

UNIVERSIDADE, TECNOLOGIA E CONFORMISMO: DEBATE COM DANIEL BELL E MANUEL CASTELLS SOBRE O PAPEL DO CONHECIMENTO E DA UNIVERSIDADE NA ATUALIDADE

Cezar Luiz de Mari¹

1 Introdução

O conhecimento tem se tornado um forte fator de produção, especialmente a partir da II Guerra Mundial, em que a tecnologia como produto do trabalho se sobrepõe como fator de produtividade. O conhecimento vai aparecendo sempre mais, capitaneado pelas relações sociais de produção como força de geração de capital, anunciando uma nova sociedade baseada no conhecimento “Sociedade do Conhecimento”. Nesse sentido, aproximam-se importantes debates teóricos como o realizado por Daniel Bell na década de 1960 e Manuel Castells na década de 1990. Ambos teóricos localizados em décadas diferentes mas abordando a relação do conhecimento na perspectiva da informação e de uma sociedade pós-industrial. Mesmo que a matriz teórica seja diversa em cada um deles observamos que a aposta está em uma sociedade que substituiria o trabalho e as classes pelos novos fatores dinâmicos forjados pelo conhecimento e pela informação.

Partimos da crítica a esses dois teóricos recuperando o papel da universidade e do conhecimento como capacidade de compreensão de um tempo e produção cultural de uma época, sustentado na matriz marxista. Afirmamos o trabalho e a classe social como fatores de dinâmica social, e a universidade como espaço da cultura universal. Recorremos a Mézáros para fundamentar nossa crítica ao conhecimento capitaneado e necessário de ser superado para além do capital.

Nossa metodologia busca dialeticamente observar o debate no viés da crítica à sociedade que produz um modelo de conhecimento e universidade conformistas.

2 Conhecimento e ciência: “sociedade do conhecimento” ou nova “chave” de valorização do capital?

Como compreender a relação entre conhecimento, informação e desenvolvimento a partir da introdução das mudanças técnicas após a II Guerra Mundial? Partimos do pressuposto de que o conhecimento não se reduz aos fluxos de fatos, como sugere Bell

(1976), ou aos fluxos financeiros das redes, como afirma Castells (1999a, 1999b, 1999c), mas é o resultado das relações sociais que engendram os fatos e a apropriação consciente do homem dessas relações. Na perspectiva de Gramsci (1999, p. 135), “o homem conhece objetivamente, na medida em que o conhecimento é real para todo o gênero humano, *historicamente* unificado em um sistema cultural unitário”. A objetividade do conhecimento está na possibilidade de uma unificação cultural, pela superação das ideologias, no sentido gramsciano. A objetividade e a unificação da cultura ocorrem na medida em que se reconhece a realidade em relação ao humano, em constante devir. Nessa perspectiva, o conhecimento é uma produção social cuja natureza não pode ser descolada do humano e da totalidade das relações materiais. Nesse modo de ver o conhecimento não incorre no risco do positivismo, porque não busca nem princípios, nem axiomas fundantes, impossibilitando o risco do mecanicismo, e se atém exclusivamente à história em movimento dialético entre as dimensões que compõe a complexidade social (estrutura e superestrutura). Como afirma Gramsci (1999, p. 209), “os homens tornam-se conscientes (do conflito entre as forças materiais e de produção) no terreno ideológico nas formas jurídicas, políticas, religiosas, artísticas, filosóficas”. Conhecimento, portanto, é um processo de apropriação consciente das contradições que produzem o homem e a história e as relações de classes. A ciência e a produção da inovação, em que pese o caráter de autonomia, estão articuladas não somente por decisões políticas e interesses dominantes mas sobretudo pelo desenvolvimento das forças produtivas de seu tempo.

Isto posto, podemos dizer que a aproximação entre conhecimento e tecnologia foi possível porque historicamente a ciência, como forma de elevação da produtividade do trabalho social e articulada com as tecnologias da informação, potencializaram o conhecimento no seu uso intensivo de competitividade. Conforme Chauí (2003), analisando o período da ciência no pós-II Guerra Mundial, o conhecimento, ao se tornar força produtiva, é incorporado como componente do capital. Como o capital financeiro é o mais desenvolvido e a sua expressão é a virtualidade, o conhecimento mais importante passa a ser a informação. A informação adquire caráter secreto pela sua força econômica e militar. O conhecimento produzido nas relações capitalistas tem o caráter de apropriação privada na lógica fragmentária da ciência, uma vez que a

¹ Professor do Curso de Serviço Social da Faculdade de Ciências Sociais Aplicadas e Exatas - FACSAC da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri – UFVJM. Reside em Teófilo Otoni - MG, R. Francisco Alberto Hollembach, 34, apt. 403, CEP: 39800-031.

tecnologia tornou a ciência instrumento que produz os próprios objetos. Portanto, a ciência, ao manipular os objetos construídos por ela mesma, torna-se força produtiva, não mais apenas teoria para a aplicação prática, donde o seu caráter produtivo reforçado neste período de mundialização do capital.

Assumir a noção de revolução tecnológica, como sustenta Castells (1999a), é admitir que o paradigma da sociedade da informação ou conhecimento tem procedência. Sendo assim, concordamos com Jameson (1999, p. 62) que se contrapõe à idéia da tecnologia como produtora da dinâmica social atual. Ele defende que tal tese coincide com a noção pós-marxista de uma sociedade “pós-industrial”: “em vez disso, sugiro que nossas representações imperfeitas de uma imensa rede computadorizada de comunicação são, em si mesmas, apenas uma figuração distorcida de algo ainda mais profundo, a saber, todo o sistema mundial do capitalismo multinacional de nossos dias”.

Nessa perspectiva, os teóricos da “sociedade do conhecimento” compreendem os avanços implementados pela capacidade técnica, sem necessariamente admitir-se que esta sociedade seja de outra natureza. Ou seja, compreendemos também como Jameson (1999, p. 72), que “esse movimento constitui a hegemonia da lógica cultural dominante do capitalismo tardio, introduzindo uma estética com força ideológica, capaz de interpretar a tecnologia como natureza salvífica”. A tecnologia passa pelo ideário dos governos, organismos internacionais e intelectuais com peso apologético. Porém, essa cultura hegemônica é superficial por prolongar-se na cultura da imagem e do simulacro, com o conseqüente enfraquecimento da historicidade. Conflui, assim, na busca das rupturas e dos eventos ao invés de novos mundos, selando a impossibilidade da utopia e gerando ideologias como as da “sociedade do conhecimento”.

De acordo com Coggiola (2004), a tecnologia não é mais potencializada como produtora da ciência e esta, por sua vez, é cada vez mais, uma empresa política e econômica, valorizada apenas como um componente da tecnologia. A ciência cada vez mais se torna incapaz de definir seus objetivos e fins, e a tecnologia se converte no instrumento indispensável à finalidade do exercício científico. Ainda, segundo o autor a evolução da tecnologia esconde o retrocesso, sobretudo nos baixos investimentos em pesquisa básica². Conforme o autor (2004, p. 2)

² Neste mesmo artigo, Coggiola indica o retrocesso no orçamento dos EUA para a pesquisa básica, como as da física e astronomia, enquanto 65% do orçamento anual, cerca de 58 bilhões de dólares, vão para o setor de defesa, para a produção de armas de destruição em massa.

A lógica contraditória e parasitária do capital se expressa, em relação ao conhecimento, na socialização crescente da sua produção, e na privatização crescente da sua apropriação [...] A “sociedade do conhecimento” cantada em verso e prosa por reitores e ministros, tende a ser, na verdade, uma sociedade do desconhecimento, entupida de *gadgets* tecnológicos, de cada vez menor valor e utilidade sociais, no meio de um mar de ameaças, não encaradas, à sobrevivência da humanidade, incluídas as armas de destruição maciça, estas sob responsabilidade crescente de indivíduos cujo “conhecimento” se reduz à leitura, de segunda mão, da Bíblia, do Talmud ou do Corão.

As tecnologias contribuem sobremaneira para a dinamização dos processos produtivos e com isso facilitam o giro de capital, na sua forma financeira, muito mais rapidamente do que em épocas de tecnologias menos avançadas. O conhecimento e a ciência passam, assim, a ser fatores centrais de produção. Portanto, as reformas educacionais sugeridas na direção de uma sociedade do conhecimento estão atribuindo às tecnologias o papel de instrumento inovador e renovador dos esquemas educacionais, deslocando-os para a esfera dos serviços. Entendemos, portanto, que o conhecimento, na acepção “pós-industrial” e informacional, afirma-se na dimensão produtiva de mercado. Nesse sentido, a terminologia “sociedade do conhecimento” rompe conceitualmente e, de fato, com a tradição de conhecimento como valor cultural³. Antes do esforço pela compreensão das relações contraditórias que compõem a sociedade, o conhecimento é considerado um componente da produção. Aqui encontramos o teor essencial da epistemologia da sociedade adjetivada do conhecimento.

A noção de espacialidade em Castells (1999c), conferida ao capital financeiro disposto nas redes, cuja determinação é a intemporalidade e a fluidez, é compreendida como a espacialidade de lucro e competitividade. Tal elaboração pode ser também lida como necessidade teórica em dar respostas a uma realidade em constante mutação, figurada na imagem criada pelo próprio autor do *Cassino Global*⁴. A transitoriedade, a imagem, a virtualidade que torna tudo instantâneo parece condicionar a análise dele a aceitar tais realidades como condições dadas. A condição da transitoriedade na qual todos são submetidos precisa ser compreendida também no seu aspecto ideológico. A reprodução de um presente contínuo ilustrado no mercado financeiro global tem conseqüências pela obstrução da história como processo de produção de sentidos para além do capital. A análise da espacialidade e temporalidade de Castells assume comodamente esta idéia

³ Abordaremos essa temática com maior profundidade nos próximos capítulos. Por ora, situamos o problema no sentido de aproximar a concepção “sociedade do conhecimento” às reformas da educação superior no Brasil.

⁴ Imagem criada por Castells (1999c) ao se referir ao mercado financeiro e suas relações globais.

inebriando a condição de força de trabalho e das classes sociais como as vigas de sustentação das relações sociais. Em nome delas aparece a sociedade informacional e do conhecimento.

Na nossa perspectiva as relações entre as classes sociais permanecem sendo fatores centrais da produção e reprodução desta sociedade, na qual a espacialidade figura cada vez mais como capital e a temporalidade como dinamizadora dos processos de produção de mais-valia.

3 “Sociedade do conhecimento”: capital humano em nova versão

Tanto Bell (1976) quanto Castells (1999c) incorporam em suas análises a tese de que os recursos humanos sejam mais um componente de valorização do trabalho individual. Para Bell (1976) o conhecimento e a técnica se constituem em capital humano, qualificando o mérito dos indivíduos na sociedade pós-industrial. A universidade, por sua vez, é o *locus* privilegiado da produção de conhecimento e do capital humano. A tese de Castells (1999c), refaz o argumento massificado de que a qualificação do trabalhador é critério decisivo para o emprego. Para ambos, a nova sociedade cujos empregos estão no setor de serviços têm necessidade do capital humano.

A ideologia “sociedade do conhecimento” assumida por esses autores pressupõe um modo mais flexível de produção e de qualificação profissional, tornando-se uma referência atualizada da teoria do capital humano. Para Bell a universidade cumpriria esse papel, para Castells não necessariamente ela, mas as empresas podem também desempenhar essa função. Ainda em Castells vemos uma expectativa positiva em relação ao ensino a distância, proposta de qualificação profissional adequada às redes de informação e comunicação.

Mas no que consiste a tese sobre o capital humano? Como compreendê-la em termos de “sociedade do conhecimento”?

Esta teoria foi elaborada no pós-II Guerra Mundial. As condições dos avanços técnicos neste período introduzem uma importante reavaliação nas atividades produtivas e na produtividade do trabalho em seus diversos ramos. As inovações tecnológicas condicionam a indústria a implementar novos métodos organizacionais e do trabalho, capazes de responder às novas demandas exigidas pelo mercado. Os EUA são o país de referência desses avanços por isso vemos nele as origens do capital humano.

As premissas da teoria indicam os anos de 1950. Os avanço das relações entre a esfera privada e a formação profissional, a pesquisa científica e a tecnologia do taylorismo-fordista, no início do século XX, permitem o empresariado e intelectuais verem nos fatores humanos importantes fatores de produção. Os estudos de Baritz (1961) demonstram que nos anos de 1950 o empresariado já tem contabilizado um conjunto de experiências positivas recolhidas desde as décadas de 1920 e 1930 neste campo, promovem a entrada da teoria do capital humano na empresa abrindo campos para profissionais das ciências sociais (psicólogos, sociólogos, antropólogos) na função de administração científica, inspirada em Frederick Taylor e Henry Ford sobre o fator humano no aumento da produtividade e lucro. As experiências empresariais afirmam as ciências sociais como negócio rentável, e essencial para a vida industrial.

A aproximação entre universidade e empresa, de outro modo educação e negócios andando juntas, nos EUA, já era prática corrente desde o final do século XIX e início do século XX. Muitos investimentos de empresários na educação, como o caso de John Rockefeller em 1903 criando a *General Education Board* para tornar a ciência mais próxima dos negócios, bem como a pressão sobre as instituições universitárias para adotarem os procedimentos às práticas de gerenciamento empresarial (Cf. SAUL, 1990).

A formulação teórica como tal sobre o capital humano ocorreu com Theodor Schultz, em discurso proferido no encontro da associação americana de economia em 1961. Sua tese central consiste no *investimento que o indivíduo faz em si mesmo com objetivo de obter rendimentos futuros*. É um capital diferente do capital convencional, sua essência reside na capacitação humana para o desenvolvimento econômico de um país. Portanto, por qualificação Schultz (1968, 1971) entende investimento em saúde que incide sobre a expectativa de vida, o vigor e a vitalidade dos trabalhadores; treinamento organizado pelas empresas; formação diretamente vinculada à ação do fazer; educação formal nos diferentes níveis; programas de educação de adultos e migração de pessoas e famílias para ajustar-se às necessidades de mão-de-obra. A noção de trabalho que não considere os recursos humanos fator de capital ou como fluxo de serviços produtivos é equivocada, segundo o autor. Sua crítica está direcionada à velha compreensão de que os trabalhadores manuais são uniformes e exigem pouca especialização. Qualquer investimento que promova a formação do trabalhador de acordo com as necessidades do mercado empresarial potencializará o valor produtivo do trabalho e aumento na renda. Conforme Schultz (1961, p. 8),

Quando qualquer capacidade produzida pelo investimento humano torna-se parte do agente humano e não pode mais ser vendida e está “em contato com o mercado”, influenciando rendas e salários que o agente humano pode obter. O aumento em ganho é produto do investimento.

A compreensão de Schultz sobre o capital exige uma visão mais ampla, para além do capital físico, o incremento das habilidades e competências do trabalhador como capital. Mas, sobretudo, na idéia de que o trabalhador é também um capitalista por ser portador de conhecimentos de valor econômico. Conforme O autor (1961, p. 3):

Os trabalhadores tornam-se capitalistas não em consequência da propriedade de ações das corporações, como o folclore o considerou, mas em virtude da aquisição de conhecimentos e capacidades que possuam valor econômico.

Essas idéias indicavam, por um lado, a necessidade da concorrência entre capitais como contingência natural do capital respondendo às corporações de trabalhadores que viam na propriedade do trabalho uma perspectiva corporativa e, por outro, se referendava a importância dos fatores externos da economia (saúde, educação etc.) como necessidades sociais. Entendemos assim porque Schultz (1968, 1971) julga nos seus textos que o ônus da qualificação do trabalhador não deveria ficar com a empresa, mas deveria ser transferido ao Estado para ministrá-la via educação escolar regular. Entendemos também porque Bell (1976) põe o conhecimento como princípio axial da sociedade “pós-industrial” unido à temática da universidade em expansão nos EUA. Isto é, os encargos com a formação do trabalhador são do Estado, na transferência de uma necessidade privada das empresas como custo social. Uma forte aliada do desencargo da empresa com a qualificação está na própria idéia de educação como algo que o trabalhador deve assumir como sua responsabilidade juntamente com o Estado.

A qualificação adequada, primeiramente, segundo Saul (2004) colocaria o trabalhador em igualdade de condições com o capital no mercado. E de outro, na relação entre o trabalho e o capital, Schultz indica que não pode haver venda ou compra, mas apenas aluguel do trabalho. Essa modificação no caráter mesmo da relação trabalhista indica uma tendência que se arrasta desde Taylor, a de individualizar o trabalho como propriedade particular do trabalhador de um lado, e, por outro, socializar cada vez mais

a necessidade de força de trabalho criando concorrência entre os trabalhadores dando a prerrogativa ao capital de quanto, quando, como e qual mão-de-obra contratar.

A grande revolução do capital humano, segundo Schultz (1961) não se dá por causa do desenvolvimento das grandes corporações, mas porque os trabalhadores incorporam o capitalismo. O treinamento as informações e o conhecimento passam a ser de responsabilidade individual, tendo o trabalhador que assumir os encargos para se especializar e conquistar trabalho. O processo da incorporação psicológica no trabalhador da responsabilidade sobre sua qualificação parece indicar a essência do capital humano. Porém, essa revolução não pode ser dissociada da discussão de Schultz sobre o conflito ideológico e político entre o “*poder sem propriedade-propriedade sem poder*” que se refere ao *trabalho como fonte primordial da riqueza*. Essa disjuntiva é resolvida com a qualificação científica. A questão da qualificação levará a sociedade americana a centrar atenção no processo educacional articulada com a esfera produtiva como modo de substituir a disjunção *poder sem propriedade-propriedade sem poder*⁵. E pela educação criar capacidades técnicas para aperfeiçoar a força trabalho e aumentar a capacidade de renda dos trabalhadores.

A teoria do capital humano na perspectiva de Schultz traz um duplo caráter: o primeiro na ordem de legitimação das práticas empresariais da organização do trabalho com o precedente histórico do taylorismo-fordismo como suporte de sustentação e, em segundo, a preservação da dinâmica econômica norte-americana que sai do pós-II Guerra Mundial fortalecida.

Essa teoria nos remete também às discussões sobre a sociedade pós-industrial de Daniel Bell e da “sociedade do conhecimento” que dominarão a cena das décadas seguintes. Desse modo entendemos o posicionamento de Bell e Castells sobre a qualificação do trabalhador, a necessária aproximação entre universidade e empresa e o conhecimento/informação fazendo parte essencial dos gerenciamentos científicos, conhecimento técnico, a educação como investimento estratégico e fator de produção. A teoria do capital humano se apresenta na nova versão alternativa de trabalho à “sociedade dos serviços” pela ênfase na qualificação do trabalhador como saída para o emprego, a educação implementando competências e habilidades para o mercado.

⁵ O movimento industrial é permanentemente acompanhado por organizações de trabalhadores via sindicatos e pelo medo do socialismo. A elaboração da teoria do capital humano enfrenta o dilema de fazer frente ao perigo político emergente e de criar uma cultura onde o trabalhador seja reconhecido como bem e capital sem chocar a visão puritana que via nisso uma espécie de escravidão.

Ao contrário da argumentação de que trabalhador é também capitalista e que aluga sua força de trabalho, vivemos as contradições geradas pelos avanços tecnológicos que concentram o trabalho passado e incidem diretamente sobre a composição orgânica do capital. Como Marx (1994) levanta nas leis do capital, o capital constante é aperfeiçoado pelas novas bases técnicas e exige menos capital variável ocasionando, com isso, um processo de liberação da força de trabalho. A alternativa da “sociedade de serviços” dada por Bell e Castells busca equacionar uma contradição que é inerente ao capital⁶.

Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p. 9) assinalam que a idéia do capital humano, fortemente utilizada entre as décadas de 1950 e 1980, materializada em relações de poderes dentro da sociedade de traço contratual e integradora, perde sua força quando não dá mais respostas às novas relações educacionais advindas da crise do taylorismo-fordismo.

A noção central para este novo contexto de regressão das relações sociais capitalistas é a de sociedade do conhecimento. Noção que deriva do determinismo tecnológico; ou seja, de tomar-se a ciência e a tecnologia como entidades autônomas, independentes das relações sociais. Vale dizer, das relações de classe e, portanto, de poder que as ordenam e direcionam. Sob este determinismo, a noção de sociedade do conhecimento permite ao discurso único proclamar, o que Bourdieu e Wacquant denominaram de nova vulgata: a sociedade “pós-industrial” e pós-classista. Uma sociedade não mais do proletariado, mas do cognitariado⁷.

As condições postas na década de 1990, no Brasil, com a desregulamentação do Estado pela privatização e as contradições do desenvolvimento entre os países centrais, periféricos e semiperiféricos, contexto de regressão dos direitos sociais, exigem um novo ideário chamado de “sociedade do conhecimento”.

Na versão da “sociedade do conhecimento” opera-se a inversão da responsabilidade do Estado sobre a educação, passando para a empresa, isto é, para o indivíduo sem apoio do Estado. A teoria do capital humano é agora diluída na idéia de qualificação para o

⁶ Podemos conferir em Dupas (1999) uma crítica ao *otimismo contido de Castells*, que pode ser estendida como crítica aos defensores da “sociedade do conhecimento”, sobre as alternativas de trabalho proporcionadas pela sociedade da informação. Castells explica o aumento do emprego dos países centrais, mas não dá conta de explicar o empobrecimento dos países periféricos e semiperiféricos. O otimismo de sua análise é contido pelos *buracos negros* na acepção do próprio Castells, que contradizem a revolução do conhecimento. Para Dupas, a década de 1970 é o marco do desenvolvimento do trabalho flexível, precarizado e desprovido das garantias de estabilidade.

⁷ O termo cognitariado é uma das formas polissemias advindas da “sociedade do conhecimento” em que o trabalhador não é mais visto como classe, mas como indivíduo gerenciador de informações e conhecimento.

mercado, ou na idéia de preparação do trabalhador para a “sociedade do conhecimento”, em que se enfatizam o domínio das tecnologias (Castells). Para tal abrem-se os mercados de serviços educacionais dos países periféricos e semiperiféricos operando-se uma profunda modificação no caráter da educação incumbida de formar o cognitariado. A terminologia de capital humano por vezes é usada como sinônimo de “sociedade do conhecimento” nas formulações teóricas e oficiais que encontraram guarida nessas terminologias⁸. Porém, compreendemos que ambas elaborações convergem nas políticas oficiais dos últimos 20 anos no objetivo de justapor um discurso educacional avançado que convergiria para a função de consenso social com os discursos sobre as tecnologias como “caminho de salvação” para os países periféricos e semiperiféricos⁹.

4 Item conclusivo: a universidade e a educação no contexto conformista

Compreendemos que a universidade possui um papel mais amplo e não pode constituir-se refém dos interesses meritocráticos, para a produção de elites intelectuais por meio do capital humano, como defende Bell (1976), ou para os interesses do capitalismo informacional, defendido por Castells (1999a, 1999b, 1999c). Conforme Gramsci (2000, p.189), “a universidade tem a tarefa humana de educar os cérebros para pensar de modo claro, seguro e pessoal”¹⁰. O autor entende, também, que a disciplina para o exercício intelectual não se restringe às instituições de ensino: “a disciplina universitária deve ser considerada como um tipo de disciplina para a formação intelectual, realizável também em instituições não ‘universitárias’, em sentido oficial” (p. 189). Gramsci (2000) pensa na formação universal e unitária para superação da subalternidade, de tal modo que seja possível a construção de uma elite de intelectuais que una teoria e prática, e esteja ligada aos extratos sociais subalternos. Em sua estratégia de pensamento, os intelectuais e os aparelhos privados de hegemonia devem ser colocados em dimensão histórica, como condição para superar a falta de sobriedade intelectual, porque esta, freqüentemente, acompanha a desordem intelectual e moral. Segundo

⁸ Nos referimos aos documentos elaborados durante as décadas de 1990 e 2000 em função das reformas do ensino superior no Brasil. Abarcam desde a LDB até a Lei de Inovação Tecnológica, ProUni e REUNI.

⁹ Lançamos mão dos conceitos periferia e semiperiferia elaborados por Arrighi (1998) que estabelece diferença de desenvolvimento entre os países com maior e menor capacidade de articular suas economias com o mundo globalizado.

¹⁰ Este trecho de Gramsci localiza-se no âmbito da discussão do papel da universidade na ordem intelectual e moral, como aparelho privado de hegemonia.

Gramsci (2000, p. 267), “é necessário criar homens sóbrios, pacientes, que não se desesperem diante dos piores horrores e não se exaltem em face de qualquer tolice”.

Chauí (2001), analisando a universidade na década de 1990, vê como sua marca essencial a reflexão crítica e a autonomia. O rompimento dessas premissas significa a fundação de uma outra universidade, que talvez possa se chamar operacional, funcional ou mercantil. Já Florestan Fernandes (1979, p. 271), diante da reforma implementada pelos militares, lançava o paradoxo: “Escola Superior ou Universidade?”. O dilema de Chauí e Florestan Fernandes, mesmo que em décadas diferentes, é sem dúvida, o dilema da universidade na década de 1990, em que se explicita a tendência de construção de uma universidade convergindo aos interesses das classes dominantes como poderemos comprovar nos capítulos seguintes.

Nesta discussão sobre o as relações conhecimento, ciência e tecnologia De Bell e Castells é oportuno levantarmos as questões suscitadas por Itsvan Mészáros (2005) em *Educação para Além do Capital*. Neste livro, o filósofo marxista discute a educação no marco da superação do sistema capitalista. Educação e processos de reprodução social estão intimamente vinculados. As visões liberais e neoliberais da educação abordam a educação de modo limitado, reformulando-a nas bordas do sistema capitalista, perpetuando o processo de internalização naturalizante, sob cuja perspectiva a educação tem seu papel circunscrito em uma ordem pré-determinada. A educação, funcionando como um sistema de internalização incorpora os valores e os conhecimentos sob a ótica capitalista para manter a ordem do metabolismo social do capital. O papel de internalização é também cumprido pelas instituições formais de educação, pois para Mészáros (2005, p. 44),

uma das funções principais da educação formal nas nossas sociedades é produzir tanta conformidade ou “consenso” quanto for capaz, a partir de dentro e por meio dos seus próprios limites institucionalizados e legalmente sancionados. Esperar da sociedade mercantilizada uma sanção ativa, ou mesmo mera tolerância, de um mandato que estimule as instituições de educação formal a abraçar plenamente a grande tarefa histórica do nosso tempo, ou seja, a tarefa de romper com a lógica do capital no interesse da sobrevivência humana, seria um milagre monumental.

Mészáros (2005, p. 55), questiona o papel autoritário desse conformismo: “de fato, da maneira como estão as coisas hoje, a principal função da educação formal é agir como um cão-de-guarda *ex-offício* e *autoritário* para induzir um conformismo generalizado

em determinados modos de internalização, de forma a subordiná-los às exigências da ordem estabelecida”.

É preciso avançar, compreende Mészáros (2005), para a idéia de que é possível ir além do capital. As reformas, historicamente propostas, não conseguiram atingir os objetivos de emancipação humana porque foram reformas reconciliadoras com o ponto de vista do capital. Conforme Mészáros (2005, p. 27), “limitar uma mudança educacional radical às margens corretivas interesseiras do capital, significa abandonar de uma só vez, conscientemente ou não, o objetivo de uma transformação social qualitativa”.

Manter a educação nos quadros estreitos do capital significa manter uma atividade intelectual tacanha para produzir os que governam e trabalham e para estabelecer a exclusão da maioria dos homens como sujeitos. Como diz Mészáros (2005, p. 49), significa produzir educação, “em nome da suposta superioridade da elite: ‘meritocrática’, ‘tecnocrática’, ‘empresarial’, ou o que quer que seja”.

Uma mudança na educação segundo Mészáros (2005, p. 25), “é inconcebível sem a correspondente transformação do quadro social, no qual as práticas educacionais da sociedade devem cumprir as suas vitais e historicamente importantes funções de mudança”. De fato, a aprendizagem como sendo a própria vida, diz Mészáros (2005, p. 55), deve levar a “reivindicar uma educação plena para toda a vida, para que seja possível colocar em perspectiva a sua parte formal, a fim de instituir, também aí, uma reforma radical”.

Mas o que significa exatamente uma mudança radical para ele? Significa a mudança qualitativa das condições objetivas de reprodução social. Com as palavras dele (2005, p. 65): “reconquistar o controle total do próprio capital, e não simplesmente das personificações que afirmam os imperativos do sistema como capitalistas dedicados, e a *transformação progressiva da consciência* em resposta às condições necessariamente cambiantes”.

Qual seria o papel da educação nessa mudança? Segundo Mészáros (2005, p. 65),

o papel da educação é soberano, tanto para a elaboração de estratégias apropriadas e adequadas para mudar as condições objetivas de reprodução, como para a automudança consciente dos indivíduos chamados a concretizar a criação de uma ordem social metabólica radicalmente diferente. É isso que se quer dizer com a concebida “sociedade de produtores livremente associados”. Portanto, não é surpreendente que na concepção marxista a ‘efetiva transcendência da auto-alienação do trabalho’ seja caracterizada como uma tarefa inevitavelmente educacional.

Quais as condições para isso? Primeiro a universalização da educação e a universalização do trabalho como atividade humana auto-realizadora, porque, segundo Mészáros (2005, p. 67), “não pode haver uma solução efetiva para a auto-alienação do trabalho sem que se promova, conscientemente, a universalização conjunta do trabalho e da educação”.

Mészáros parte do ponto de vista do rompimento. Deve ser esta, sem dúvida, a condição para a crítica à universidade proposta pela visão conformista da “sociedade do conhecimento”. Neste marco, a universidade se afirma dentro do campo do capitalismo, indicando que a análise da educação não pode ser feita como campo individual, mas no corpo das relações, com todos os princípios extra-educacionais, que atingem a esfera da educação. A contra-hegemonia também se constrói com a universidade, singularmente naquele ponto levantado por Gramsci, da construção de intelectuais próximos às classes subalternas, para ajudar a dar organicidade à nova cosmovisão.

Enquanto se mantiver o dualismo entre as elites intelectuais que pensam e as classes subalternas que operam, isto é, uma sociedade de classes, o conhecimento continuará concentrado e centralizado. Desse modo opera-se a inversão que culpabiliza os trabalhadores pela incapacidade de obter emprego, pela sua pobreza, de estar na universidade justificativa que se estende às contradições sociais como a violência e o atraso. De outro modo, opera-se o conformismo social, sintetizada na idéia do *Cassino Global*, em que esta sociedade aparece como via única. Por isso o *locus* universitário passa, cada vez mais, pela perspectiva da aproximação com a empresa. Não é surpresa verificarmos que o projeto da “sociedade do conhecimento” esperado por Bell no transcurso do tempo se confirme naquilo que Castells chama de capitalismo informacional, no sentido de que as tecnologias e a produção de informação em redes se desenlacem na “democracia de mercado”.

5. Referências

ARRIGHI, Giovanni. *A ilusão do Desenvolvimento*. Petrópolis: Vozes, 1998.

BARITZ, Loren. *Los servidores del poder*. Madrid: Europa, 1961.

BELL, Daniel. *O advento da sociedade pós-industrial: uma tentativa de previsão social*. São Paulo: Abril Cultural, 1976.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Projeto de Lei n. 1.258, de 1988. Projeto de Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Autoria de Octávio Elisio, no Senado Federal recebe o n. 101/93 tendo como relator Cid Sabóia). Disponível em www.camara.gov.br/projetos_projeto_de_Lei/PL1.258.pdf. Acessado em 2 de abril de 2005.

_____. Lei n. 10.973, de 2 de dezembro de 2004. Dispõe sobre incentivos à inovação e à pesquisa científica e tecnológica no ambiente produtivo e dá outras providências. Brasília, 2004. Disponível em www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Lei/L10.973.pdf. Acessado em 22 de abril de 2005.

BRASIL. Presidência da República. Decreto n. 6.096, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6096.htm. Acessado em 26 de agosto de 2007.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Programa Universidade para Todos – ProUni. Disponível em: <http://prouni-inscricao.mec.gov.br/prouni/> Acessado em: 13 de janeiro de 2008.

CASTELLS, Manuel. *A sociedade em Rede*. Vol I, São Paulo: Paz e Terra, 1999a.

_____. *O Poder da Identidade*. Vol II. São Paulo: Paz e Terra, 1999b.

_____. *Fim de milênio*. Vol III. São Paulo: Paz e Terra, 1999c.

CHAUÏ, Marilena. *Escritos sobre a universidade*. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

_____. *A Universidade Pública sob nova perspectiva*. Conferência de abertura da Associação Nacional de Pesquisadores em Educação - ANPED. Poços de Caldas. 5 de outubro de 2003.

COGGIOLA, Osvaldo. *Contra essa reforma universitária*. Disponível em www.ipg.uerj/outrobrasil/artigos.htm Acessado em 21 de maio de 2004.

DUPAS, Gilberto. *Economia Global e Exclusão social: Pobreza, Emprego, Estado e o Futuro do Capitalismo*. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

FERNANDES, Florestan. *Universidade Brasileira: reforma ou revolução*. São Paulo: Alfa-Omega, 1979.

FRIGOTTO, Gaudêncio, CIAVATTA, Maria, RAMOS e Marise N. Educação profissional e desenvolvimento. Texto mimeo. Recebido por e-mail gfrigotto@globo.com, em 24 de agosto de 2005.

GRAMSCI, Antonio. *Introdução ao estudo da filosofia. A filosofia de Benedetto Croce*. Vol I. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

_____. *Os intelectuais. O Princípio Educativo. Jornalismo*. Vol II. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

JAMENSON, Friedric. *Pós-modernismo: A lógica do Capitalismo Tardio*. São Paulo: Ática, 2002.

MARX, Karl. *O Capital: crítica da economia política. O processo de produção do capital*. Livro 1, Vol. II. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1994.

MÉZÁROS, Itsvan. *Educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2005.

SAUL, Renato P. Corporativismo, as duas faces de Janus. *Cadernos de sociologia*, n. 2, p. 51-98, maio. 1990.

_____. As Raízes renegadas da teoria do capital humano. *Sociologias*, Porto Alegre, Ano 6, n. 12, julho de 2004, p. 230-73.

SCHULTZ, Theodore W. *Investment in human capital*. The American Economic Review, v. LI, n. 1, p. 1-17, march, 1961.

_____. *Valor econômico de la educación*. México: Tipografía Editorial Hispano Americana, 1968.

_____. *O Capital humano*. Investimentos em educação e pesquisa. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.