

POLITIZANDO A “SOCIEDADE DO CONHECIMENTO” SOB A ÓTICA DO PENSAMENTO DE GRAMSCI

Vânia Cardoso da Motta*

Abstract

This article seeks to introduce the debate on the announced “knowledge society” and to reflect on the origin of its contradictions, taking as theoretical and methodological references the categories of Italian Marxist thinker, Antonio Gramsci. It is founded on the basic economic, political, and ideological contradictions of the globalized world. It is understood that in the condition of a dependent country, it is fundamental to reflect on the contradictions of this globalized world and their impacts on the historical specificity of Brazilian society in order to find elements for an effective action to overcome those contradictions.

Keywords: Knowledge Society, Human Capital, Gramsci.

“...a observação mais importante a ser feita sobre qualquer análise concreta das relações de força é a seguinte: tais análises não podem e não devem ser fins em si mesmas (...), mas só adquirem um significado se servem para justificar uma atividade prática, uma iniciativa da vontade” (Gramsci).

INTRODUÇÃO

No cenário mundial do final do século XX, constata-se, de um lado, os enormes progressos alcançados nos campos do conhecimento e tecnológico. A expansão sem precedentes das inovações nas áreas

de telecomunicações, microeletrônica, biotecnologia, informática e robótica, entre outros, transformou as matrizes produtivas básicas e ampliou as possibilidades de produzir bens e serviços. Ampliaram-se, também, os sistemas de base democrática e o movimento em direção à constituição de formas novas e mais ativas de organização da sociedade civil. Por outro, constatam-se o aumento da desigualdade entre países e regiões e da pobreza mundial, taxas elevadas de desemprego e a precarização do trabalho, com perdas substantivas dos direitos sociais conquistados.

Em relação às novas tecnologias da comunicação e informação, alguns “otimistas” enfatizam a capacidade de produção e difusão do conhecimento que essas “ferramentas” possibilitam. Pierre Lévy (1998)¹, por exemplo, anuncia uma mutação nos modos de comunicação, de acesso ao saber, de pensamento e de trabalho com

a “cibercultura” (cultura digital e tecnologias inteligentes) e vislumbra a possibilidade de se elaborar um projeto de “inteligência coletiva”, global.

Já Frigotto (2001)² alerta sobre o ideário conservador que vem sendo difundido frente às poderosas redes de informação: “o de que estamos iniciando um novo tempo para o qual devemos nos ajustar irreversivelmente – o tempo da globalização, da modernidade competitiva, de reestruturação produtiva e de reengenheria –, do qual estamos defasados e devemos nos ajustar”.

Trata-se, segundo Nogueira (2002)³, das contradições existentes na “cibercultura” ou na “sociedade do conhecimento”. Para o autor: “Ainda que seja evidente, hoje, o crescimento das possibilidades de uma maior comunicação entre povos e indivíduos graças à rápida difusão da

* Professora Assistente da Universidade Santa Úrsula. Doutoranda em Serviço Social – Políticas Sociais, pela Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ. Mestre em Educação – Movimentos Sociais e Políticas Públicas, pela Universidade Federal Fluminense – UFF. E-mail: vcmotta@superig.com.br.

internet, o mundo está cada vez mais condicionado pela ação de poucos e poderosos conglomerados”.

As contradições que atravessam o novo milênio, cada vez mais intensas, impõem novos desafios, especialmente, no campo educacional, uma vez que é o campo da produção e reprodução do conhecimento, da formação e da difusão de cultura, atravessado pela questão do poder que insere os âmbitos econômicos, políticos e ideológicos.

Enfrentar esses desafios requer refletir sobre as contradições do mundo globalizado e seus reflexos na especificidade histórica da sociedade brasileira, buscando fundamentos para uma ação efetiva de superação dessas contradições. Nessa perspectiva, este artigo procura introduzir o debate sobre a anunciada “sociedade do conhecimento” e refletir sobre as bases de suas contradições fundada nas categorias do pensador italiano marxista Antônio Gramsci⁴.

Assim, num primeiro momento, discutir-se-á o significado de “sociedade do conhecimento” em Rouanet, traçando algumas contradições que tal sociedade incorpora do moderno mundo globalizado. Num segundo momento, a partir de exemplos de diferentes visões sobre os desafios da educação brasileira no século XXI ou no contexto da “Era do Mercado”, é discutido o caráter ideológico que

abarca a anunciada “sociedade do conhecimento” atrelada à “teoria do capital humano”, para, por último, tentar compreender a dinâmica das relações de poder numa sociedade de classes, fundando-se em conceitos de Gramsci que possam colaborar no entendimento e na intervenção para a superação dessas contradições.

SOCIEDADE DO CONHECIMENTO E AS CONTRADIÇÕES DA MODERNIDADE

Para compreender o significado que insere a expressão “*sociedade do conhecimento*”, tão difundida no campo educacional nas últimas décadas, partir-se-á da definição de Rouanet (2002).

O autor⁵, ao colocar em questão do que se trata a “*sociedade do conhecimento*”, um **fato**, uma **ideologia** ou uma **utopia**, conclui que ela é um pouco das três coisas: o conceito de “*sociedade do conhecimento*” baseia-se no fato de que o conhecimento científico-tecnológico, hoje, com o grau de sofisticação alcançado pela ciência, a complexidade das tecnologias geradas e a importância central desse conhecimento no aparelho produtivo, na reprodução material da sociedade e numa vida cotidiana atravessada pela mídia, configuram “*um salto qualitativo na antiqüíssima história entre conhecimento e sociedade*”, e desempenha “*um papel decisivo na economia e, por meio dela, na sociedade*”. Apresenta-se como ideologia, “*em seu sentido mais clássico, o de conjunto de idéias destinadas a mistificar relações reais, a serviço de um sistema de dominação*” (fazendo referência ao “capitalismo global”), uma vez que o conceito de “*sociedade do conhecimento*” se apresenta dissimulado ao atribuir o mesmo significado ao termo conhecimento e informação, pois considera que a informação dispensa a reflexão necessária para transformar os conteúdos do mundo exterior em conhecimento. E ela é uma **utopia**,

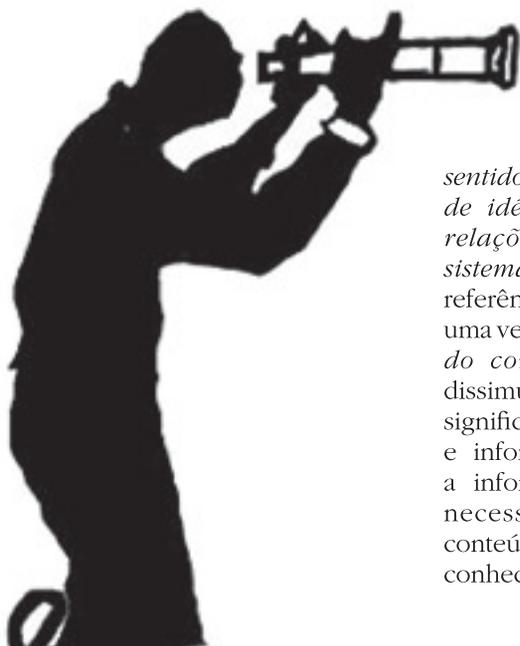
mas uma utopia concreta, como “*um conjunto de representações fundadas numa esperança objetiva instruídas por tendências já presentes no real (...) não uma simples fantasmagoria subjetiva*”.

E ao traçar seu ponto de vista em relação ao conceito de “*sociedade do conhecimento*”, o autor disserta que:

(...) uma verdadeira sociedade do conhecimento seria aquela em que o conhecimento, considerado em seu sentido integral, abrangendo não somente as disciplinas técnico-científicas, mas, também, a filosofia e as humanidades, fosse o principal determinante da organização social, e em que todas as camadas sociais, em todos os países do mundo, tivessem chances simétricas, asseguradas por processos democráticos, de âmbito tanto nacional quanto global, de participar da geração, processamento, transmissão e apropriação do conhecimento e das informações necessárias a esse conhecimento⁶.

Para Rouanet, “*não é nem como descrição neutra nem como ideologia que o conceito de sociedade do conhecimento pode ser considerado realista, e sim como utopia*”⁷ - uma utopia fundada na “esperança” que um dia será objetivada para todos. Conforme seu ponto de vista, então, tal “*sociedade do conhecimento*” inexistente, uma vez que ela ainda não se configurou como “*o principal determinante da organização social*”, isto é, não houve, até então, a participação, tanto em âmbito nacional como no âmbito global, “*da geração, processamento, transmissão e apropriação do conhecimento e das informações necessárias a esse conhecimento*”.

A “*sociedade do conhecimento*”, associada às novas tecnologias, uma vez que elas, “de fato”, ampliam as possibilidades de acesso à informação, de todo tipo, em qualquer lugar do planeta e em tempo quase real, e, com isso, ampliam, também, as possibilidades de produção e socialização de conhecimentos, é contraditória e insere relações de poder, uma vez que tais possibilidades



O
*conhecimento
mais elevado
é privilégio de
poucos, de uma
pequena parcela,
e a produção do
conhecimento é
privilégio de um
grupo restrito,
cada vez mais
restrito.*

de apropriação do conhecimento, até então, não são para todos. No Brasil, assim como na maioria dos países periféricos, os veículos de comunicação e de informação permanecem na direção de uma minoria. O conhecimento mais elevado é privilégio de poucos, de uma pequena parcela, e a produção do conhecimento é privilégio de um grupo restrito, cada vez mais restrito.

Ao tentar compreender a “*sociedade do conhecimento*” enquanto utopia, Rouanet nos instiga a observar as condições concretas para a realização desta utopia, principalmente nos países dependentes.

Analisando alguns dados em relação ao acesso aos veículos de comunicação e de informação no âmbito global, segundo os dados levantados pelo Informe sobre Desenvolvimento Humano do PNUD (1999)⁸, constata-se que há uma brecha enorme entre países ricos e pobres, e que, segundo o próprio

Banco Mundial, essa diferença vem se tornando maior nas últimas décadas.

Sobre o acesso à internet:

- os 20% mais ricos da população mundial possuem 93,3% dos acessos à internet, os 20% mais pobres, apenas 0,2% e os 60% intermediários, apenas 6,5%.

Sobre a apropriação de redes telefônicas:

- 20% da população mundial que vive nos países mais ricos possui 74% das linhas telefônicas do mundo, enquanto os 20% mais pobres têm apenas 1,5%.

Considerando que a concepção da “*sociedade do conhecimento*” está diretamente relacionada ao contexto da globalização da economia e que a base dos avanços tecnológicos é a pesquisa e o desenvolvimento para o aumento da produtividade, verifica-se que há também uma enorme distância nas oportunidades tecnológicas entre países centrais e periféricos, uma vez que os gastos ou investimentos em pesquisa estão concentrados nos países ricos:

- em 1993, 84% do gasto mundial em pesquisa e desenvolvimento era realizado em apenas dez países que, com isso, eram os principais orientadores de prioridades e das agendas de pesquisa.

- 95% das patentes eram controladas por esses países. E 80% das patentes outorgadas em países em desenvolvimento foram dadas a residentes de países

industrializados⁹.

Esses dados mostram que ultimamente vem se configurando uma forte exclusão dos países mais pobres ao acesso a pesquisa - “*geração, processamento, transmissão e apropriação do conhecimento e das informações necessárias a esse conhecimento*”, colocado por Rouanet - e à condição de influir nas linhas de pesquisa que atentam as suas necessidades básicas.

Há profundas disparidades existentes entre os avanços tecnológicos e as condições de vida da maioria da humanidade. Conforme dados do Banco Mundial (1998):¹⁰

- quase 1,3 bilhão de pessoas ganham menos de um dólar por dia, vivendo na pobreza extrema;

- 3 bilhões de pessoas, metade da população mundial, recebe uma renda que não excede os dois dólares diários, encontrando-se em situação de pobreza;

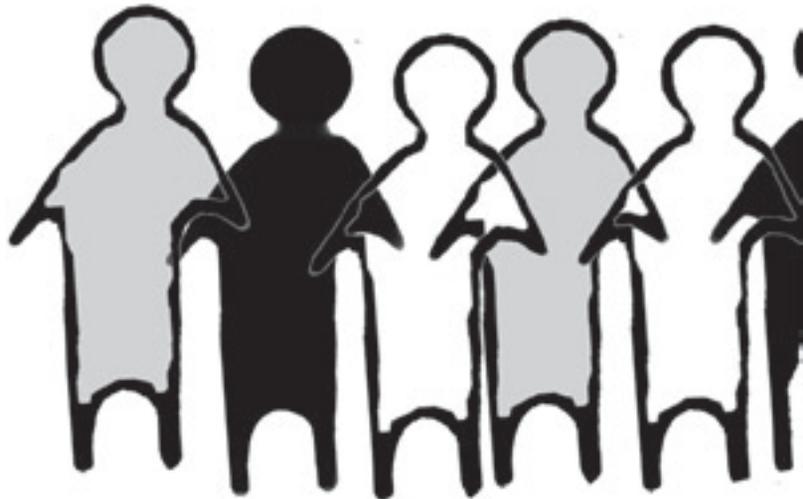
- 3 bilhões de pessoas não possuem serviços de saneamento básico;

- 2 bilhões carecem de eletricidade;

- 1,4 bilhão de pessoas não tem água potável.

As condições extremas de pobreza e as carências de condições mínimas na prevenção em saúde afetam outro campo fundamental, a nutrição. Segundo dados da Organização Mundial da Saúde (1998)¹¹:

- 828 milhões de pessoas dos países em desenvolvimento padecem



de fome crônica;

- 2 bilhões apresentam deficiências de micronutrientes como vitaminas e minerais.

Esse quadro reforça a colocação de Frigotto e de outros críticos, em relação ao ideário excludente, que permeia o discurso da “*sociedade do conhecimento*”. No âmbito da produção científica, é uma exclusão silenciosa. No âmbito do trabalho, é alardeado que para combater a exclusão é necessário realizar uma adaptação ao “novo tempo”; é preciso formar um novo tipo de trabalhador, requalificar os profissionais de educação para atender as necessidades dos modernos meios de produção, da nova configuração da organização do trabalho, da complexidade produtiva, enfim, do mercado.

Tal retórica é difundida num contexto em que a situação de pobreza se agrava mundialmente, formando um novo mapa mundial com “zonas de pobreza”¹² tanto em países centrais como periféricos. Amplia-se a desigualdade entre países e regiões, polarizando domínios.¹³

Chesnais (1996) explica que por várias décadas prevaleceu a idéia de que o modelo ocidental capitalista de desenvolvimento poderia ser conquistado por todos os países e regiões, uma vez que superassem as “etapas” necessárias para tal, como “*degraus de uma escada que todo país podia galgar*”.¹⁴ E que:

Após o formidável salto de produtividade do trabalho na indústria, que acompanhou a difusão das tecnologias de informática, do estabelecimento de novas formas toyotistas de organização da produção industrial e da intensificação da concorrência entre as companhias e os países da Tríade¹⁵, estes passaram a se interessar unicamente por relações seletivas, que abrangem apenas um número limitado de países do Terceiro Mundo. Certos países ainda podem ser requeridos como fontes de matérias-primas (porém cada vez menos, observa o autor). Outros são procurados, sobretudo pelo capital

comercial concentrado, como bases de terceirização deslocalizada a custos salariais muito baixos. Mais uns poucos países, por fim, são atrativos devido a seu enorme mercado interno potencial (...). Mas, fora esses casos, as companhias da tríade precisam de mercados e, sobretudo, não precisam de concorrentes industriais de primeira linha (...). Foi assim que houve um estancamento do IED (Investimento Estrangeiro Direto) para muitíssimos países, e que o tema da administração da pobreza foi assumindo espaço cada vez maior nos relatórios do Banco Mundial, enquanto o tema do desenvolvimento foi colocado em surdina (Chesnais, 1996).¹⁶

Explica Hobsbawm (1995)¹⁷ que, no final do século XX, os países do mundo capitalista desenvolvido se achavam mais ricos e mais produtivos do que no início da década de 1970, e a economia global estava imensamente mais dinâmica. No entanto, “*a situação em regiões particulares do*



globo era consideravelmente menos cor-de-rosa”. Na década de 1980, houve a estagnação do crescimento do PIB per capita na África, Ásia ocidental e América Latina e o empobrecimento da maioria das pessoas. Segundo o autor:.

A produção caiu durante a maior parte dos anos da década nas duas primeiras regiões, e por alguns anos na última (...). Ninguém duvidou seriamente de que,

para essas partes do mundo, a década de 1980 foi de severa depressão (...).

Quanto à pobreza e miséria, na década de 1980 muitos dos países mais ricos e desenvolvidos se viram outra vez acostumando-se com a visão diária de mendigos nas ruas, e mesmo com o espetáculo mais chocante de desabrigados protegendo-se em vãos de portas e caixas de papelão, quando não eram recolhidos pela polícia. (...) O reaparecimento de miseráveis sem teto era parte do impressionante aumento da desigualdade social e econômica na nova era.¹⁸

Como pode ser visto, a concepção de “*sociedade do conhecimento*” insere contradições que estão diretamente relacionadas à gênese da sociedade capitalista: a grande capacidade de desenvolvimento tecnológico e científico está atrelada à degradação social da maioria. Analisando os primórdios da formação da sociedade capitalista, as contradições entre o avanço das indústrias e a “*profunda degradação moral*”¹⁹ dos trabalhadores da, então em formação, organização do trabalho “liberado”, Paulo Netto (2001) identifica que: “*Pela primeira vez na história registrada, a pobreza crescia na razão direta em que aumentava a capacidade social de produzir riquezas*”.²⁰

Para Yamamoto (2003):

Essa contradição fundamental da sociedade capitalista – entre o trabalho coletivo e a apropriação privada da atividade, das condições e frutos do trabalho – está na origem do fato de que o desenvolvimento nesta sociedade redundou, de um lado, em uma enorme possibilidade de o homem ter acesso à natureza, à cultura, à ciência, enfim, desenvolver as forças produtivas do trabalho social; porém, de outro lado e na sua contraface, faz crescer a distância entre a concentração/ acumulação de capital e a produção crescente da miséria, da pauperização que atinge a maioria da população nos vários países, inclusive naqueles considerados ‘primeiro mundo’.²¹

A EDUCAÇÃO BRASILEIRA NO CONTEXTO DA CONTRADITÓRIA "SOCIEDADE DO CONHECIMENTO"

Na I Conferência Nacional de Educação, Cultura e Desportos, realizada em Brasília, Saviani (2001), ao discutir o tema da conferência, *Desafios para o século XXI*, colocou a seguinte questão: “*como enfrentar este desafio do século XXI quando o nosso desafio ainda está situado no século XIX, que é o da universalização do ensino fundamental e o da erradicação de analfabetismo?*”.²²

De fato, o quadro educacional brasileiro se apresenta com grandes distorções. Com isso, cria-se um abismo entre a disseminada “*sociedade do conhecimento*” e a sociedade brasileira. Ele se apresenta distante da “*verdadeira sociedade do conhecimento*” colocada por Rouanet. No entanto, os empresários da educação não desanimam diante do quadro; ao contrário, o consideram bastante oportuno para aumentar suas possibilidades de lucros.

Para os empresários do ensino, o quadro das estatísticas da educação brasileira no contexto da “*sociedade do conhecimento*”, embora precise “*dar um salto gigantesco no que diz respeito à formação das pessoas*”, aponta um mercado promissor para expansão de seus negócios e para o aumento de seus lucros, já que:

(...) aqui, os 2,7 milhões de universitários representam 1,6% da população, contra cerca de 3,4% de chilenos e argentinos. Fatos como esses podem ser um entrave na corrida por competitividade na sociedade do conhecimento e um nó para a expansão da indústria do ensino no país – ou uma enorme oportunidade. Na verdade são as duas coisas ao mesmo tempo.²³

Para o americano Franklin Schargel²⁴, especialista na aplicação da gestão da qualidade total em escolas: “*A boa notícia é que há sinais de que a largada por aqui (no Brasil) já foi dada*”.

Em palestra organizada pela Associação Brasileira de Mantenedoras

de Ensino Superior - ABMES²⁵, Divonzir A. Gusso²⁶ apresentou algumas evidências para ajudar a avaliar as possibilidades da demanda para os cursos de graduação superior:

- em 1990, as IES²⁷ públicas apresentaram 37,6% de matrículas e as IES privadas, 62,4%;

- em 2000, as IES públicas apresentaram 32,9% contra 67,1% das IES privadas;

- entre 1985/1990, as IES públicas tiveram uma taxa de crescimento de 0,8% ao ano e as IES privadas, de 3,5% ao ano;

- entre 1995/2000, as IES públicas cresceram 4,8% ao ano, enquanto as IES privadas, 11,3% ao ano.

Observa-se nesse quadro, com dados que indicam um crescimento do número de matrículas nas IES particulares e uma explosão de IES privadas nas últimas décadas, o entusiasmo dos empresários de educação em relação aos déficits de escolarização no Brasil. Para esses empresários da educação, os déficits na educação escolar vislumbram somente as possibilidades de investimento no mercado educacional brasileiro que, para se adaptar ao “novo tempo”, tende a expandir.

Há uma estimativa que, entre gastos públicos e privados, o setor educacional movimenta cerca de dois trilhões de dólares. Esse volume expressivo de recursos tem atraído o interesse crescente de diversos grupos, principalmente empresariais,²⁸ sobretudo no setor de ensino superior.

Segundo Siqueira (2004):

Os países mais ricos, com a maioria de sua população escolarizada, uma taxa de natalidade decrescente e amplos sistemas educacionais funcionando, estão se apresentando como um mercado restrito para a atuação de empresas no setor educacional. Por outro lado, os países em desenvolvimento – onde hoje se encontra a maior parte da população em idade escolar e, portanto, onde há uma grande demanda potencial para a oferta de ensino (...) – são alvos privilegiados dessa busca dos grupos

... a concepção de “*sociedade do conhecimento*” insere contradições que estão diretamente relacionadas à gênese da sociedade capitalista: a grande capacidade de desenvolvimento tecnológico e científico está atrelada à degradação social da maioria.

empresariais por novos mercados. Contudo, pelo fato de a educação ter se constituído, na maioria dos países, como um dos direitos sociais, a presença/oferta e o controle da mesma pelo Estado apresentam várias limitações à expansão comercial/mercadológica dos negociadores da educação, tratadas agora como ‘barreiras’ que devem ser derrubadas.²⁹

Nessa ótica, há uma pressão para que a educação seja vista como uma mercadoria, e não como direito social, de forma a ser regulada pelas normas do mercado,³⁰ sem a interferência das regulamentações governamentais.

Conforme foi colocado, o fato de se ter no Brasil um baixo índice



de escolarização, e com isso, ser um entrave na expansão econômica e na corrida por competitividade na “*sociedade do conhecimento*”, não é de todo ruim uma vez que essa distorção educacional abre uma enorme possibilidade de mercado.

Se por um lado, conforme colocação de Saviani, tem-se o desafio da universalização do ensino fundamental e o da erradicação de analfabetismo, por outro, abre-se a possibilidade de inclusão nas “relações seletivas”, tendo em vista o enorme mercado interno potencial brasileiro.³¹

É sob a perspectiva de mercado que vem sendo disseminada a idéia de “*valorização humana do trabalhador*”, que insere a defesa de uma sólida educação básica geral para a formação do cidadão e do novo tipo de trabalhador (“*cognitariado*”³², polivalente, participativo, flexível e com uma elevada capacidade de abstração e decisão) integrado à “*sociedade do conhecimento*”.³³

Veiculam-se as idéias de que o progresso técnico, além de gerar emprego, exige uma qualificação cada vez mais específica e permanente por parte do trabalhador, isto é, exige que ele **invista naquilo de que é proprietário, o capital humano**. Investir no “capital humano”, via escolarização ou treinamento e através de acesso aos graus mais elevados de ensino, constitui-se em garantia de ascensão a um trabalho qualificado e, conseqüentemente, a garantia de níveis de renda cada vez mais elevados. Qualificado para o mercado e ascendendo profissionalmente, o indivíduo garante o seu bem-estar social e econômico e de seus familiares.

Do ponto de vista da desigualdade social, a teoria do capital humano vai permitir aos formuladores e executores do modelo concentrador de desenvolvimento justificar o processo de concentração do capital

mediante o desenvolvimento da crença de que há dupla forma de ser ‘proprietário’: proprietário dos meios e instrumentos de produção ou proprietário do ‘capital humano’.³⁴

No âmbito das políticas educacionais, dissemina-se a idéia de democratização do acesso à escola e enseja-se um intervencionismo do Estado, de caráter técnico, no planejamento dos sistemas educacionais formais e nos processos educativos embutidos em planos específicos de desenvolvimento regional. Neste sentido:

*... não se trata
de ter uma
qualificação
profissional para
o trabalho, pois
não há trabalho,
mas assegurar
às camadas
mais pobres o
desenvolvimento de
suas “capacidades
básicas de
realização”, para
sobreviver na nova
Era.*

O que se discute é apenas se esse vínculo (econômico) se dá mais ao nível do aprendizado de habilidades, do desenvolvimento de ‘atitudes’ funcionais ao processo produtivo. A partir dessa concepção linear deriva-se (...) a ideologia burguesa do papel econômico da educação. A educação e a qualificação aparecem como panacéia para superar as desigualdades entre nações, regiões ou indivíduos. O problema da desigualdade tende a reduzir-se a um problema de não-qualificação.³⁵

No âmbito ideológico, acortina-se o antagonismo de classe, definido pelos interesses do capital de expropriar o trabalhador e pelos interesses dos trabalhadores de se apropriar do conhecimento historicamente acumulado, e busca-se cimentar a idéia de que a mobilidade social depende exclusivamente do esforço e mérito do indivíduo em promover o investimento no bem educacional.

O mascaramento fundamental decorre da visão de que cada indivíduo é, de uma forma ou de outra, proprietário e, enquanto tal, depende dele – e não das relações sociais, das relações de poder e dominação – o seu modo de produção da existência (Frigotto, 1986).³⁶

Ao longo de décadas de disseminação da “teoria do capital humano”, o que se averigua é que, “*ao contrário da distribuição de renda, a concentração se acentuou; ao contrário de mais empregos para egressos de ensino superior, tem-se cada vez mais um exército de ‘ilustrados’ desempregados ou subempregados*” (Frigotto:1986)³⁷. Hoje, pode-se questionar se esse exército é de reserva ou um exército de “ilustrados” que jamais serão inseridos ou incluídos no mercado formal.³⁸ E, ainda, de que tipo de “ilustração” este “exército” vem se apropriando.

Conforme Frigotto (2000), “*o caráter explícito desta subordinação é de uma clara diferenciação da educação ou formação para as classes dirigentes e a classe trabalhadora*”³⁹. Esse caráter dual da educação escolar

Segundo Frigotto (1986):

é identificado tanto na existência de duas redes de educação escolar – pública e privada, quanto na dualidade de formação – ensino profissionalizante e tradicional. Já Leher (1998),⁴⁰ coloca que na “Era do Mercado” este caráter de subordinação se expressa pelo “apartheid educacional planetário”, ao reduzir o acesso dos excluídos somente ao ensino fundamental.

Leher identifica no capitalismo globalizado a intensificação das contradições, já que na atual conjuntura não se trata de ter uma qualificação profissional para o trabalho, pois não há trabalho, mas assegurar às camadas mais pobres o desenvolvimento de suas “capacidades básicas de realização”,⁴¹ para sobreviver na nova Era. As escolas públicas, principalmente de ensino fundamental, tendem a ser um espaço de assistência e contenção da violência e dos conflitos, um espaço público despolitizado. Para Bourguignon (economista do Banco Mundial), “os ricos dos países em desenvolvimento devem encarar a política de maior equidade com o investimento no futuro dos seus filhos e netos, uma garantia de que eles viverão numa sociedade menos violenta”.⁴²

Contudo, adverte Frigotto (2000)⁴³ que, na contradição entre a explosão tecnológica e o aumento das desigualdades, da pobreza e das taxas de desemprego, não se trata de negar os avanços tecnológicos e do conhecimento ocorridos nos últimos tempos ou fixar-se na resistência, nem de considerar as posturas dos homens de negócios em relação à educação como atitudes maquiavélicas ou que efetivamente instaurou-se uma preocupação humanitária neste grupo. Trata-se de disputar concretamente a hegemonia desses avanços e conduzi-los, submetendo-os à esfera pública e ao controle democrático para “potenciar a satisfação das necessidades humanas”. O eixo, coloca o autor, “não é a supervalorização da competitividade, da liberdade, da qualidade e da eficiência para poucos e a exclusão das maiorias, mas a

solidariedade, da igualdade e da democracia” (grifo nosso).

“LER GRAMSCI (E) ENTENDER A REALIDADE”⁴⁴

Semeraro (2001)⁴⁵ aponta a recusa de Gramsci por “qualquer determinismo que estabeleça relações lineares entre economia e política, entre estrutura e superestrutura, forças objetivas e subjetivas”, pois ambos entendem que a história é um processo dinamizado por diferentes manifestações criativas, geradoras de novas forças sociais. É nessa perspectiva que o autor destaca a sociedade civil como a categoria de maior valor para a compreensão da dinâmica da sociedade capitalista moderna na ótica de Gramsci, “uma esfera cada vez mais complexa e contraditória de lutas ideológicas, de guerra de posição e de intensa disputa pela hegemonia entre diferentes grupos sóciopolíticos”.⁴⁶

Em suas reflexões, Gramsci enfatiza a existência de uma relação orgânica e recíproca estabelecida entre o estrutural e o superestrutural, que adquire características específicas em cada formação histórica. Trata-se da relação entre o econômico-social e o ético-político ou forças materiais e ideologias que compõem um determinado “bloco histórico”.⁴⁷

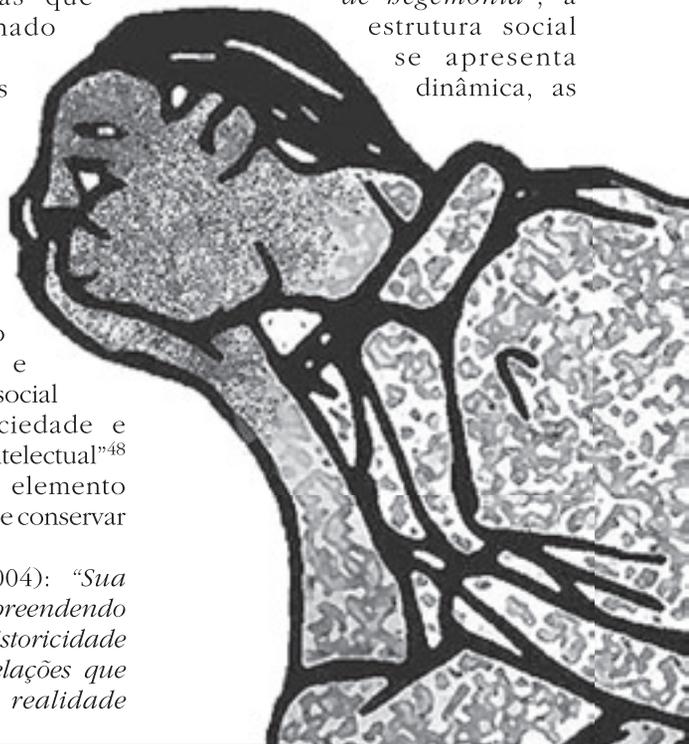
Ao analisar as relações de forças que compõem um determinado “bloco social”, Gramsci expõe a dinâmica que insere as relações de poder ou relações de hegemonia, explicitando os mecanismos de dominação e de direção intelectual e moral que uma classe social utiliza sobre toda sociedade e enfatiza a função do “intelectual”⁴⁸ neste processo como elemento fundamental para se obter e conservar a “hegemonia”.

Para Simionatto (2004): “Sua reflexão categorial vai apreendendo a processualidade e a historicidade do social, o jogo das relações que permitem desvendar a realidade

e suas contradições constitutivas”, demarca o “ponto de vista da totalidade na análise do real”,⁴⁹ evidencia o vínculo entre o social, o político e o econômico.

Gramsci indica como elementos fundamentais da dinâmica de conservação ou transformação de um “bloco histórico”, isto é, da organicidade entre a estrutura e a superestrutura de uma determinada formação histórico-social, o “Estado”, a “sociedade civil” e o “intelectual”,⁵⁰ que implicam as formas e os níveis como se dão as correlações de forças sociais.

Na concepção de Gramsci, a partir da constituição do Estado Moderno e da conquista da ampliação da participação política dos trabalhadores, tornou-se fundamental o consenso da sociedade civil nas idéias e ações da classe dominante, de modo a conquistar ou conservar a hegemonia ideológica. As funções de hegemonia são exercidas pela atuação da sociedade política, através do sistema judiciário, do sistema escolar e da propaganda vinculados à sociedade civil. Como a sociedade civil é composta de instituições das mais diversas concepções de mundo, por isso elas são denominadas por Gramsci de “aparelhos privados de hegemonia”, a estrutura social se apresenta dinâmica, as



relações sociais são contraditórias e as instituições sociais são permeadas por conflitos. Assim, a conquista da hegemonia se dá através de “*guerra de posições*”, isto é, da conquista da direção política e da obtenção do consenso da sociedade civil em relação a um determinado projeto societário.

Sendo o sistema educacional, na sociedade capitalista moderna, uma das instituições sociais, ou melhor, um “*aparelho privado de hegemonia*”, dominante e principal na difusão cultural e ideológica, entende-se que em suas relações internas serão reproduzidos as contradições e os conflitos de idéias da dinâmica das relações de hegemonia mais ampla. Nesse sentido, as políticas educacionais e as ações para a concretização destas são resultados desses conflitos de idéias e das contradições, de forma que pode-se identificar o espaço escolar e educacional como espaço de luta na conquista da direção política e na busca do consenso da sociedade civil aos projetos educacionais de classes antagônicas.

Nessa perspectiva, entende-se que a difusão da idéia da necessidade de elevar culturalmente os trabalhadores para o ingresso na “*sociedade do conhecimento*” vai caminhar para “*a efetivação de um novo conformismo*” (Neves, 2000),⁵¹ ao mesmo tempo em que vai propiciar a crescente conquista da “*autoconsciência mais elevada*” dos trabalhadores (Semeraro, 2001/2).⁵²

Ao compreender a dinâmica e a importância do papel da educação escolar como conquista dos trabalhadores, considera-se que a necessária expansão educacional difundida no contexto da “*sociedade do conhecimento*”, mesmo que permeada pela lógica do mercado e mesmo nas condições (que não são) dadas, pode indicar possibilidades de cisão da hegemonia existente, ao permitir a elevação cultural de pelo menos parte das massas trabalhadoras.

Na abordagem gramsciana, a luta pelos espaços de poder se faz no sentido de buscar alianças

... “*sociedade do conhecimento*”
sendo um fato,
não seria ideologia
enquanto
falseamento
da realidade e
nem uma utopia
“*esperançosa*”,
mas um projeto de
sociedade que deve
ser conquistado,
por meio da
permanente
luta por uma
sociedade mais
justa e igualitária,
verdadeiramente
democrática.

políticas capazes de dar sustentação a um projeto de sociedade e, no caso específico, de educação, que vá ao encontro das aspirações da classe trabalhadora (do braço e da mente).

No entanto, Gramsci reconhece as dificuldades que a “*classe subalterna*” precisa enfrentar na luta pela hegemonia: sua história é “*desagregada e episódica*”, sua atividade organizativa e cultural é continuamente rompida pela iniciativa dos grupos dominantes; só o sucesso da ação, a vitória “*revolucionária*” rompe, mas não imediatamente, a subordinação. Por isso, qualquer



traço de iniciativa autônoma, qualquer conquista de espaço na direção política, qualquer avanço em direção ao projeto social e educacional aspirado pela classe trabalhadora é de um valor inestimável. E o intelectual comprometido organicamente com a classe dominada exerce um papel fundamental nesse processo de conquista de uma nova hegemonia.

Para Semeraro (2001c):

Hoje, de fato, a velocidade vertiginosa da globalização, vem demonstrando que nessa esfera (sociedade civil) não apenas se multiplicam iniciativas, são traçados rumos da economia, da política e a da cultura, mas que, com uma facilidade nunca vista antes, se amalgamam discursos, se entrecruzam conceitos, se embaralham signos, se ocultam desigualdades e se despolitizam as relações sócio-econômicas. De modo que, nem sempre é fácil identificar os processos históricos reais e os pontos de aglutinação dos interesses populares. Daqui, a insistência de Gramsci na formação de intelectuais e organizações populares capazes de perceber, por trás da retórica, do jogo de imagens e simulacros, as forças que sustentam o sistema corporativo dominante e os movimentos de ruptura que operam, local e mundialmente, para a criação da ‘sociedade regulada’.⁵³

Segundo Gramsci,⁵⁴ pelo exercício de funções em todos os campos das relações sociais, os intelectuais modernos desempenham a tarefa de organizar a economia, a política, a cultura, divulgar concepções de mundo, construir as bases para a formação do “*consentimento*”, viabilizando o exercício da hegemonia. E é nesse sentido que a função do intelectual organicamente vinculado às aspirações da classe subalterna torna-se fundamental na construção de uma “*nova cultura*”.

Na concepção de Coutinho (2000),

a elaboração e difusão de tal cultura,⁵⁵ contribuindo para a hegemonia dos

trabalhadores (do braço e da mente) na vida nacional, é por seu turno um momento ineliminável na conquista, consolidação e aprofundamento da democracia, de uma democracia de massas que seja parte integrante da luta e da construção de uma sociedade socialista em nosso país (...) e para que possamos chegar a isso, a luta pela democratização da cultura pode e deve obter ganhos parciais de grande importância e significação.⁵⁶

Retoma-se, com isso, o eixo apontado por Frigotto (2000),⁵⁷ de que se deve disputar hegemonicamente as conquistas propiciadas pelos avanços tecnológicos, submetendo-as à esfera pública e ao controle democrático.

Acredita-se que nessa ótica a “*sociedade do conhecimento*” sendo um fato, não seria ideologia enquanto falseamento da realidade e nem uma utopia “*esperançosa*”, mas um projeto de sociedade que deve ser conquistado, por meio da permanente luta por uma sociedade mais justa e igualitária, verdadeiramente democrática.

CONCLUSÃO

Ao contrário do que vem sendo difundido, não se está vivendo na “*sociedade do conhecimento*”, pois a “*verdadeira sociedade do conhecimento*” não será dada, mas conquistada pelas classes dominadas, pois insere relações de poder e, dessa forma, insere contradições que precisam ser superadas.

Como foi constatado, nas últimas décadas a contradição tem se intensificado. Parafraseando Paulo Netto (2001),⁵⁸ a pobreza e a desigualdade social vêm crescendo na razão direta em que aumenta a expansão das inovações tecnológicas e a capacidade social de produzir riquezas.

A partir da perspectiva do pensamento de Gramsci, pode-se compreender que, por mais que seja claramente identificada a ideologia conservadora que permeia a “*sociedade do conhecimento*”, “*a efetivação de um novo conformismo às novas dimensões da sociedade instrumental capitalista*”, a retórica da

necessidade de elevar culturalmente a massa de trabalhadores para ingressar na competitividade internacional, implícita nessa idéia dos “*novos tempos*”, propicia, também, a formação de um tipo de intelectual organicamente vinculado às aspirações da classe dominada e, com ele, pode desencadear um processo de “*correlações de forças*” que vise ampliar o acesso das classes populares aos “*instrumentos e os fundamentos do conhecimento, superar seu saber disperso e aproximativo, adquirir confiança em suas capacidades*” (Semeraro, 2001b).⁵⁹

Entende-se como fio condutor para a compreensão dessas contradições a relação que Gramsci estabelece entre filosofia, história e cultura, isto é, entre o modo de pensar o mundo e o modo de sentir e agir no mundo como produto do processo histórico. A filosofia, que pode ser compreendida também como uma determinada concepção de mundo, está diretamente associada a uma ação, sendo que para o autor toda ação é uma ação política. Daí a necessária politização da difundida “*sociedade do conhecimento*”.

(...) cada um transforma a si mesmo, se modifica na medida em que transforma e modifica todo o conjunto de relações do qual ele é o ponto central. Neste sentido, o verdadeiro filósofo é – e não pode deixar de ser – nada mais do que o político, isto é, o homem ativo que modifica o ambiente, entendido por ambiente o conjunto das relações de que o indivíduo faz parte (Gramsci, 1989).⁶⁰

É na relação entre a teoria e a prática; entre o pensar, o sentir e o agir, que Gramsci procura demonstrar a complexa dinâmica que insere as relações de poder ou relações de hegemonia (o processo de obtenção e conservação da hegemonia no modo de produção capitalista em seu estágio mais avançado). Suas categorias ajudam a identificar as contradições do atual movimento de reestruturação do capitalismo global e a apontar algumas brechas para a realização de ações contra-hegemônicas.

O que se pode concluir que as lutas pelos espaços decisórios, os embates entre as diferentes concepções de sociedade e de educação, as correlações de forças são, em si, processos pedagógicos, que podem levar a superação de um senso comum pedagógico e à construção de uma nova cultura. Enfim, as correlações de forças podem levar à elaboração, coletiva, de um projeto de sociedade mais justa e humana, à construção de um “vir a ser”, de “baixo” para o “alto”. No entanto, esse processo de disputas deve inserir o “*pessimismo da razão*”, isto é, a consciência de que há um longo caminho a percorrer no processo de apropriação, pelas camadas populares, dos instrumentos fundamentais do conhecimento e de superação do senso comum, principalmente nas condições que estão dadas, mas deve inserir, também, o “*otimismo da vontade*” de se lutar por uma sociedade para todos.

NOTAS:

¹LEVY, Pierre. **A inteligência coletiva**: por uma antropologia do ciberespaço. São Paulo: Loyola, 1998.

²FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, M. (Org). **Teoria e educação no labirinto do capital**. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001. p. 27.

³NOGUEIRA, Marco Aurélio. **Riscos e virtudes da cibernética**. Disponível em: <<http://www.acesa.com/gramsci/>>. Acesso em 03 maio, 2002. Site: **Gramsci e o Brasil**.

⁴As referências ao pensamento de Gramsci são pautadas na coleção editada por Carlos Nelson Coutinho com Marco Aurélio Nogueira e Luiz Sérgio Henriques – “Antonio Gramsci: cadernos do cárcere” -, mais especificamente os volumes 2 e 3. Para indicar as citações serão utilizadas as abreviações V, para indicar o volume, CC para indicar o número do caderno, seguido da indicação da página. COUTINHO, Carlos Nelson;

NOGUEIRA, Marco Aurélio; HENRIQUES, Luiz Sérgio. **Antonio Gramsci**: Cadernos do Cárcere. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000. v. 2, 3.

⁵ROUANET, Sérgio Paulo. Fato, ideologia, utopia. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 24, mar., 2002. Cad. Mais.

⁶**Id. ibid.**, p. 14-15.

⁷**Id. ibid.**, p. 15.

⁸**Id. ibid.**, p. 15.

⁹**Id. ibid.**

¹⁰PNUD. Informe sobre Desenvolvimento Humano. **Apud**. KLIKSBERG, B. **Desigualdade na América Latina**: o debate adiado. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 76-78.

¹¹**Id. ibid.**,

¹²Banco Mundial (1998) Informe. **Apud**. KLIKSBERG, B. **Desigualdade na América Latina**: o debate adiado. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 72-73

¹³Organização Mundial da Saúde (1998) La salud para todos em el siglo XXI. **Apud**. KLIKSBERG, B. **Desigualdade na América Latina**: o debate adiado. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

¹⁴Atualmente, a criação da temática 'zonas de pobreza' remete a uma situação em que regiões e segmentos sociais são excluídos da expansão do capital. Neste caso, a temática do 'desenvolvimento' tenderia mais a evidenciar essa exclusão, o que poderia demandar algum entendimento do processo que a cria. Assim, este tema privilegiaria a análise do processo histórico, até porque está em pauta uma mudança de rota – da inclusão desenvolvimentista para a exclusão produzida pelo capital rentista. Ao passo que a temática da 'pobreza' tende a desviar a atenção para os chocantes 'dados' da miséria e da indigência, privilegiando a análise do empírico imediato e a descrição mais espacial do que temporal. LIMOIRO-CARDOSO, M. Ideologia da globalização e (des) caminhos da ciência social. In: GENTILI, P.(Org.). **Globalização excludente**: desigualdade, exclusão e democracia na nova ordem mundial. 3.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001. p. 113.

¹⁵Chesnais (1996) coloca que a disseminação indiscriminada e ideológica do termo "globalização" acaba por ocultar uma das características essenciais da mundialização, que é "um duplo movimento de polarização": a polarização interna a cada país, pelos efeitos do desemprego, e a polarização internacional, "aprofundando abruptamente a distância entre os países situados no âmago do oligopólio mundial

e os países da periferia" CHESNAIS, F. **A mundialização do capital**. São Paulo: Xamã,1996. p. 37.

¹⁶Chesnais cita W.W.Rostow como o teórico mais conhecido dessa abordagem, desenvolvida em seu livro "As etapas do crescimento", e chama a atenção para o subtítulo "revelador" da obra "Manifesto não-comunista". ROSTOW, Walt Whitman. **Etapas do desenvolvimento econômico**: um manifesto não-comunista. 4. ed. Rio de Janeiro : Zahar 1971. 312 p.

¹⁷Estados Unidos, União Européia e Japão.

¹⁸CHESNAIS, F. (1996) **op. cit.**, p. 313.

¹⁹HOBSBAWM, Eric. **Era dos extremos**: o breve século XX 1914-1991. São Paulo: Cia das Letras, 1995.

²⁰**Id. ibid.**, p. 395.

²¹Augusto Comte (por volta de 1830) **Apud**. In: CASTEL, Robert. **As metamorfoses da questão social**: uma crônica do salário. 4. ed. Petrópolis, RJ :Vozes, 2003.

²²PAULO NETTO, José **Capitalismo monopolista e serviço social**. 3. ed. ampl., São Paulo: Cortez, 2001. p. 61.

²³IAMAMOTO, Marilda V. **O serviço social na contemporaneidade**: trabalho e formação profissional. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2003. p. 27.

²⁴SAVIANI, Dermeval. Educação no Brasil: concepção e desafios para o século XXI.



In: CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO, CULTURA E DESPORTO, 1. 2000. Brasília, DF. **Desafios para o século XXI**: coletânea de textos. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, Centro de Documentação e Informação, Coordenação de Publicações, 2001. p. 35-42.

²⁵HERZOG, Ana Luíza. A Universidade do séc.XXI: competitividade na sociedade do conhecimento. **Revista Exame**, São Paulo, n.7, 3, abr. 2002. p. 37.

²⁶**Id. ibid.**, p.37.

²⁷Economista do IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada: Diretoria de Planejamento e Políticas Públicas. GUSSO, Divonzir A. **Contextos e desafios**: pistas para perscrutar as possibilidades no futuro próximo. [s.l. : s.n.]2002. Palestra proferida na ABMES, em abril de 2002.

²⁸Instituições de Ensino Superior.

²⁹Por exemplo: General Eletric, Motorola, Mc Donald's, Fordstar, Microsoft, Universitat 21, U21 & Thompson Learning, entre muitos outros (ROSENBERG, C. O meganegócio da educação. **Revista Exame**, São Paulo, v. 36, nº 7, 3, abr., 2002.; SAUVÉ, P. (2002). Trade, education and the GATS: what's in, what's out, what's all the fuss about. **Higher Education Management and Policy**, v. 14, nº 3, 2002. Disponível em: <http://www.oecd.org/pdf/M00029000/M00029612.pdf>. Acesso em: 20 jun.,2003; WORLD EDUCATION MARKET CONFERENCE : program presentation..2002. Lisboa, Portugal. Disponível em: <www.wemex.com> Acesso em: 2 jun.2002. **Apud**. SIQUEIRA, Angela C. A regulamentação do enfoque comercial no setor educacional via OMC/GATS. **Revista Brasileira de Educação**, n. 26, maio/ago., 2004. p. 145.

³⁰SIQUEIRA, Angela C. (2004) **op. cit.**, p.145-156

³¹Pela Organização Mundial do Comercio (OMC).

³²Conforme colocado anteriormente por CHESNAIS, F. (1996) **op. cit.**, p. 313.

³³No sentido colocado por Toffler, como um novo tipo de trabalhador que se ocupa mais com a cabeça do que com os braços e a força muscular.

³⁴FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. 4. ed. São Paulo: Cortez. 2000. p. 55.

³⁵**Id. A produtividade da escola improdutiva**. 2.ed. São Paulo : Cortez; Autores Associados, 1986. p.128-129. (Coleção Educação Contemporânea)

³⁶**Id. ibid.**, p. 136.

³⁷**Id., ibid.**, p. 135.

³⁸**Id., ibid.**, p. 27.

³⁹Oliveira (2003), em sua obra *Crítica à razão dualista: o Ornitórrinco*, identifica que a “tendência à formalização das relações sociais estancou nos anos 1980, e expandiu-se (...) o trabalho informal”, o que leva à tendência de “não mais emprego”, mas “ocupação” ou “trabalho abstrato virtual”. OLIVEIRA, Francisco. **Crítica à razão dualista**: o Ornitórrinco. São Paulo: Boitempo, 2003. p.142-143.

⁴⁰FRIGOTTO (2000) **op. cit.**, p.33.

⁴¹LEHER, R. *Da ideologia do desenvolvimento à ideologia da globalização*: a educação como estratégia do Banco Mundial para o “alívio da pobreza”. São Paulo, 1998. Tese (Doutorado). Universidade de São Paulo, 1998.

⁴²Definido por Amartya Sen (1998) como: “Capacidades necessárias para alcançar os estados nutricionais apropriados, bons padrões de saúde e conquistas educacionais”. SEN, A. Mortality as an indicator of economic success an failure. The Economic Journal, jan.,1998. In: KLIKSBURG, B. **Falácias e mitos do desenvolvimento social**. 2. ed. São Paulo : Cortez. 2003. p. 27.

⁴³ENTREVISTA. **O Globo**, Rio de Janeiro, 21, set., 2005.Cad. Boa Chance. Entrevistado: Bourguignon.

⁴⁴FRIGOTTO (2000) **op. cit.**, p. 139.

⁴⁵**Id. ibid.**

⁴⁶Seminário Internacional “Ler Gramsci, entender a realidade”, realizado em setembro de 2001, que resultou na obra : COUTINHO, Carlos Nelson; TEIXEIRA, Andréa de Paula (Orgs.). **Ler Gramsci, entender a realidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. 293p.

⁴⁷SEMERARO, Giovanni. Anotações para uma teoria do conhecimento em Gramsci. **Revista de Educação Brasileira**, Caxambu, Anped, 2001, n.16. p.3.

⁴⁸**Id. ibid.**

⁴⁹O conceito de “bloco histórico” em Gramsci expressa a organicidade que imprime as relações de produção, sociais e de poder em uma determinada formação social e histórica, enquanto “unidade entre a natureza e o espírito (estrutura e superestrutura), unidade dos contrários e dos distintos”. COUTINHO, Carlos Nelson; NOGUEIRA, Marco Aurélio; HENRIQUES, Luiz Sérgio. (2000) **op. cit.**, v. 3.

Cadernos do Cárcere, 13. p. 26), e permite a visualização, no conjunto das relações sociais de força, o movimento histórico que insere uma determinada formação histórica.

⁵⁰Cabe ressaltar que a concepção de “intelectual” em Gramsci é complexa e, não necessariamente, tem o sentido de uma determinada personalidade. Nesta perspectiva, cabem as afirmações de Gramsci de que “todos os homens são intelectuais, mas nem todos os homens exercem a função intelectual” COUTINHO, Carlos Nelson; NOGUEIRA, Marco Aurélio; HENRIQUES, Luiz Sérgio. (2000) **op. cit.**, v.2. Cadernos do Cárcere, 12.p. 24), que é a de influir na concepção de uma determinada visão de mundo, e de que todos os membros de um partido político são intelectuais, uma vez que exercem a função diretiva e organizativa de uma vontade política, que é educativa, que é intelectual. É nesse sentido em que ele enfatiza o vínculo do intelectual com a massa. Para Gramsci, esta relação é imprescindível enquanto estratégia de poder, uma vez que as grandes massas necessitam do partido político e dos intelectuais, dos organizadores da hegemonia, dos elaboradores e dos divulgadores de ideologias, dos educadores e dos dirigentes, para promoverem a “elevação cultural” dessa massa e as converterem em poder real. Elevar culturalmente as massas tem, para Gramsci, o sentido de conquistar uma consciência superior, consciência crítica do mundo, da própria historicidade, de que faz parte de uma força social (consciência política).

⁵¹SIMIONATTO, Ivete. **O social e o político no pensamento de Gramsci**. Disponível em: <<http://www.acesa.com/gramsci/>>. Acesso em 2004. Site : Gramsci e o Brasil. p. 2.

⁵²As expressões Estado, sociedade civil e intelectual estão entre aspas porque o autor discorre seu pensamento e sua análise sobre o Estado moderno introduzindo esses elementos sob uma nova ótica.

⁵³NEVES, Lúcia W.(Org) **Educação e política no limiar do século XXI**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2000. Educação Contemporânea.

⁵⁴SEMERARO, Giovanni. (2001a) **op. cit.**

⁵⁵**Id.** Tornar-se “dirigentes”: o projeto de Gramsci no mundo globalizado. (2001b). In: COUTINHO, Carlos Nelson; TEIXEIRA, Andréa de Paula (Orgs.). **Ler Gramsci, entender a realidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. p. 283.

⁵⁶Coutinho faz referência à cultura nacional-popular.

⁵⁷COUTINHO, Carlos Nelson. (2000) **op. cit.**, p. 33-36.

⁵⁸FRIGOTTO (2000) **op. cit.**

⁵⁹PAULO NETTO, José (2001) **op. cit.**

⁶⁰SEMERARO, Giovanni. Giovanni. (2001) **op. cit.**, p. 3.

⁶¹GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro : Civilização Brasileira, 1989. p. 7.

RESUMEN

Vânia Cardoso da Motta.
Politizar la “sociedad del conocimiento” desde la óptica del pensamiento de Gramsci.

Este artículo introduce el debate sobre la anunciada “sociedad del conocimiento” y reflexiona acerca de la base de sus contradicciones teniendo por referencia teórica y metodológica a Antonio Gramsci, el pensador marxista italiano. Se parte de las contradicciones económicas, políticas e ideológicas que fundamentan el mundo globalizado. Se entiende que, dada la condición de país dependiente, es fundamental pensar sobre las contradicciones de este mundo globalizado y sus reflejos en la especificidad histórica de la sociedad brasileña, para buscar elementos que lleven a una efectiva acción para superarlas acerca de determinado tema.

Palabras clave: Sociedad del conocimiento; Capital humano; Gramsci.