quanto mais treinada e educada a força de trabalho, melhor o desempenho da economia, mais qualificados os empregos, mais justa a distribuição de renda. A segunda, difundindo a idéia de que, quanto mais capacitado o trabalhador, maiores as suas chances de ingressar e/ou permanecer no mercado de trabalho. Seduzida, em grande parte por essas ideologias, a classe trabalhadora passa a investir na melhoria dos seus padrões de escolarização sem ao menos refletir sobre a natureza da educação escolar ministrada.

As reformas educacionais, e em especial da reforma da educação superior, em processo de implantação, contribuem, de modo significativo, para redimensionar a dimensão ético-política da formação do novo tipo de intelectual urbano. Elas vêm contribuindo para disseminar e consolidar a nova cultura cívica, na qual o cidadão, transmudando-se de sujeito de direito para assistente social, individual ou coletivamente, substituiu o Estado na promoção do 'bem-estar social', por meio de iniciativas de responsabilidade social. Os intelectuais orgânicos da "sociedade do bem-estar" (Giddens, 2001) precisam de um novo instrumental teórico-ideológico, que contribua para convencer a maioria dos brasileiros a aceitarem como naturais a perda crescente da nossa soberania nacional e popular, o processo intermitente de estagnação econômica, o crescimento do desemprego, da precarização das relações de trabalho, a instabilidade social e profissional, a privatização das políticas sociais, da perda de direitos historicamente conquistados pela classe trabalhadora, a exacerbação do individualismo e a da competição como estratégias de sobrevivência social.

Precisam, ainda, disseminar novos parâmetros e práticas democráticos, que possam inibir o confronto entre projetos antagônicos de sociedade e estimulem a conciliação de interesses irreconciliáveis, despolitizar a organização social com base nas relações de classe e estimular, inversamente, um associativismo circunscrito à defesa de interesses particularistas e localistas, diluindo com isto o potencial contra-hegemônico das lutas do proletariado.

Tornam-se imperativos na formação do intelectual urbano no Brasil de hoje: o acesso aos conhecimentos necessários à promoção da acumulação capitalista em formações sociais dependentes; os elementos teóricos e ideológicos para a elaboração de um novo homem coletivo, segundo os dois pilares básicos da ideologia burguesa contemporânea, ou seja, do ponto de vista econômico, a formação de 'um homem empreendedor', que atribua a si a tarefa de contornar os graves problemas decorrentes das configurações contemporâneas da produção capitalista em nosso país, tais como desemprego, subemprego, redução salarial, perda de direitos



trabalhistas e sociais e, do ponto de vista ético-político, ‘um homem colaborador’, que atribua a si, individualmente ou em grupos, a resolução dos graves problemas do crescimento da desigualdade social em nosso país, apresentando-se voluntariamente para, em níveis distintos de consciência, fazer a sua parte na consolidação da hegemonia burguesa, pela implementação de ações sociais de alívio à pobreza.

O ESTADO EDUCADOR DE UM NOVO PADRÃO DE SOCIABILIDADE NA ‘SOCIEDADE DO CONHECIMENTO’

Na condição de educador, o Estado capitalista vem assumindo historicamente como função político-ideológica a complexa tarefa de formar um certo homem coletivo. Ou seja, conformar técnica e eticamente as massas populares aos padrões de sociabilidade burguesa.

Nas sociedades urbano-industriais, no decorrer do século XX, um novo conformismo social foi-se instaurando paulatinamente, tendo como elementos constitutivos: a) “a estandardização do modo de pensar e de atuar em dimensões nacionais ou até mesmo continentais”; b) sua formação “essencialmente de baixo para cima, à base da posição ocupada pela coletividade no mundo da produção”, que permite novas possibilidades de autodisciplina; c) a organização da vida individual e coletiva fundamentada no máximo rendimento do aparelho produtivo, tendo o mundo da produção e o trabalho como referência; d) o máximo utilitarismo como referência de organização das instituições morais e intelectuais (Gramsci, 2000b: 259-261). Sob a hegemonia burguesa, o Estado capitalista teve, ao longo de todo o século XX, um papel fundamental na adaptação do conjunto da sociedade a uma forma particular de civilização, de cultura e de moralidade.

Nas duas últimas décadas do século XX, porém, diante das mudanças qualitativas operadas na organização do trabalho e nas relações entre as classes e frações de classe, o Estado capitalista, mundialmente, vem redefinindo suas diretrizes e práticas, com o intuito de reajustar funções educadoras às necessidades de adaptação do homem individual e coletivo aos novos requerimentos do desenvolvimento do capitalismo monopolista.

O novo homem coletivo dos anos iniciais do século XXI vem sendo educado em todo o mundo, e também no Brasil, segundo os preceitos da ideologia da responsabilidade social que, fundamentando a construção da Sociedade do Bem-Estar, difunde os valores necessários à conformação ético-política do novo capitalismo neoliberal de face humanitária.



A ideologia da responsabilidade social, mais do que alicerçar a filantropização da questão social, realiza de fato uma profunda reforma intelectual e moral do homem individual e coletivo contemporâneo, com intuito de perpetuar, sob nova roupagem, a dominação burguesa neste século.

Para difundir internamente essa nova ideologia da conservação – ideologia orgânica da nova pedagogia da hegemonia – foram efetivadas mudanças qualitativas nos mecanismos e nas estratégias de legitimação social executadas diretamente pela aparelhagem estatal e por sujeitos políticos coletivos no próprio âmbito da produção e na sociedade civil brasileira.

No âmbito da produção, os trabalhadores que se mantêm empregados, além de serem contemplados com as aplicações atualizadas dos princípios e diretrizes psicológicas que embasam as relações humanas no trabalho, são ‘convidados’, juntamente com seus patrões, harmonicamente, a realizar na sociedade civil os denominados programas de responsabilidade empresarial, doando aos projetos sociais da empresa horas de seu trabalho. Dessa forma, o trabalhador contemporâneo, paulatinamente, abdica sua função militante e transmuta-se em voluntário. Em seu ambiente de trabalho, ele se transfigura em um cidadão colaborador que abdica o enfrentamento ao patrão na defesa de seus direitos de cidadania e de suas condições de trabalho, corroborando as análises gramscianas sobre a nova forma de estruturação da dominação burguesa nas sociedades urbano-industriais, que salientam que a hegemonia, embora se estenda a todo o tecido social, inicia-se no próprio ambiente produtivo.

Embora os intelectuais orgânicos do projeto de sociabilidade neoliberal da terceira via se esforcem para difundir a idéia de sociedade civil como uma esfera autônoma do ser social, separada do mercado e do Estado, como uma esfera pública homogênea que deve ser alargada, democratizada, para atender o interesse comum,⁹ as evidências históricas começam a demonstrar, em primeiro lugar, a indissociabilidade entre economia e política nas práticas dos vários sujeitos políticos coletivos; em segundo lugar, a reciprocidade entre sociedade política e sociedade civil na definição e execução das políticas públicas e, concomitantemente, nos rumos da organização dos vários sujeitos políticos que na sociedade civil, historicamente, disputam a hegemonia desta no Brasil.

⁹ Carlos Montaña (2002), Maria Lúcia Duriguetto (2003) e Virgínia Fontes (2006) realizaram importantes estudos sobre a gênese e a natureza do conceito de sociedade civil na perspectiva neoliberal.



Nessa perspectiva, a análise da difusão da ideologia da responsabilidade social no espaço brasileiro pressupõe a adoção do conceito ampliado de Estado gramsciano, no qual sociedade política e sociedade civil constituem um bloco histórico em permanente mutação e interação. O que significa dizer que a execução de ações aparentemente autônomas de responsabilidade social, realizadas por distintos sujeitos políticos coletivos na sociedade civil na atualidade, fazem parte de um projeto estatal de construção da nova sociabilidade do capital.

Do mesmo modo, as ações de responsabilidade social – preconizadas e executadas diretamente pela aparelhagem estatal – somam-se às atividades ditas autônomas dos parceiros na sociedade civil, constituindo novas e complexas arquitetura e dinâmica das políticas públicas e de um novo modelo de Estado.

Na aparelhagem estatal, o primeiro governo FHC (1995-1998) propôs-se e iniciou, de fato, a implementação dessa nova relação entre Estado e sociedade civil, por meio da reforma desta. O segundo (1999-2002), por sua vez, diante dos avanços já conquistados nessa direção, comprometeu-se a radicalizar a democracia, abrindo a participação coletiva com a intenção de construir uma nova ‘sociedade de bem-estar’ (Cardoso, 1998: 270). O governo Lula manteve a parceria como eixo norteador da nova relação entre Estado e sociedade civil, voltada predominantemente para o atendimento das populações ‘excluídas’ e para o aumento da autoestima dos cidadãos discriminados da sociedade brasileira.

Pode-se afirmar que foram esses os princípios norteadores de todas as políticas sociais governamentais que, nos últimos 12 anos, efetivaram a desresponsabilização direta e universal do Estado brasileiro pela proteção ao trabalho e estimularam o desenvolvimento de um associativismo prestador de serviços sociais de ‘interesse público’ em oposição ao associativismo majoritariamente reivindicativo de direitos da década de 1980.

Além da nova estruturação da aparelhagem estatal – na qual as políticas sociais desempenham um importante papel educador na construção desse novo associativismo ‘de interesse público’ –, o consentimento ativo da população brasileira a esse novo associativismo burguês foi obtido por meio de ações culturais e políticas de diferentes tipos implementadas, concomitantemente, por diferentes sujeitos políticos coletivos adeptos da ideologia da responsabilidade social.

O primeiro grupo de ações dirige-se à difusão de valores constitutivos da nova ideologia no conjunto da sociedade. Sendo assim, as atuações da mídia, da escola e das igrejas vêm se destacando. São emblemáticas as ações de responsabilidade social desenvolvidas pelas Organizações Globo – Criança Esperança, Ação Global,





Amigos da Escola, Portal do Voluntário, *Merchandising Social* e Geração da Paz; a explicitação, nas reformas educacionais, de conteúdos e atividades de estímulo à busca de uma coesão social, fundamentada nas teses harmonicistas da concertação social; e a participação da Igreja católica no desenvolvimento de programas de responsabilidade social dos governos FHC e Lula e a ênfase atribuída às ações sociais de iniciativa própria.

O segundo grupo de ações dirige-se à promoção da repolitização dos aparelhos privados de hegemonia da classe trabalhadora, rebaixando o nível de consciência política atingido nos anos 1980, por meio da cooptação de lideranças e de frações substantivas das instâncias globalizadoras da classe trabalhadora comprometidas com a construção do modo socialista de produção da existência, no contexto dos anos de abertura política, em especial dos partidos políticos e do sindicalismo autônomo dos trabalhadores.

De um modo geral, pode-se afirmar (Fontes, 2006) que a organização social dos anos de neoliberalismo não caminhou majoritariamente para a construção de uma contra-hegemonia. Ela não se estruturou em associações de interesses capazes de, simultaneamente, manter sua autonomia de classe e penetrar nos espaços estatais para assegurar a generalização de tais reivindicações, realizando um procedimento denominado 'nacionalização' nem construiu um partido político voltado para a consolidação de sua organização em dois níveis: como instância de formulação conjunta de visão de mundo, de pensamento crítico e de elaboração de propostas capazes de tornar nacional um universo de questões e demandas com caráter distinto daquelas dos grupos dominantes.

Na conjuntura da década de 1990, coube ao Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB) a tarefa política de reaglutinação da burguesia em torno de postulados e práticas do programa político conservador da terceira via. Já o Partido dos Trabalhadores (PT), abandonando a estratégia política de seus dez primeiros anos, com base na precedência da organização de classes sobre a representação eleitoral, associa-se, paulatinamente, a frações de classe burguesa e a setores reformistas da sociedade, na defesa de um capitalismo com justiça social, reunindo em torno de si várias correntes políticas comprometidas, na história recente, com o socialismo. De acordo com a recente trajetória político-ideológica do PT e do PSDB, pode-se afirmar que essas duas forças político-partidárias disputam entre si, hoje, a direção de um mesmo projeto societal, contribuindo decisivamente para fortalecer, com seus apelos à participação popular na construção de uma cidadania ativa, o ideário conservador mundial. Movimento semelhante – da esquerda para



o 'centro radical' – fez a Central Única dos Trabalhadores (CUT), classista da década de 1980, transformar-se em CUT cidadã, em uma trajetória que desloca o eixo de suas lutas do confronto para a colaboração, conforme propugnam os organismos internacionais, primordialmente, para os movimentos sociais da periferia do capitalismo.

O terceiro grupo de ações, que envolve mais diretamente os profissionais das áreas sociais, destina-se ao estímulo à criação de novos sujeitos políticos coletivos que, dedicados à defesa de interesses extra-econômicos e à execução de ações sociais apaziguadoras de conflitos, redirecionam o potencial contestador dos movimentos sociais.

Entre esses sujeitos políticos coletivos, têm papel de destaque os diversos aparelhos formuladores e difusores da ideologia da responsabilidade social do empresariado brasileiro e os grupos de interesse travestidos, paulatinamente, em ONGs, que vêm tendo, cada vez mais, formas conjuntas de atuação social.

Embora as ações sistemáticas da burguesia como classe dirigente remontem aos anos iniciais do Brasil urbano-industrial, é no contexto do capitalismo neoliberal da terceira via ou novo desenvolvimentismo que ela, sem abandonar sua atuação clássica na aparelhagem estatal, amplia consideravelmente a sua atuação na sociedade civil, por meio de um conjunto complementar de atividades.

Entre essas atividades, destaca-se o redirecionamento das funções sociais dos órgãos constitutivos do sindicalismo patronal. Se em conjunturas anteriores as ações patronais de obtenção do consenso se circunscreviam aos trabalhadores e a seus familiares, atualmente, assumindo os fundamentos da nova sociabilidade do capital, o sindicalismo patronal passa a atingir, com ações de responsabilidade social próprias ou com parcerias, as mais diversas, toda a população. Insere-se ainda, entre as práticas burguesas contemporâneas, a criação de organismos formuladores da ideologia da responsabilidade empresarial. Esses organismos vêm atuando com o objetivo de sistematizar idéias e projetos dentro do novo padrão de sociabilidade – convencer e mobilizar os próprios empresários dos mais diferentes setores da produção em torno dessa nova ideologia e disseminar na sociedade a idéia do compromisso do capital pela causa social. As organizações sociais que mais se destacam nessa nova função são o Grupo de Institutos, Fundações e empresas (Gife) e o Instituto Ethos de Responsabilidade Social.

Essa ação empresarial mais orgânica vem sendo executada pelos institutos e fundações de empresas criadas sob inspiração da ideologia da responsabilidade social e também por aqueles organismos da sociedade civil que, inaugurados em

décadas anteriores, foram recentemente convertidos a essa nova ideologia, merecendo destaque aqueles que vêm executando a política descentralizada do Estado gerencial, que fazem parte do chamado Terceiro Setor (Montaño, 2002).

De um modo geral, eles vêm exercendo várias funções simultâneas. Como espaços privilegiados de difusão do trabalho precário, absorvem um contingente expressivo da população majoritariamente urbana que, em vez de reivindicar coletivamente melhores condições de trabalho, premidos pela falta de emprego, viabilizam as políticas neoliberais de superexploração da força de trabalho. Como instâncias superexploradoras da classe trabalhadora, esses organismos também contribuem para o fortalecimento do apassivamento dos movimentos sociais. Como parceiros das ações de responsabilidade social dos governos, do empresariado e outros sujeitos políticos coletivos na sociedade civil, eles vêm se constituindo em instrumento fundamental de legitimação das relações sociais vigentes.¹⁰

Embora as políticas sociais no Brasil de hoje desempenhem um papel abertamente reforçador da forte hegemonia econômica e ético-política do capital, sob a direção do trabalho, elas podem, contraditoriamente, constituir-se, também, em instrumento de organização popular objetivando a construção de uma outra hegemonia.

A MASSIFICAÇÃO DA ESCOLARIZAÇÃO: A DIRETRIZ POLÍTICA DA EDUCAÇÃO ESCOLAR PARA A 'SOCIEDADE DO CONHECIMENTO'

Proposta pelo Banco Mundial e pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) para o século XXI, a massificação da educação escolar para os países de capitalismo dependente vem sendo implementada no Brasil pelos governos Lula, por intermédio da estruturação dos subsistema da educação profissional e tecnológica, do sistema de educação superior e do sistema de pós-graduação.

¹⁰ Estudo do IBGE revelou que, em 2002, já eram 276 mil as Fasfil – laicas e confessionais – atuando em nosso país (IBGE, 2004). O seu número cresceu em 157% no período que se estendeu de 1996 a 2002. Esse ritmo de crescimento certamente se mantém até os dias atuais, já que as políticas sociais preservam o mesmo formato e a mesma dinâmica daquelas traçadas a partir de 1995 – que as políticas sociais na atualidade, na condição de instrumento de difusão da nova pedagogia da hegemonia, configuram-se em veículo difusor da ideologia orgânica do padrão de sociabilidade burguesa em tempos de novo imperialismo.



Essa nova diretriz política se constitui em um aprofundamento das diretrizes neoliberais para a educação escolar, implementadas no Brasil a partir da segunda metade da década de 1990, pelos dois governos FHC.

De um modo geral, pode-se afirmar que esses dois governos tiveram como finalidades concomitantes no campo educacional: implementar uma nova política sistemática de educação básica e de um novo ‘sistema nacional’ de formação técnico-profissional; realizar o desmonte progressivo do aparato jurídico-político da educação superior (tecnológica, científica e artística); criar um novo marco regulatório para a educação tecnológica que se constitui em instrumento viabilizador da reforma da educação superior implementada sistematicamente pelo primeiro governo Lula, a partir de 2003.

Além dessas mudanças substantivas na estrutura e no funcionamento da educação escolar, um número ainda significativo de ações governamentais contribuiu para redirecionar a natureza da educação escolar do neoliberalismo do século XX, em especial os dois governos FHC, imprimindo à dinâmica educacional duas marcas principais: um caráter antipopular, resultante do emprego, no campo educacional, das diretrizes gerais da política social neoliberal – privatização, focalização, fragmentação e participação na execução; e uma direção mais imediatamente interessada na sua estruturação curricular (Gramsci, 2000a), materializada fundamentalmente pelas políticas direcionadas à melhoria da qualidade de ensino, entre as quais merecem destaque: o treinamento de dirigentes escolares, metamorfoseados em gerentes; a redefinição da política de formação de professores de todos os níveis de ensino; a definição de novas diretrizes e de novos parâmetros curriculares nacionais; as diretrizes para elaboração dos projetos político-pedagógicos escolares; e os mecanismos de avaliação do desempenho escolar, das instituições de ensino e do corpo docente.

Embora alicerçadas nas diretrizes políticas gerais dos governos neoliberais do final do século XX, a proposta de massificação da educação escolar subjacente às reformas governamentais em curso guarda algumas especificidades. Ela parte do pressuposto essencial de constatação, pelas classes dominantes, de que as sociedades contemporâneas concluíram seu processo de transição econômica, político-ideológica e cultural e se encontram em um novo estágio de desenvolvimento. O “mundo em rápido processo de transformação” se estabiliza em um novo modelo de sociedade – a sociedade do conhecimento, marcada: pela disseminação acelerada da segunda onda tecnológica, consubstanciada pelo uso intensivo das TICs que, segundo o Banco Mundial-Unesco, vem modificando “o modo como o



conhecimento é desenvolvido, adquirido e transmitido” e “tornando o diálogo permanente que transforma a informação em conhecimento e compreensão” em um diálogo fundamental (Unesco, 1998, artigo 12); e, concomitantemente, pelo aumento da desigualdade social mundial.

De acordo com esses organismos e parte significativa de teorias que explicam as mudanças atuais na estrutura e na dinâmica das sociedades contemporâneas, as sociedades do conhecimento substituem as sociedades industriais, uma vez que o capital físico perde importância como fonte de riqueza. A riqueza mundial deixa de estar “concentrada nas fábricas, na terra, nas ferramentas e maquinarias” e o “conhecimento, as habilidades e o engenho dos indivíduos” passam a ser decisivos para o desenvolvimento da economia mundial (BM, 2000: 17).

A relação de oposição entre capitalismo industrial e sociedade do conhecimento justifica, portanto, a criação nos os países ‘em desenvolvimento e transição’ de um outro modelo de educação escolar, mais equânime e flexível, que substitua a rigidez e o elitismo do “modelo universitário de tipo europeu”, funcional a um outro estágio civilizatório.

As diretrizes políticas desse novo modelo passam a responder mais organicamente a essas novas determinações, dirigindo-se prioritariamente ao atendimento da crescente demanda por “profissionais formados em distintas especialidades e com diversa intensidade” (BM, 2000: 34) e o alívio da pressão dos ‘excluídos’¹¹ dos benefícios sociais das sociedades “em desenvolvimento” que absorvem conjuntamente cerca de 80% da população mundial.

Sob a ideologia da sociedade do conhecimento, portanto, o capital, em nível internacional e local, empreende neste século uma submissão mais intensa da escola à produção capitalista e consolida sua hegemonia nos países de capitalismo dependente, evitando, desse modo, que a organização popular por direitos venha a questionar sua “única solução possível”.

Para organizar essa ‘nova’ sociedade, o Estado mínimo dos anos de neoliberalismo ortodoxo foi reestruturado (BM, 1997). Seu “fundamentalismo de mercado”, expressão cara aos intelectuais orgânicos da sociedade do conhecimento adeptos da terceira via e/ou do novo desenvolvimentismo (Giddens, 1999, 2001; Pereira, 2007), deu lugar a um novo Estado. Um Estado forte que, para além dos interesses

¹¹ Fontes (2005), no capítulo intitulado “Capitalismo, exclusões e inclusão forçada”, utilizando-se de formas variadas de abordagem da categoria *exclusão social*, procura refletir sobre a pertinência de sua utilização no capitalismo contemporâneo.



exclusivos do mercado, seja capaz de zelar pelo “interesse público” e, na condição de gerente da paz social, supervisionar o processo de instauração de uma sociedade meritocrática, promovendo a expansão da igualdade de oportunidades, independentemente da origem social de seus integrantes. E, ainda, um Estado forte que, na qualidade de guardião do interesse público, possa supervisionar o desenvolvimento de uma educação escolar capaz de oferecer capital humano para um novo mercado de trabalho mais diversificado e contribuir para a organização de uma nova cultura.

Para efetivar a massificação da educação escolar, o Banco Mundial e a Unesco, juntos, propõem a criação de ‘sistemas diversificados e hierarquizados’. A expressão ‘sistema de educação’ já vinha sendo utilizada pelo Banco Mundial e a Unesco desde a última década do século XX, para justificar o desmonte do modelo de educação escolar até então vigente, estruturado, prioritariamente, com base em sistemas nacionais de educação pública.

A criação de sistemas diversificados e hierarquizados de educação escolar foi facilmente assimilada em nosso país, em boa parte, por nossa histórica dualidade educacional e, mais especificamente, pela utilização de ‘parceiros’ na execução das políticas educacionais, em especial, a Igreja católica, os empresários em geral e os empresários educacionais, bem antes da implementação das políticas sociais neoliberais.

A imensa diferenciação horizontal e vertical dos atuais sistemas de educação escolar sedimenta uma tendência a apagar gradativamente os limites existentes entre os vários níveis, ramos e modalidades de ensino, ao viabilizar atividades conjuntas de ensino básico e de nível superior, ao mesclar atividades de formação escolar regular com atividades de formação técnico-profissional, ao inserir atividades de formação inicial e de formação continuada no interior de um mesmo sistema.

Esse trânsito livre entre níveis de ensino, tipos de instituição, de cursos e de programas de naturezas distintas viabiliza, ainda, uma estruturação pedagógica de qualidade também hierarquizada, que tem como princípio norteador a educação ao longo da vida.¹² De acordo com o Banco Mundial e a Unesco, a educação ao

¹² O princípio da educação ao longo da vida começa a ser sistematizado pela Unesco em 1996, no Relatório Delors, como um dos pilares da educação escolar contemporânea. Ele segue norteador as propostas educacionais do Banco Mundial e da Unesco para a estruturação dos sistemas de educação escolar em nível mundial e, especificamente, nos países “em desenvolvimento e transição” nos últimos anos do século XX e na década inicial do século XXI (Unesco, 1998; BM, 2000, 2003).



longo da vida, responde de modo mais adequado à curta ‘vida útil’ do conhecimento, das habilidades e ocupações inerentes à nova “sociedade do conhecimento”, e à necessidade de atualização periódica das capacidades e das qualificações individuais (BM, 2003).

O termo massificação só recentemente foi empregado pelos Banco Mundial-Unesco. Ele surgiu na Declaração Mundial da Educação Superior no Século XXI, em 1998, para indicar uma tendência mundial de expansão desse nível de educação. No Brasil, os documentos governamentais têm preferido utilizar, para indicar essa diretriz política, a expressão “democratização da educação escolar”. Entretanto, a denominação massificação parece começar a ser assimilada. A Exposição de Motivos do Anteprojeto de Lei da Reforma da Educação Superior já indaga: “Que nível de massificação seria aceitável para o sistema público de educação superior¹³ para que ele continue a cumprir suas funções na pós-graduação e na pesquisa fundamental e aplicada?” (Brasil, 2006: 8).

A massificação da educação escolar ou a sua democratização, conforme escolha do governo brasileiro, tem como fundamentos os princípios da equidade e da meritocracia. A equidade seria conseguida por meio da flexibilização das oportunidades escolares e o mérito seria resguardado pela concessão de bolsas de estudo, de créditos educativos, de assistência estudantil, ação afirmativa e de inclusão social que possam garantir aos novos segmentos populacionais que chegam ao nível superior de educação escolar, em geral pobres, a ajuda necessária para garantir o acesso e a permanência nos cursos oferecidos pela rede pública ou privada de ensino.

Os princípios e diretrizes da massificação da educação escolar balizaram a implementação do subsistema de educação tecnológica e profissional, que se efetivou por meio de três movimentos concomitantes: o primeiro, que visou a recuperar a educação tecnológica de nível médio; o segundo, que teve por objetivo integrar formalmente o ramo tecnológico ao sistema de educação superior; e o terceiro, que teve como propósito dar maior organicidade, sob a direção do Estado, à política de formação técnico-profissional privatista e fragmentária proposta pelos organismos internacionais e implementadas pelos governos FHC, redefinindo assim “o pragmatismo exacerbado de suas ações” por meio de uma articulação mais estreita entre a educação geral e a formação técnica (Brasil. MEC/Semtec, 2004: 23).

Seguindo essas mesmas diretrizes político-educacionais, o Banco Mundial e a Unesco propuseram ainda para a educação escolar de nível superior a estruturação

¹³ Público aqui significa sistema de prestação de serviços de interesse público, quer sejam prestados em instituições públicas ou privadas com ou sem fins lucrativos.



de um 'sistema de educação terciária'. Embora na década de 1990 a expressão 'educação terciária' tenha sido empregada indistintamente por esses organismos como sinônimo de educação superior ou de educação pós-secundária, associada ao termo sistema, ela adquire significado próprio. A partir de 2003, a educação terciária passa a designar

um nível ou uma etapa de estudos posterior à educação secundária. (...) Esses estudos se [efetivariam] em instituições de educação terciária como universidades públicas e privadas, institutos de educação superior e politécnicos, assim como outros tipos de cenários como escolas secundárias, locais de trabalho, ou cursos livres através da tecnologia [de] informática e grande variedade de entidades públicas e privadas. (Wagner, 1999: 135 *apud* BM, 2003: ix)¹⁴

O sistema de educação terciária se caracteriza pela diferenciação vertical e horizontal de sua organização. A diferenciação vertical consiste na introdução acelerada de novas instituições escolares. O que diferencia esse fenômeno da diversificação preexistente "é o vigor das forças que impulsionam para a diferenciação, o ritmo que ocorre este fenômeno e, também, a variedade de estabelecimentos que vão surgindo como consequência disso" (BM, 2000: 25). A diferenciação horizontal, por sua vez, resulta da propagação de agentes privados, de entidades sem fins lucrativos, de agrupamentos religiosos, de setores empresariais na condução do ensino.

Integram o sistema de educação terciária proposto pelo Banco Mundial e a Unesco: as universidades de pesquisa, as universidades interiorizadas ou regionais, os institutos profissionais, as universidades virtuais e a educação a distância, públicas e privadas, com ou sem fins lucrativos, além das "novas modalidades (...) que transcendem as fronteiras conceituais, institucionais e geográficas tradicionais", em decorrência da segunda onda de inovações tecnológicas, representada pelas TICs (BM, 2003: 38).

Os principais atores e novas instituições surgidas deste novo "mercado da educação terciária 'sem fronteiras'" são as universidades de franquia, as universidades corporativas, as firmas de meios de comunicação, bibliotecas, museus e, por fim, os intermediários acadêmicos (BM, 2000: 38) e completam vertical e horizontalmente o leque de opções que esse sistema pode oferecer para acelerar o ingresso massificado de uma força de trabalho mais adaptada às exigências de um mercado de trabalho mais diferenciado das "sociedades do conhecimento".

¹⁴ As citações sobre o Banco Mundial e a Unesco em espanhol no original foram traduzidas por Neves e Pronko (2008).



Embora ainda não tão diversificado como o sistema de educação terciária proposto pelo Banco Mundial e a Unesco, e mesmo empregando outras denominações, o sistema de educação superior brasileiro, viabilizado pelos instrumentos jurídicos e políticos da atual reforma da educação superior, já se encaminha decisivamente para esse grau de diferenciação.

As universidades de pesquisa estão no “vértice da pirâmide educacional” e são, em geral, estabelecimentos públicos e, portanto, sem fins lucrativos (BM, 2000: 53). Sua meta primordial é alcançar a excelência na pesquisa em múltiplos campos de saber e oferecer educação de alta qualidade. Seguem padrões internacionais na concessão de diplomas e são extremamente seletivas quanto à admissão de alunos. A instrução que ministram, em geral para alunos de graduação e pós-graduação, destina-se aos estudantes mais preparados e mais estudiosos (BM, 2000). As demais instituições de educação superior tecnológicas, científicas e artísticas destinam-se, de forma hierarquizada, à formação de mão-de-obra especializada para o “novo mercado do conhecimento”. Esta sempre crescente gama de possibilidades de oferta de vagas no nível superior de educação escolar consolida ampliando uma tendência já evidenciada nas décadas anteriores, de separação entre instituições de ensino e instituições de pesquisa e de redução considerável do papel produtor de conhecimento nos países ‘em desenvolvimento’.

O sistema de educação terciária requer, por sua vez, uma nova estruturação curricular, com base no emprego estratificado de uma educação humanista ou de educação geral, de natureza científica e tecnológica. Para os organismos internacionais e, também, para o atual governo brasileiro, a educação geral se constitui em um excelente meio de preparação para carreiras mais flexíveis, que substituirão aquelas mais rígidas, voltadas à preparação de especialidades técnicas. Essa educação humanista ou geral deve ser ministrada em três níveis distintos: a) um nível básico, para todos os alunos da educação superior; b) um nível intermediário, destinado àqueles que realizam estudos especializados, profissionais ou técnicos; c) um nível intensivo, para os alunos excepcionalmente promissores e com uma orientação claramente intelectual, com intuito de formar uma base sólida a suas carreiras ou estudos altamente especializados (BM, 2000). A educação geral de nível intensivo deve ser ministrada nas universidades mais seletivas e se destinam à formação inicial e continuada de pessoas que irão ocupar ou já ocupam na sociedade posições de liderança. A educação geral de nível intermediário, por sua vez, deve ser ministrada nos institutos profissionais voltados para a formação de especialistas. A educação geral de nível básico, mais generalizada, será ministrada nas instituições que



se destinam a formar os profissionais para ocupar postos menos especializados no mercado de trabalho.

A educação de natureza científica e tecnológica proposta pelo Banco Mundial e a Unesco para os “países em desenvolvimento e transição” circunscreve-se aos cursos de pós-graduação nas universidades públicas e privadas. Embora não dispensem o financiamento privado, as atividades de pesquisa devem contar com um forte subsídio público e devem se direcionar predominantemente ao aumento da qualidade científica da educação básica e da produtividade dos pesquisadores e estreitar a cooperação entre universidade e indústria.

Essa natureza seletiva e pragmática da produção do conhecimento em nosso país pode ser melhor detectada por intermédio da análise do Projeto de Lei 7.200/2006, que consubstancia a reforma da educação superior e das diretrizes políticas do sistema de pós-graduação, inscritas do Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG 2005/2010). De forma hierarquizada e diversificada, a pós-graduação brasileira na atualidade tem como objetivos: fortalecer as bases científica, tecnológica e de inovação do país; formar docentes para todos os níveis de ensino; e, formar quadros para mercados não acadêmicos (Brasil. MEC/Capes, 2004: 55). Enquanto os dois primeiros objetivos já se incluíam entre os propósitos de planos anteriores, a formação de quadros para mercados não acadêmicos constitui-se numa especificidade deste novo plano.

Por formação de quadros para mercados não acadêmicos, o PNPG 2005/2010 entende a formação de profissionais para atuarem diretamente na produção, na aparelhagem estatal e em diferentes espaços da sociedade civil na nova “sociedade do conhecimento”. Nessa perspectiva, a pós-graduação brasileira, que até então esteve voltada para a efetivação de atividades de pesquisa, passa a se constituir, também, de forma significativa, em espaço de formação de “capital humano” especializado para todos os segmentos do mercado de trabalho e de convivência social.

Na consecução dessas diretrizes de massificação da pós-graduação, o atual sistema de pós-graduação vem implementando: a criação de programas de mestrado voltados para a formação de professores para o ensino fundamental em serviço, em articulação com os sistemas de ensino; a institucionalização de mestrados profissionais; a criação de consórcios entre instituições de pós-graduação e empresas, para estimular o desenvolvimento de inovações tecnológicas; e a instalação de cursos na área de cultura em perspectiva multidisciplinar, para atender as demandas de diversos atores sociais. Dessa forma, a nova política de pós-graduação, ao mesmo tempo que restringe substantivamente o desenvolvimento da pesquisa



científica e tecnológica, limitando-a basicamente aos cursos de doutorado mais ‘vocacionados’, expande consideravelmente, em graus diferenciados, o número de intelectuais orgânicos da ‘nova’ ordem social.

As atuais propostas de massificação da educação escolar que vêm sendo implementadas na atualidade brasileira contam com o consentimento amplo da população, por atenderem parcialmente interesses de frações distintas da sociedade. Elas atendem ao mesmo tempo os interesses de frações das camadas populares de maior acesso à educação escolar e às atividades de formação técnico-profissional e atendem, simultaneamente, os interesses imediatos de setores empresariais de obtenção, a baixo custo, de uma força de trabalho minimamente capaz de responder positivamente aos atuais da aceleração do crescimento.

Essas reformas educacionais orquestradas pelo Estado gerente (indutor e supervisor de políticas) e democrático (administrador de pactos sociais) no Brasil do século XXI podem, a médio prazo, contraditoriamente, vir a ser questionadas pelos “novos incluídos escolares”, à medida que estes venham a se dar conta do caráter estratificado de sua inclusão. Elas podem ainda ser questionadas por frações do próprio empresariado, na medida em que a escolarização massificada não atenda minimamente as exigências do novo padrão de acumulação do capital e da coesão social desta nova fase do imperialismo.

POLÍTICA BRASILEIRA DE CIÊNCIA, TECNOLOGIA E INOVAÇÃO (CT&I) NA CHAMADA ‘SOCIEDADE DO CONHECIMENTO’

Embora as instituições de apoio e fomento à pesquisa remontem ao período desenvolvimentista, foi só no contexto do processo da redemocratização política no Brasil que se concretizou a criação de uma pasta ministerial para tratar do desenvolvimento científico e tecnológico, em 15 de março de 1985. Apesar de já existirem órgãos específicos, dentro da administração pública, voltados para esse fim, a criação do Ministério se propôs a dar organicidade ao conjunto de políticas que incidiam sobre as atividades de Ciência e Tecnologia (C&T).

O novo bloco de poder, que vai se articulando no país a partir dos anos de 1990, passa a orientar o Estado a fim de preparar o país para uma nova inserção no cenário mundial, segundo as orientações dos organismos internacionais, em especial do Banco Mundial e da Unesco.

No que diz respeito às políticas de C&T, os organismos internacionais têm desenvolvido, ao longo das últimas décadas, uma atuação destacada com o objetivo



de viabilizar a inserção subordinada dos países periféricos no capitalismo internacional. Inserção caracterizada, principalmente, pela importação e adaptação de tecnologia desenvolvida nos laboratórios de Pesquisa e Desenvolvimento (P&D) dos países centrais, deixando os países periféricos numa posição dependente e com uma pequena margem para a inovação.

Embora já tenha passado quase uma década desde a formulação do Relatório sobre o Desenvolvimento Mundial de 1998/99 cujo tema foi, precisamente, “Conhecimento para o desenvolvimento”, esse documento continua sendo fundamental para entender as políticas nacionais de ciência e tecnologia para o mundo ‘em desenvolvimento’, na medida em que estabeleceu as bases tanto das condicionalidades que acompanharam os programas de financiamento direto do banco nesses países quanto das orientações de política de documentos posteriores, que inspiraram numerosos governos na definição de suas políticas nacionais. Essas políticas fundamentam-se na constatação de que as sociedades ‘em desenvolvimento’ devem criar atalhos para contornar a histórica tendência a perpetuar a defasagem nas condições materiais para criar conhecimento – disponibilidade de capital, infra-estrutura e “recursos humanos qualificados”. O atalho recomendado para contornar esse problema na atualidade é a aquisição de conhecimento produzido em países ‘desenvolvidos’, desde que associado ao esforço tecnológico local de busca das tecnologias mais apropriadas e da escolha, absorção e adaptação do conhecimento global disponível. Daí a ênfase na inovação como eixo das políticas públicas nacionais de ciências e tecnologia desses países. Seguindo essa diretriz geral, o Banco Mundial e a Unesco¹⁵ recomendam para os países em desenvolvimento: melhorar a capacidade do país de absorção de conhecimento; fortalecer a capacidade de comunicação entre os diversos setores interessados; prover e captar informações visando ao controle de qualidade; acompanhar e assegurar o bom desempenho; assegurar os fluxos e refluxos de informação, embora reconhecendo a persistência de defasagens de conhecimento e de problemas de informação.

¹⁵ De forma coerente com as diretrizes sugeridas pelo Banco Mundial, ainda que no quadro de um discurso mais ‘equalitário’, a Unesco produziu em um dos seus principais documentos, a “Declaração sobre Ciência e o Uso do Conhecimento Científico”, elaborada como resultado da Conferência Mundial sobre a Ciência – “Ciência para o século XXI: um novo compromisso” –, realizada em Budapeste, entre 26 de junho e 2 de julho de 1999. Essa conferência, organizada pela Unesco em parceria com o Conselho Internacional para a Ciência (ICSU), produziu também o documento “Agenda de Ciência – Estrutura para a ação”, que “fornece expressão prática para um novo compromisso à ciência e pode servir como guia estratégico para sociedades dentro do sistema das Nações Unidas e entre depositários no mundo científico nos próximos anos” (Unesco, 1999: 8).



Seguindo essas orientações gerais dos organismos internacionais, uma nova política brasileira de C&T começou a ser definida, ancorada em medidas como a liberalização do regime comercial, a eliminação de barreiras à transferência tecnológica do exterior, as mudanças nas normas da propriedade intelectual e dos incentivos fiscais, tudo para estimular a modernização do sistema produtivo brasileiro visando a melhorar sua competitividade internacional, por meio do aumento da produtividade e das mudanças no gerenciamento direcionadas à obtenção da “qualidade total”. Essa política buscava aproximar o setor privado da produção de C&T no país, objetivando, principalmente, a produção de inovações.

Assim, em 9 de janeiro de 1996, é criado o Conselho Nacional para Ciência e Tecnologia, mecanismo institucional incumbido de coordenar a política nacional de C&T, com o objetivo de melhorar a competitividade brasileira, estimulando a produção em P&D e a comercialização dos seus resultados, por meio de dois mecanismos: reorientação do financiamento público da pesquisa com a definição de áreas estratégicas prioritárias e promoção da parceria público-privada, cofinanciando a P&D privada e privilegiando, no financiamento, as parcerias.

Durante o primeiro o governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-1998), foi concluído o processo de desmonte do aparato científico-tecnológico construído nos anos de desenvolvimentismo e começou a reforma do arcabouço institucional e jurídico para a implementação de uma nova política de C&T. Entretanto, foi no seu segundo mandato (1999-2002), que essa política ficou organicamente definida, por meio da introdução do foco na inovação.

Como parte dessa política e na tentativa de cumprir com o princípio de participação que embasa o novo papel do Estado no Brasil, desde 2000 começaram, no âmbito do Ministério da Ciência e da Tecnologia (MCT), a se organizar discussões com representantes de diversos organismos sociais para definir o papel do conhecimento e da inovação na aceleração do desenvolvimento econômico e social do país. A sistematização desse ‘diálogo’ deu origem ao *Livro Verde da Ciência, Tecnologia e Inovação*, como insumo para os debates da II Conferência Nacional da Ciência, Tecnologia e Inovação¹⁶ incumbida da tarefa de elaborar Diretrizes Estratégicas para o setor até 2010 (Brasil. MCT, 2001). Essas diretrizes, por sua vez, foram sistematizadas no *Livro Branco: Ciência, Tecnologia e Inovação*, publicado em 2002

¹⁶ A Primeira Conferência Nacional de Ciência e Tecnologia tinha sido realizada em 1985, ano de criação da pasta ministerial correspondente, com o intuito de ampliar a participação da sociedade brasileira na definição de uma política científico-tecnológica para o país (Brasil. CGEE, 3ª Conferência, 2006).



(Brasil. MCT, 2002). Ambos os documentos são fundamentais para compreender os rumos das políticas de Ciência, Tecnologia e Inovação no Brasil, definidas naquele momento e validadas até hoje.

Por intermédio desses documentos torna-se claro que a ênfase da política de ciência e tecnologia recai sobre o objetivo de aumentar a produtividade do trabalho sob a ótica do capital, favorecendo e acelerando seu processo de valorização. Daí que a inovação tecnológica se constitua em objetivo central dos esforços nacionais nessa área e, ao mesmo tempo, em estratégia de inserção do Brasil na nova Divisão Internacional do Trabalho. De forma coerente às orientações do Banco Mundial para o conjunto dos países em desenvolvimento, cabe ao país adaptar a realidade nacional à ciência e à tecnologia formuladas internacionalmente, bem como contribuir para a geração de inovações que venham agregar valor à finança mundializada. Cabe destacar, ainda, que na visão do *Livro Verde*, a influência da CT&I na qualidade de vida constitui uma decorrência ‘natural’ do uso desta para o aumento da produtividade, ou seja, sustenta-se a idéia de uma relação linear entre CT&I, conhecimento, desenvolvimento (econômico) e bem-estar da população.

Nesse contexto, o conhecimento, entendido unilateralmente como avanço tecnológico, passa a se constituir em eixo central de qualquer projeto de desenvolvimento integrado à nova ordem mundial. Desse ponto de vista, o avanço do conhecimento implica, para o Brasil, capacitar a sociedade para sobreviver e prosperar na nova era em um duplo sentido: o da difusão horizontal do conhecimento necessário para a vida moderna e o do desenvolvimento vertical, de aprofundar a capacidade de P&D, formando quadros qualificados receptivos à inovação.

Dessa forma, o objetivo mais amplo da política científica e tecnológica, definida pelo governo FHC, passa a ser o de implantar um Sistema Nacional de Inovação, ou seja, um “conjunto de instituições e organizações responsáveis pela criação e adoção de inovações em um determinado país”, segundo a definição da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE (OCDE *apud* Brasil. MCT, 2001: 16).

Para se chegar à implantação dessa política, foi necessário um trabalho de preparação que corresponderia a um longo período de transição de um padrão de organização social desenvolvimentista para um outro padrão de organização social neoliberal. Dessa forma, nos anos que se estendem de 1985 a 2001, o governo brasileiro procedeu a uma série de iniciativas de natureza legal, financeira e organizacional para ajustar a aparelhagem científica e tecnológica aos novos requisitos do processo capitalista de organização social. Entre eles: a reorganização do quadro



jurídico por meio de nova legislação (criação dos fundos setoriais,¹⁷ regulação da propriedade intelectual, elaboração de legislação específica na área da informática, da biossegurança, da biodiversidade etc.); a reorganização institucional por meio da definição de novos mecanismos de gestão e fomento como a criação do Centro de Gestão e Estudos Estratégicos (CGEE), dos Institutos do Milênio;¹⁸ assim como a definição de uma nova estrutura de incentivos e fontes de financiamento (fundos setoriais).

Na mesma direção do seu antecessor, o primeiro governo Lula dá novos passos decisivos para a implantação da nova política de CT&I, com a aprovação de importantes instrumentos legais: a Lei de Inovação, a chamada Lei do Bem¹⁹ e as Parcerias Público-Privadas (PPP), bem como a definição e implantação de políticas específicas, sintetizadas nas diretrizes da 3ª Conferência Nacional de Ciência,

¹⁷ A criação dos Fundos Setoriais, em 1999, constitui um exemplo paradigmático dessas orientações de gestão descentralizada e participativa da nova política de C&T. Dessa forma, os fundos setoriais se materializam como os catalisadores das mudanças da política de CT&I, promovendo a articulação público/privada, definindo as prioridades estratégicas e consolidando um modelo de gestão no qual o Estado desliza de uma função de financiador e executor do desenvolvimento de C&T para a de planejador e coordenador de um sistema definido como público não estatal. Aliás, essas mesmas orientações de política se verificam no Plano Plurianual 2000-2003, que “prevê o direcionamento de 80% dos recursos destinados à informação e conhecimento, para o desenvolvimento tecnológico e engenharias; 18% para o desenvolvimento científico; e 1,6% para a difusão do conhecimento” (Baumgarten, 2002: 38).

¹⁸ A criação do CGEE, em 2001, por ocasião da II Conferência Nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação, também responde às mesmas orientações de política. Definido como “organização social” fomentada e supervisionada pelo MCT, com quem mantém Contrato de Gestão, o CGEE tem como finalidade “promover e realizar estudos e pesquisas prospectivas de alto nível na área de ciência e tecnologia e suas relações com setores produtivos, bem como realizar atividades de avaliação de estratégias e de impactos econômicos e sociais das políticas, programas e projetos científicos e tecnológicos, além de difundir informações, experiências e projetos à sociedade”. Assim, ela se constitui como exemplo modelar de uma gestão ancorada na definição de um espaço público não estatal.

¹⁹ Originalmente Medida Provisória 255 de 1/07/2005, transformada em Lei n. 11.196 de 21/11/2005. Dispõe sobre novos incentivos fiscais que as pessoas jurídicas podem usufruir ‘de forma automática’, desde que realizem pesquisa tecnológica e desenvolvimento de inovação tecnológica incluindo, entre outras, as seguintes medidas: deduções de Imposto de Renda e da Contribuição sobre o Lucro Líquido (CSLL) de dispêndios efetuados em atividades de P&D; redução do Imposto sobre Produtos Industrializados (IPI) na compra de máquinas e equipamentos para P&D; amortização acelerada de bens intangíveis; redução do Imposto de Renda retido na fonte incidente sobre remessa ao exterior resultante de contratos de transferência de tecnologia; subvenções econômicas concedidas em virtude de contratação de pesquisadores, titulados como mestres e doutores, empregados em empresas para realizar atividades de PD&I (Brasil, CGEE, 3ª Conferência, 2006).



Tecnologia e Inovação, realizada em novembro de 2005 e organizada pelo CGEE em parceria com o Ministério da Ciência e Tecnologia. Seguindo o mesmo mecanismo de seminários e conferências regionais preparatórias, desenvolvido para a edição anterior, os resultados dessa conferência ficaram registrados no documento “3ª Conferência Nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação: síntese das conclusões e recomendações”, que contém as principais orientações de política e estratégias de execução propostas para os próximos anos.

Boa parte da Política Nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação (PNCT&I) destina-se à melhoria do desempenho inovador das empresas brasileiras e vem sendo efetivada por intermédio de ações que enfatizem o apoio governamental para a inovação no âmbito privado; ofereçam apoio direto às empresas inovadoras; utilizem os novos instrumentos (PPP e Lei da Inovação) para estimular o gasto privado em P&D e aprimorem o financiamento para as atividades de PD&I, tanto públicos como privados.²⁰ Essa política está ancorada no entendimento de que a PNCT&I deve considerar-se como parte da política econômica como um todo e, mais especificamente, como um dos elementos centrais da política industrial (Brasil. MCT, 2001: 79).

As ciências sociais e humanas também são alvo de redefinições em todo o mundo nas novas “sociedades do conhecimento”. No Brasil, elas têm um lugar particular reservado no âmbito das políticas de ciência e tecnologia desenhadas nas últimas duas décadas.

Para além do questionamento implícito ao próprio estatuto científico, impulsionado pelos avanços tecnológicos que orientam o desenvolvimento social e que elas próprias estão fadadas a incorporar, as ciências humanas e sociais estão chamadas a produzir também conhecimento útil e aplicável, contribuindo “para a formulação, equacionamento, divulgação e avaliação de políticas públicas e sociais voltadas para a solução dos grandes problemas da sociedade contemporânea” (Brasil. MCT, 2001: 78), entre eles: a violência urbana, a organização comunitária e as novas formas de participação e representação de interesses de grupos nas cidades. Partindo de um diagnóstico inicial que constata a falta de uma nova forma de cultura urbana que tenha acompanhado o processo de urbanização acelerada vivido pelo país, cujas marcas características são as profundas desigualdades sociais, a oferta restrita de oportunidades de ascensão social, a existência de serviços

²⁰ Com essa proposta, os trabalhadores, que até então não tinham assento nas instâncias definidoras da nova política científica e tecnológica brasileira, passam a ‘participar’ da política de CT&I como financiadores da produtividade e da competitividade nacional.



públicos de uso coletivo de baixa qualidade gerando um caldeirão de fermentação e explosão da violência urbana, a solução apontada constituiria o objeto de estudo e de atuação das ciências sociais e humanas redefinidas nesse novo contexto: a construção de uma nova forma de sociabilidade e de governo. Assim sendo, caberia às ciências sociais e humanas a formulação de projetos estratégicos que articulem “empreendedorismo e projetos sociais”, por meio da experimentação de políticas públicas inovadoras e da ação de novos atores sociais (a sociedade civil organizada) na condução dos processos. Em suma, para além do alijamento de qualquer aproximação crítica de uma realidade retratada pela sua aparência, a função das ciências sociais parece se restringir, na perspectiva dessa política, à legitimação das políticas de desenvolvimento de capital social e de capital cultural necessários para a coesão social.

Esse panorama não se modifica substantivamente com a passagem do governo FHC para o primeiro governo Lula. Pelo contrário, este papel das ciências sociais é reafirmado e refinado nos documentos correspondentes às políticas de C&T do período. Assim, a principal tarefa das ciências humanas e sociais nesse contexto é a de desenvolver e avaliar estratégias de inclusão social, entendida como

processo capaz de permitir aos mais pobres compartilhar dos benefícios econômicos, sociais, políticos e culturais produzidos, (...) possibilitando condições mais adequadas para a promoção de uma vida mais digna e cidadã para o conjunto de toda a população brasileira. (Brasil. CGEE, 2006: XX)

Para isso, o governo preconiza a promoção de tecnologias sociais, capazes de oferecer soluções para o desenvolvimento local, a partir da participação democrática e do empoderamento. Em outras palavras, cabe às ciências sociais assim redefinidas, fundamentalmente, a promoção de um novo homem coletivo, contemporâneo às novas condições impostas pela sociedade, definido por duas características básicas: empreendedorismo (para garantir o sucesso individual ou grupal) e colaboração (para assegurar a coesão social necessária para a vida em sociedade). Entretanto, essa importante tarefa terá nas instituições escolares um espaço específico de formação.

Em linhas gerais, são essas diretrizes técnicas e ético-políticas para a educação e para a ciência e tecnologia dos governos brasileiros para século XXI que consubstanciam, no espaço nacional, a proposta do capital para o mundo contemporâneo. Até o momento, essa proposta vem conseguindo o apoio de um amplo contingente da população mundial. No Brasil de hoje, ela vem há duas décadas assimilando gradativamente corações e mentes, tornando-se amplamente hegemônica.

REFERÊNCIAS

- BANCO MUNDIAL. *O Estado num Mundo em Transformação: relatório sobre o desenvolvimento mundial, 1997*. Washington: BM, 1997.
- BANCO MUNDIAL. *Educación Superior en los Países en Desarrollo: peligros y promesas*. Washington: BM, 2000.
- BANCO MUNDIAL. *Construir Sociedades de Conocimiento: nuevos desafíos para la Educación Terciaria*. Washington: BM, 2003.
- BAUMGARTEN, M. Conhecimento, planificação e sustentabilidade. *São Paulo em Perspectiva*, 16 (3): 31-41, 2002.
- BRASIL. Lei 9.394, 20 dez. 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial*, Brasília, p. 27.839, 1996. Seção 1.
- BRASIL. Projeto de Lei 7.200/2006. Estabelece normas gerais de educação superior, regula a educação superior no sistema federal de ensino, altera as Leis 9.394, de 20 de dezembro de 1996; 8.958, de 20 de dezembro de 1994; de 30 de setembro de 1997; 9.532, de 10 de dezembro de 1997; 9.870, de 23 de novembro de 1999. Disponível em: <portal.mec.gov.br>. Acesso em: jun. 2006.
- BRASIL. Centro de Gestão e Estudos Estratégicos. *3ª Conferência Nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação: síntese das conclusões e recomendações*. Brasília: Ministério da Ciência e da Tecnologia, Centro de Gestão de Estudos Estratégicos, 2006.
- BRASIL. Ministério da Ciência e Tecnologia. *Ciência, Tecnologia e Inovação: desafio para a sociedade brasileira – Livro Verde*. Brasília: Ministério da Ciência e Tecnologia, Academia Brasileira de Ciências, 2001.
- BRASIL. Ministério da Ciência e Tecnologia. *Ciência, Tecnologia e Inovação – Livro Branco*. Brasília: Ministério da Ciência, 2002.
- BRASIL. Ministério da Educação/Capes. *Plano Nacional de Pós-Graduação 2005-2010*. Brasília: Ministério da Educação/Capes, 2004.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Proposta de Política Pública para a Educação Profissional e Tecnológica*. Brasília: MEC, 2004. Disponível em: <www.mec.gov.br/semtec/educprof/ftp/PolíticasPublicas.pdf>.
- CARDOSO, F. H. Avança, Brasil: mais 4 anos de desenvolvimento para todos. Proposta de governo. Brasília, 1998. (Mimeo.)
- CARDOSO, M. L. Sobre a teorização do capitalismo dependente em Florestan Fernandes. In: FÁVERO, O. (Org.) *Democracia e Educação em Florestan Fernandes*. Niterói: Eduff, 2005.
- CARDOSO, M. L. Sobre as relações capitalistas. In: LIMA, J. & NEVES, L. M. W. (Orgs.) *Fundamentos da Educação Escolar do Brasil Contemporâneo*. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2006.

- COUTINHO, C. N. *A Democracia como Valor Universal*. São Paulo: Ciências Humanas, 1980.
- COUTINHO, C. N. *Contra a Corrente: ensaios sobre democracia e socialismo*. São Paulo: Cortez, 2000.
- COUTINHO, C. N. A democracia na batalha das idéias e nas lutas políticas do Brasil de hoje. In: FÁVERO, O. & SEMERARO, G. (Orgs.) *Democracia e Construção do Público no Pensamento Educacional Brasileiro*. Petrópolis: Vozes, 2002.
- DURIGUETTO, M. L. *Democracia: polêmicas, confrontos e direcionamentos*, 2003. Tese de Doutorado, Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro.
- FONTES, V. *Reflexões (Im) pertinentes: história e capitalismo contemporâneo*. Rio de Janeiro: Bom texto, 2005.
- FONTES, V. Sociedade civil no Brasil contemporâneo. In: LIMA, J. & NEVES, L. M. W. (Orgs.) *Fundamentos da Educação Escolar do Brasil Contemporâneo*. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2006.
- GIDDENS, A. *A Terceira Via: reflexões sobre o impasse político atual e o futuro da social-democracia*. Rio de Janeiro: Record, 1999.
- GIDDENS, A. *A Terceira Via e seus Críticos*. Rio de Janeiro: Record, 2001.
- GRAMSCI, A. *Cadernos do Cárcere*. V. 2. Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Orelha de Leandro Konder. Quarta capa de Norberto Bobbio. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000a.
- GRAMSCI, A. *Cadernos do Cárcere*. V. 3. Maquiavel. Notas sobre o Estado e a política. Trad. Carlos Nelson Coutinho, Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Orelha de Francisco de Oliveira. Quarta capa de Pietro Ingrao. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000b.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *As Fundações Privadas e Associações sem Fins Lucrativos no Brasil: 2002*. Rio de Janeiro: IBGE, Gerência do Cadastro Central de Empresas, 2004.
- MARTINS, A. S. *Burguesia e Nova Sociabilidade: estratégias para educar o consenso no Brasil contemporâneo*. Tese de Doutorado, Niterói: Universidade Federal Fluminense, 2007.
- MELLO, J. M. C. *O Capitalismo Tardio*. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- MENDONÇA, S. R.; NEVES, L. M. W. & PRONKO, M. A. Capital social. In: PEREIRA, I. B. & LIMA, J. C. F. (Coords.) *Dicionário da Educação Profissional em Saúde*. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/Fiocruz, 2006.
- MONTAÑO, C. *Terceiro Setor e Questão Social: crítica ao padrão emergente de intervenção social*. São Paulo: Cortez, 2002.
- NEVES, L. M. W. (Org.) *A Nova Pedagogia da Hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso*. São Paulo: Xamã, 2005.



- NEVES, L. M. W. A reforma da educação superior e a formação de um novo intelectual urbano. In: NEVES, L. M. W. & SIQUEIRA, A. (Orgs.) *Educação Superior: uma reforma em processo*. São Paulo: Xamã, 2006.
- NEVES, L. M. W. & PRONKO, M. A. *O Mercado do Conhecimento e o Conhecimento para o Mercado*. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2008.
- PEREIRA, L. C. B. Novo desenvolvimentismo e ortodoxia convencional. In: DINIZ, E. (Org.) *Pós-Consenso de Washington e Globalização*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2007. (No prelo)
- RAMOS, M. N. *A Pedagogia das Competências: autonomia ou adaptação?* São Paulo: Cortez, 2001.
- UNESCO. Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión e acción. In: CONFERENCIA MUNDIAL SOBRE LA EDUCACIÓN SUPERIOR, 1998.
- UNESCO. Declaração sobre ciência e o uso do conhecimento científico. In: CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE CIÊNCIA, 1999. Disponível em: <<ftp.mct.gov.br/Temas/budapeste/declaracao.htm>>.
- WOOD, E. M. *Democracia Contra Capitalismo: a renovação do materialismo histórico*. Trad. Paulo César Castanheira. São Paulo: Boitempo, 2003.

