

## NA “SOCIEDADE DO CONHECIMENTO” COMO SE CONHECE A SOCIEDADE?

REGINA CÉLIA LINHARES HOSTINS

O trabalho tem como propósito tematizar a relação sujeito – sociedade – conhecimento a partir da análise dos preceitos que regem a tão propagada “sociedade do conhecimento” que, graças ao processo de globalização e ao avanço das tecnologias, tem assumido a dimensão de um fenômeno abrangente que se expressa em todas as atividades da vida social. Procura discutir a manifestação desse fenômeno na universidade, enfatizando entre seus principais sintomas a: configuração de um modelo de administração eficiente, veiculação do ensino e da pesquisa à sua transformação em relações de oferta e de demanda, quantificação da produtividade e visibilidade, articulação com as leis de mercado e com a corrida tecnológica. Em uma inversão de prioridades, no lugar da “sociedade do conhecimento”, o estudo busca interrogar: como se conhece a sociedade? Para empreender essa tarefa procura discutir como alguns autores – Marx, Thompson, Bhaskar e Luckács -, à luz do materialismo histórico, analisam essa relação e que princípios teórico-metodológicos propõem para compreender a questão proposta. Pretende contribuir para compreensão da naturalização da “sociedade do conhecimento” e as relações que engendram essa prática social cujas regras podem ser deduzidas pelo exame de acontecimentos históricos que se revelam a partir da década de 80 e se acentuam nos anos 90.

### Introdução

Hoje tudo parece indicar que estamos inseridos em um amplo processo de democratização de informações. Fala-se nos quatro cantos do mundo que, graças à globalização e ao avanço da tecnologia, vivemos na “sociedade do conhecimento”, aquela da “geração @”, na qual qualidades essenciais ao indivíduo são a flexibilidade, a inteligência técnica, a rapidez e a fluidez na busca e disponibilização da informação e, acima de tudo, a capacidade de transformar esse conhecimento em algo comercializável. Essa “comercialização da alma”, na expressão de Robert Kurz (2001), parece irresistível e se fortalece a cada dia, assumindo a dimensão de um fenômeno abrangente, elevado a uma espécie de culto, a uma verdadeira apologia às liberdades do mercado.

Esse fenômeno, com coerência lógica, manifesta-se também nos amplos programas educacionais que enfatizam a importância da educação na “sociedade do conhecimento”. Segundo essa orientação, a matriz dos valores, objetivos e conteúdos a serem transmitidos baseia-se na formação de um conjunto de competências, de um “saber-fazer” pragmático que veicula a apropriação do conhecimento à sua imediata transformação em relações de oferta e de demanda.

Tal visão de mundo passa a ser incorporada desde a infância, porém se acentua na formação de nível superior. Nas universidades impõe-se, tanto nas pesquisas como no ensino das várias disciplinas, uma orientação comercial imediata e uma preocupação com aspectos técnicos e úteis das profissões.

Nicolau Sevchenko, em artigo publicado na *Folha de S. Paulo* (4. jun. 2000), analisa a expressão desse fenômeno na universidade, indicando os sintomas reveladores desse quadro. Afirma que nessa instituição o que prevalece é o modelo da administração eficiente, capaz de gerar seus próprios recursos estabelecendo nexos coerentes com as leis do mercado e da corrida tecnológica; a eficácia do seu desempenho, por sua vez, é medida com dados estatísticos, volume de produtividade e visibilidade, todos conversíveis em valores de marketing.

A autonomia universitária passa a significar, então, o gerenciamento empresarial da instituição que introduz e valoriza expressões como “qualidade universitária”, “avaliação universitária” e “flexibilização da universidade”. Marilena Chaui, também num ensaio especial à *Folha de S. Paulo* (9.mai.1999), refere-se a essa passagem da universidade da condição de instituição social - que busca questionar sua própria existência, sua função e lugar no interior da luta de classes – para a de organização social que é “regida pelas idéias de gestão, avaliada por índices de produtividade, calculada para ser flexível”. Essa *universidade operacional* está estruturada por normas inteiramente

alheias ao conhecimento e à formação intelectual. Fato que, segundo a autora, se torna visível a olho nú com o “aumento insano de horas-aula, a diminuição do tempo para mestrados e doutorados, a avaliação pela quantidade de publicações, colóquios e congressos, a multiplicação de comissões, relatórios, etc”.

Os documentos dos órgãos governamentais, que encaminham as diretrizes para a formação em nível de graduação e de pós-graduação são, na sua maioria, um bom exemplo da suposta “valorização do conhecimento” nessa *universidade operacional*, produtiva e flexível. Moraes e Torriglia (2000)<sup>i</sup> analisando os critérios que norteiam a definição das prioridades educativas nas políticas de educação, notadamente o documento *Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica*, em Curso de Nível Superior (2000), observam que esta valorização é apenas aparente. O que está sendo proposto, na realidade, é uma desintegração e uma desqualificação do conhecimento, que repercute na formação e na prática docente, as quais, então, passam a ser balizadas pelo imediato de suas necessidades empíricas, correndo sério risco de se autodestruírem num processo endogênico.

Tal compreensão indica o lugar e o papel da pesquisa na formação universitária. Ora, o que pode ser a pesquisa numa *universidade operacional* sob a ideologia pós-moderna, interroga Chauí (1999). “O que há de ser a pesquisa quando razão, verdade e história são tidas por mitos, espaço e tempo se tornaram a superfície achatada de sucessão de imagens, pensamento e linguagem se tornaram jogos, constructos contingentes cujo valor é apenas estratégico”? Nessa organização, a pesquisa nada mais é do que uma estratégia de intervenção ou um levantamento de dados empíricos dos problemas e obstáculos para a consecução de objetivos.

E se a pesquisa na organização adquire esse caráter, é evidente que a avaliação dessa atividade só pode ser efetivada com base nesse mesmo paradigma, ou seja, o do controle da sua produtividade em termos de custo-benefício. Um controle que avalia, enfim, o quê e o quanto foi produzido, com que custos e em quanto tempo.

Talvez esse possa ser um raciocínio pertinente para a compreensão das concepções subjacentes às avaliações definidas pelo governo, notadamente a partir de 1990, particularmente pela CAPES, no que diz respeito aos programas de pós-graduação<sup>ii</sup>. Observa-se que o paradigma que balizou a avaliação - o modelo, os instrumentos e a forma de sua aplicação - manteve a tradição de centrar-se “nos *produtos* obtidos; isto é, a ênfase [recaiu] sobre *dados objetivos*, sobre *elementos quantificáveis*” (FÁVERO, 1999, p.6).

Esse processo – que enfatiza o aspecto eminentemente quantitativo da avaliação – tem levantado sérias polêmicas no meio acadêmico, que reconhece a importância da avaliação, mas rejeita o engessamento das imposições quantitativas do paradigma.

O que se divisa são professores e professoras com feição de agentes da pesquisa e da extensão – agora concebidas como oferta de serviços a preços de mercado –, buscando recursos alternativos à sua sobrevivência mas, ao mesmo tempo, submetendo-se a critérios que lhes são estranhos e francamente desfavoráveis (Moraes, 2001).

Como se vê, tudo leva a crer que, nessa “sociedade do conhecimento”, as práticas de ensino e de pesquisa que busquem a compreensão da lógica interna dos fenômenos sociais, sua totalidade e síntese, são, no mínimo, anacrônicas, pois do conhecimento - tão festejado e anunciado - importa o seu conteúdo mais superficial, útil e imediatamente disponível para o consumo. Nesse imenso “supermercado” de idéias, as possibilidades de críticas, de debates e de compreensão das relações que engendram a sociedade são drasticamente diminuídas e os sujeitos, bem como o agir humano, são imobilizados. Afinal, pode-se interrogar, de que conhecimento e de que sociedade se está tratando, uma vez que o conhecimento sistemático parece ininteligível se não suscita em seu desenvolvimento questões relativas à natureza do objeto do conhecimento e do próprio conhecimento? Essa indagação, do ponto de vista de Duayer; Medeiros; Painceira. (2000a), é determinante na distinção entre “ciência e técnica, entre conhecimento científico e conhecimento técnico-operatório”.

### Como se conhece a sociedade?

Qual a natureza da conexão sociedade e atividade consciente? E quais as tendências da corrente do pensamento social para explicar essa conexão? Essas indagações têm permeado a discussão nas Ciências Sociais de sua origem aos dias atuais. Pode-se afirmar que a produção do conhecimento na área, visando constituir respostas consistentes e coerentes ao debate, vincula-se a quatro grandes correntes de pensamento: o utilitarismo, o positivismo, o idealismo e o marxismo.

As três primeiras correntes, embora contrapostas, pressupõem ou praticam, de modo explícito ou subentendido, semelhante ontologia, apesar de “aparecerem com a pretensão de perfeita neutralidade em todas as questões relativas à concepção de mundo, de deixar simplesmente em suspenso todo o ontológico” (LUKÁCS, 1984). A quarta concepção, o marxismo, por sua vez, contrasta com as anteriores e procura não só “revogar a interdição que pesa sobre a ontologia mas, mais do que isso, sublinha a sua primazia” (DUAYER; MEDEIROS; PAINCEIRA 2000b, p.6).<sup>iii</sup>

O utilitarismo propõe uma concepção individualista de explicação da realidade, alegando que fatos sobre sociedades, em geral, são explicados somente em termos de fatos sobre os indivíduos. Por outro lado, na teoria sociológica comumente se delimita uma linha divisória entre o pensamento representado por Weber - que extrai do historicismo neokantiano a concepção de que os valores são determinantes na investigação da realidade social, isto é, para ele “os objetos sociais são vistos como resultado de (ou constituídos por) um comportamento humano intencional e significativo” - e o representado pelo positivismo de Durkheim, “para o qual os objetos sociais são vistos como possuidores de uma vida própria coercitiva e externa ao indivíduo” (BHASKAR, 1998) e cujos escritos enfatizam a imutabilidade das leis naturais da sociedade.

É ainda ao professor de filosofia que cabe despertar nos espíritos que lhe são confiados a idéia do que é uma lei; de lhes fazer compreender que os fenômenos físicos e sociais são fatos como os outros, submetidos a leis que a vontade humana não pode interromper a sua vontade, e que por conseqüência, as revoluções no sentido próprio do termo são coisas tão impossíveis como os milagres (DURKHEIM apud LÖWY, 1998).

Pode-se observar que Durkheim defende uma concepção coletivista de sociologia – o conceito de natureza coletiva dos fenômenos sociais – combinada com uma metodologia positivista baseada na primazia dos fatos, cuja natureza não é modificável pela vontade. Weber, por sua vez, combina uma metodologia neokantiana com uma concepção essencialmente individualista de sociologia, à medida que considera o social como produto da vontade humana e das concepções individuais de mundo.

A despeito, portanto, de suas diferenças, as três concepções reduzem o mundo à experiência sensível, ou, nos termos de Lukács, substituem a ontologia pela gnoseologia (ou, melhor ainda, ao invés de eliminá-la, reduzem-na ao sensível e ao empírico). “No primeiro caso, o mundo esgota-se nas impressões e sensações colhidas pelo sujeito. No segundo, o mundo é construído a partir das impressões e sensações e, apesar do papel ativo do sujeito, a matéria prima consiste ainda das mesmas sensações e impressões” (DUAYER; MEDEIROS; PAINCEIRA, 2000b, p. 6).

Na concepção de Bhaskar (1998), esse empirismo residual presente em ambos os casos, restringe e anula um avanço científico concreto. Por essa razão denomina tais tendências de realismo empírico. Nas duas versões a ciência só pode consistir da manipulação formalista do empírico e as teorias assim construídas justificam-se por sua adequação empírica e por sua utilidade instrumental.

A crítica ao realismo empírico apresentada por Bhaskar nos leva a pensar no paradigma da “sociedade do conhecimento” e estabelecer relação com os principais indicadores propostos para essa sociedade. Analisando a obra de

Terra (2000), por exemplo, na qual o autor discorre, fundamentalmente, sobre os “indicadores das sociedades do conhecimento” e propõe modelos de gestão do conhecimento como o grande desafio empresarial, pode-se observar a manifestação dessa tendência ao associar a produção do conhecimento à manipulação formalista do empírico.

O referido autor (2000, p.66) descreve o trabalho de Nonaka & Takeuchi (1995), *The Knowledge Creating Company*, como aquele que mais consegue desenvolver um modelo coerente, considerando que “relaciona o processo de inovação aos conhecimentos tácitos e explícitos existentes em uma organização”. Afirma Terra que, para esses autores...

...o modelo ocidental reconhece, primordialmente, como conhecimento útil, aquele que pode ser formalizado, sistematizado, e facilmente comunicável, ou seja, o conhecimento explícito. Já no modelo japonês, o fato de o conhecimento ser o resultado do processamento de informações e do aproveitamento dos *insights* subjetivos e das intuições de todos os funcionários, implica que o conhecimento tácito é amplamente aceito e constitui-se no ponto de partida do processo de inovação.

Para Bhaskar, o que está pressuposto no realismo empírico é uma ausência em três dimensões: a ausência de “diferenciação, profundidade e futuro aberto” (1994). A ausência de diferenciação significa a homogeneização da realidade pela experiência; a ausência de profundidade, por sua vez, representa a limitação do real ao nível do imediato, suprimindo sua compreensão para além do empírico; a ausência do futuro aberto indica a impossibilidade da emergência do novo.

Sabe-se que as aparências do “conhecimento útil” não revelarão sua significação espontaneamente e por si mesmas. Como diz Thompson (1981), se “supomos que uma bola rola morro abaixo pelas suas próprias energias e vontade inatas, nada na aparência nos desautorizará”. O que precisamos compreender é que a significação dessa sociedade e desse conhecimento só pode ser desvendada pelo exercício árduo do embate entre o pensamento e seu material objetivo. “Os fatos estão ali, inscritos no registro histórico, com determinadas propriedades, mas isso não implica, de certo, uma noção de que esses fatos revelam seus significados e relações por si mesmos, e independentemente dos procedimentos teóricos” (THOMPSON, 1981, p.37).

Manifesta-se aqui uma convergência entre o pensamento de Thompson, de Lukács e de Bhaskar no que diz respeito à idéia de que a realidade existe independente de qualquer esforço cognitivo do sujeito ou até mesmo de sua existência. No entanto essa idéia merece ser melhor compreendida.

Lukács (1990) afirma que é nos fatos mais simples da vida cotidiana que se situa o ponto de partida para compreender o ser social no seu sentido ontológico. “Cada pensamento, cujas premissas e conclusões perdem este pensamento último, em sua globalidade, em seus resultados finais, não pode senão dissolver-se no subjetivismo” (p.2). No entanto, tal pensamento se confronta com o fato de que nessa vida cotidiana o ser real se apresenta em termos muito deformados. Sabe-se que, em parte, o modo como o fenômeno se mostra em um nível imediato oculta o que lhe é realmente essencial; em parte nós mesmos projetamos no ser determinações que lhe são totalmente estranhas e em parte, ainda, tomamos como sendo o ser verdadeiro os meios que utilizamos para conscientizar-nos de determinados momentos seus.

Bhaskar, por sua vez, defende o pressuposto de que a sociedade está para os indivíduos como algo que eles nunca formam, mas que existe apenas em virtude da atividade dos mesmos. Para ele, “a sociedade deve ser considerada como um conjunto de estruturas, práticas e convenções que os indivíduos reproduzem ou transformam, mas que não existiria a menos que eles assim o fizessem” (1998, p.9).

Desse modo, a sociedade não existe como um sistema cuja natureza a atividade humana não pode modificar (o que é um erro de reificação em Durkheim). Mas também não é produto da vontade do homem (como entende o voluntarismo de Weber). Ao contrário, pode-se entender que a sociedade está sempre feita e qualquer práxis humana

pode somente modificá-la ou reproduzi-la. Nesse sentido, a sociedade configura-se, ao mesmo tempo como *condição* material previamente presente, mas também como *resultado* continuamente reproduzido da atividade humana. E a práxis se constitui tanto em trabalho, entendido como *produção* consciente que transforma as condições existentes, quanto em *reprodução* (na maioria das vezes inconsciente) das condições de produção, que é a sociedade.

Thompson enfatiza a importância da atividade humana na produção da história, embora sob condições que são dadas. Nesse sentido caracteriza a história como prática humana não dominada e explica tal concepção utilizando-se do termo *experiência*:

O que descobrimos (em minha opinião) está num termo que falta: ‘a experiência humana’. [...] Os homens e mulheres também retornam como sujeitos, dentro deste termo – não como sujeitos autônomos, ‘indivíduos livres’, mas como pessoas que experimentam suas situações e relações produtivas determinadas como necessidades e interesses e como antagonismos, e em seguida ‘tratam’ dessa experiência em sua consciência e sua cultura [...] das mais complexas maneiras (sim, ‘relativamente autônomas’) e em seguida (muitas vezes, mas nem sempre, através das estruturas de classe resultantes) agem, por sua vez, sobre sua situação determinada (1981, p.182).

Baskar (1998) salienta que a atividade de reprodução e/ou transformação da sociedade, embora na maioria das vezes se dê de modo inconsciente, representa, não obstante, um *feito*, uma ação hábil de sujeitos ativos, e não uma “estreita determinação” que “movimenta os homens como coisas”, como diria Thompson. Nesse movimento a sociedade proporciona as condições necessárias para a ação humana intencional e esta última é condição necessária para a sociedade. Dessa relação, conclui Bhaskar, existe a um só tempo, um hiato ontológico e um modo de conexão importante entre a sociedade e as pessoas.

Como se pode depreender dessas concepções, qualquer investigação que se pretenda desenvolver, fundamentada em pressupostos marxianos, tem como eixo norteador o estudo dos fenômenos em movimento, nas suas manifestações contraditórias, nos seus procedimentos de análise que estão em constantes modificações como os movimentos do evento histórico. Ao assim fazê-lo permite situar “a possibilidade de interesses diferentes (e antagonicos), de conflitos dentro da sociedade, e, portanto, de transformações motivadas pelo interesse na estrutura social” (BHASKAR, 1998, p.14).

Tal concepção pode se constituir em um instrumento essencial para compreender a naturalização da “sociedade do conhecimento” e as relações que engendram essa prática social. Complexo jogo cujas regras podem ser, indiciariamente, deduzidas pelo exame detalhado de acontecimentos históricos, notadamente os que se revelam a partir dos últimos anos da década de 80 e se acentuam nos anos de 90, e que foram determinantes para a consolidação desse modelo de sociedade.

Estamos nos referindo à inflexão histórica marcada pela aliança neoliberal de Ronald Reagan (1980) e Margaret Thatcher (1979), pelo desmantelamento da União Soviética, pela queda do muro de Berlim (1989), pelo fortalecimento das redes de informação, – que gerou uma mudança drástica no discurso conservador –, pelas revoluções tecnológicas sucessivas que proporcionaram os meios para a disseminação desse espírito de comercialização do conhecimento (SEVECENKO, 2000).

Em face desses acontecimentos parece fácil compreender porque a educação, a ciência e a tecnologia definem a marca dessa nova era e “a eficiência”, o dogma desse “inexorável destino manifesto” (Ibidem). E parece paradoxal que a ciência, tão fundamental nessa “sociedade do conhecimento”, descarte a necessidade da reflexão, da crítica, do enfrentamento com o instituído, da interpretação ou apreensão concreta da realidade. Esse tipo de conhecimento, nos novos tempos, assume tão somente um valor abstrato, pois não se trata mais de descrever ou apreender a realidade, mas de construí-la intelectualmente, atribuindo à tecnologia poderes desconhecidos.

## Referências

ANPUH – XXII SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA – João Pessoa, 2003.

BHASKAR, R. Sociedades. In: ARCHER et al. **Critical Realism: Essential Readings**. London: Routledge, 1998. Tradução preliminar: Herman xxx/ tais xxx. Revisão Técnica: Mário Duayer. Rio de Janeiro: UFF, 2000.

BHASKAR, R. **Plato, Etc.: the problems of Philosophy and their resolution**. London: Verso, 1994.

CHAUI, M. A universidade operacional. **Folha de S. Paulo**, Caderno mais! 9 mai.1999.

DUAYER, M.; MEDEIROS, J. L.; PAINCEIRA, J. P. **Desventuras filosóficas na ciência econômica**: naturalização da sociedade do capital e relativismo ontológico. Rio de Janeiro: UFF, 2000a. (mimeo).

\_\_\_\_\_. *Dilema da “Sociedade salarial”*: realismo ou ceticismo instrumental. Rio de Janeiro: UFF, 2000b.

FÁVERO, O. Reavaliando as avaliações da CAPES. In: **A avaliação da pós-graduação em debate**. São Paulo: ANPEd, set. 1999.

KURZ, R. Comercialização da alma. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 11 fev. 2001. Caderno Mais!, + autores, p.14.

LÖWY, M. **As aventuras de Karl Marx contra o Barão de Münchhausen**: marxismo e positivismo na sociologia do conhecimento. 6.ed. São Paulo: Cortez, 1998.

LUKÁCS, G. **Neopositivismo**. Tradução preliminar de Mário Duayer. Rio de Janeiro: UFF, s.d. Título original: Zur Ontologie des gesellschaftlichen Seins. Darmstadt: Luchterhand, 1984.

\_\_\_\_\_. **Prolegômenos a ontologia do ser social**. Tradução livre de Celso João Carminati e Vidalcir Ortigara. Florianópolis: UFSC, s.d. Título original: Prolegomeni All' Ontologia dell'Essere Sociale: questioni de principio di un'ontologia oggi divenuta possibile. Milão: Edizione Angelo Guerini Associati, 1990.

MORAES, M. C. M. de; TORRIGLIA, P. L. **Educação light, que palpita infeliz!** Indagações sobre as propostas do MEC para a formação de professores. Florianópolis: UFSC, 2000. (mimeo).

MORAES, M. C. M. **Avaliação na pós-graduação brasileira**: novos paradigmas, antigas controvérsias, Florianópolis: Programa de Pós-graduação em Educação: UFSC, 2001. Texto para discussão, mimeo.

MORAES, M. C. M. **Paradigmas e adesões**: temas para pensar a teoria e a prática em educação, *Revista Perspectiva*, Florianópolis: NUP/ CED/ UFSC, ano 17, n° 32. 1999.

SEVCENKO, N. O professor como corretor. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 4 jun. 2000. Caderno Mais!, p.6.

TERRA, J. C. C. **Gestão do conhecimento**: o grande desafio empresarial – uma abordagem baseada no aprendizado e na criatividade. São Paulo: Negócio Editora, 2000.

THOMPSON, E. P. **A miséria da teoria ou um planetário de erros**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

<sup>i</sup> O texto, intitulado **Educação light, que palpita infeliz!** Indagações sobre as propostas do MEC para a formação de professores, é parte dos resultados da pesquisa *Paradigmas emergentes: novos desenhos conceituais na formação de educadores*, apoiada pelo CNPq e pelo convênio CAPES/British Council.

<sup>ii</sup> As propostas de avaliação da pós-graduação ganham inteligibilidade no âmbito da política nacional de educação forjada nos anos 90, sobretudo pelo governo Fernando Henrique Cardoso. As fortes exigências que recaíram sobre a

pós-graduação são coetâneas de um processo de privatização e de empresariamento do ensino e do progressivo descompromisso do Estado que, sob o pretexto de crise fiscal, vem recuando sistematicamente no financiamento da universidade e do ensino público em geral (Andes/SN, 1996, Moraes, 1999).

<sup>iii</sup> Nessa corrente de pensamento são vários os autores que assumem a primazia da ontologia nas suas concepções. Nesse estudo pretendo aprofundar as idéias de Bhaskar, Lukács e Thompson. Pode-se mencionar, no entanto outros autores tais como: Searle, Salmon, Kripke, Hacking entre outros.