

O Redimensionamento da Ciência e da Tecnologia e os Impactos nas Políticas de Educação Profissional: a Decadência da Imaginação Radical e o Triunfo (Neo-)Conservador nos Anos 90

Alexandre Simão de Freitas*
1º lugar na Categoria Artigos do "Prêmio Senac de Educação Profissional".

* Alexandre Simão de Freitas é Pedagogo. Assessor em Planejamento Estratégico e Gestão de Projetos Sociais a Organizações Não-Governamentais do Recife, com foco em Profissionalização de Adolescentes e Jovens. E-mail alexshiva@uol.com.br

Notas Introdutórias: A "Questão do Sujeito", a Dimensão Simbólica e o Campo Educacional

A Civilização contemporânea e o seu Imaginário. A Ciência e a Tecnologia (C&T). Os impactos na formação profissional. Três focos na busca de sentido e mais sentidos... Deste confluir de buscas e objetos nasceu esta "re-flexão". Uma tentativa de realizar, de forma ainda preliminar, uma leitura do campo sócio-simbólico emergente em que se inscrevem as atuais políticas de formação sócio-profissional em um contexto de crises múltiplas e complexas.

Numa perspectiva ampliada, parte-se do pressuposto de que a renovação da questão do Sujeito na Contemporaneidade constitui uma das vias centrais para o repensar do papel das Ciências Sociais e Humanas (e, dentre estas, da própria Pedagogia) neste final de século e milênio. A crítica radical da subjetividade e, conseqüentemente, da dimensão simbólica (cultural) em que se inscreve este Sujeito, pode nos ajudar a desvendar a equação saber/poder inerente ao discurso pretensamente objetivista das diversas propostas de reforma educacional atualmente em curso no país.

Neste contexto, elegeu-se para análise o papel da Ciência e da Tecnologia na difusão de um processo de "semiformação" profissional generalizada.¹ Isso em função da percepção de que, tanto a Ciência como a Tecnologia, passaram a organizar o socius, através de um processo complexo de elaboração das imagens que se refletem no "psiquismo" dos indivíduos e das instituições, legitimando políticas de cunho (neo)conservador.

Entende-se, dessa forma, que a crença em uma "pedagogia científica", de natureza dogmática e positivista, vem fornecendo legitimidade a um estilo de discurso que nós podemos, em princípio, identificar como "instrumental", em que o problema da formação sócio-profissional (e educacional) é cada vez mais identificado com um tipo de raciocínio funcional que tende a supervalorizar o papel dos meios e das metodologias em detrimento dos fins da ação educativa, reificando assim o papel do conhecimento técnico-científico nas sociedades modernas.

Desta perspectiva, postula-se que as reflexões travadas no âmbito das teorias do "Imaginário Social" podem nos ajudar na compreensão e superação das imagens da ciência originárias do discurso governamental, nos anos 90, contribuindo para o questionamento radical da adoção unívoca e estrita de um determinado paradigma de cientificidade pelas diretrizes de políticas que subjazem aos programas de formação sócio-profissional.

Como nos diz Peter McLaren,² nos últimos anos, a agenda educacional vem sendo significativamente alterada. O setor educacional se viu, repentinamente, assaltado pela emergência de uma tarefa bastante provocativa: atravessar velhos e novos domínios disciplinares, criando novos padrões e relações de compreensão sobre as conexões entre o poder, o discurso e a prática educacional. Consolidando, ao mesmo tempo, a idéia de que a construção de uma política emancipatória de educação pública precisa evitar todo tipo de relativismo absoluto que se recuse a tomar posição em questões de opressão humana e injustiça social.

Deste modo, tanto a Pedagogia como os educadores não podem mais ficar indiferentes à constatação de que os processos sócio-simbólicos da educação, da cultura e da formação social das subjetividades, na atualidade, passam a ser localizados a partir dos parâmetros mais amplos do novo "modelo formativo" que emerge das novas configurações da reprodutibilidade do capital em escala ampliada, fortemente impulsionado pelo avanço das novas tecnologias da informação e da comunicação.

Mais do que nunca, o "alcance ontológico", inerente à proposta de análise do conhecimento e da ciência do pensador francês Cornelius Castoriadis, de uma história que é "autocriação continuada", tendo como sentido normativo a manifestação incessante (e, às vezes, imperceptível) de rupturas que instituem novas formas de sociedade, tornou-se hoje uma tarefa urgente.³

Isso porque, neste momento,

"O Estado autoritário não se restringe [apenas] à interferência nos mercados econômicos, como o capitalismo monopolista: é um Capitalismo de Estado, que interfere controlando e manipulando a totalidade social, inclusive a formação cultural no plano da subjetividade. A cultura mundializada no plano da oligopolização, como experiência social autonomizada, seria ela própria ideologia ao se absolutizar no lugar do social, sobrepondo-se como aparência – como 'primado do efeito', 'vida que não vive', 'máscara do morto' – à sua própria formação histórico-material a partir do trabalho vivo".⁴

Ao proclamar, em forma de fetiche, o fim da sociedade do trabalho e a emergência de uma nova ordem social centrada na informação, transformando a questão da formação humana num tema da ideologia oficial e profissional, as políticas dos governos (alimentadas, em grande medida, pela retórica neoliberal e neoconservadora) contribuem para socializar uma sociedade sob o signo da heteronomia cultivada, uma vez que exclui de sua participação contingentes significativos da população humana, relegados à condição de subproduto social, à condição de refugio do mercado competitivo e globalizado.

Vivemos numa época, portanto, em que "a reificação deixa de ser metáfora" e os indivíduos "se convertem efetivamente em objetos".⁵ Uma época em que, insistentemente, começa-se a "levantar a questão do 'preço' que os seres humanos e as coletividades tinham de 'pagar' pelo crescimento".⁶

Neste contexto, a formação profissional dos indivíduos surge como uma significação imaginária central das sociedades contemporâneas, dinamizadas (diríamos mesmo alimentadas) por um conjunto de postulados teórico-práticos tais como: a onipotência da técnica; a crença apologética nos efeitos positivos e transformadores do conhecimento científico; e a presunção em torno da racionalidade dos processos econômico-financeiros globalizados.⁷ Postulados e axiomas que, em última análise, (re-)apresentam a própria impossibilidade da Educação Sócio-Profissional dos indivíduos (no sentido de uma prática sócio-formativa para a autonomia), uma vez que faz predominar o treinamento técnico-instrumental como valor último de uma cultura que se apresenta como um "cardápio" no qual escolhemos de forma simulada o que gostamos e negligenciamos ao lixo todo o resto.

Para Castoriadis, apesar de discutida há bastante tempo, a questão da técnica no Ocidente ainda se limita a quadros míticos que se sucedem sem que se problematize a contento a ilusão (in-)consciente em torno de sua onipotência. Onipotência que, aliás, "apóia-se em outra idéia não tematizada e dissimulada: a idéia de poder", ou seja, aspiração ao controle total e à subordinação de todos os objetos e circunstâncias; funcionando como o "motor oculto do desenvolvimento tecnológico moderno".⁸

Seguindo, portanto, esta forma de análise, buscaremos localizar e explicitar o caráter afirmativo, de dominação, da chamada "tecnociência" nas sociedades contemporâneas, haja visto que esta não consiste em um mero "epifenômeno" deste fim de século, mas se constitui numa objetivação histórica com repercussões concretas sobre o conjunto da sociedade.

Parafraseando o professor Leo Maar,⁹ a sociedade tecnológica e "virtualizada" dos tempos atuais

constitui-se no novo fetiche pelo qual se oculta e inverte a situação real dos indivíduos como sujeitos efetivos da história mediante seu trabalho sócio-formativo organizado de forma autônoma. Desse modo, é preciso refletir seriamente sobre a Educação Profissional que se oferece "democraticamente", sob os signos da tecnocracia, tentando apreender como o capitalismo tardio "educa" e "forma" os indivíduos, numa época de conformismo generalizado e de crescimento da insignificância.

Faz-se, portanto, imprescindível desconfiar dos programas de formação profissional que se auto-apresentam como respostas unívocas e inquestionáveis às demandas e aos impactos da Ciência e da Tecnologia, vistas como elementos neutros, capazes de por si sós, resgatarem a cidadania e a democracia dos indivíduos.

Formação Profissional e Teoria Social Crítica: a Pedagogia e o Imaginário Radical como uma forma de Política Cultural Emancipatória

A tecnocracia constitui-se, hoje, como um fator hegemônico de socialização. A própria cultura passou a se apresentar como "cybercultura",¹⁰ modificando as experiências sociais e instituindo novas formas de sociabilidade aparentemente não impositivas e supostamente garantidoras da "autonomia" dos sujeitos.

Ao invés de enxergar nas mudanças tecnocientíficas uma resposta às novas exigências das relações sociais que se travam em uma dada configuração histórica, este tipo de representação credita à evolução tecnológica a responsabilidade pelas mudanças ocorridas no âmbito da produção e do trabalho, generalizando a idéia de que a sociedade do futuro será uma "sociedade da informação e do conhecimento".

Assim, considera-se que "o que há de novo no atual processo de transformação é o papel que desempenham o conhecimento e a informação tanto na própria produção como no consumo".¹¹ É em torno desta centralidade do conhecimento que os Estados passam a empreender importantes reformas em seus sistemas de ensino e formação, gestando um novo consenso sobre as reflexões em torno do papel da educação na sociedade.

Assiste-se, nesse contexto, ao surgimento de novas definições e representações em torno das políticas de formação profissional que tendem a adquirir, inclusive, um status privilegiado no conjunto das reformas educativas.

Ao incorporar a visão e os pressupostos do novo paradigma (responsável pelo suposto consenso mundial sobre a educação), estas políticas se constituem num elemento fundamental para a legitimação das mudanças em curso, convertendo em ideologia os problemas e as contradições das atuais transformações.¹²

As diretrizes de políticas e os programas de formação profissional propostos atualmente pelo governo apresentam, por exemplo, uma descontextualização explícita dos aspectos políticos envolvidos na compreensão das práticas sócio-profissionais. As questões de natureza sócio-política e epistemológica são reformuladas em termos de melhoria da gestão e eficiência, ignorando os múltiplos interesses e condicionantes subjacentes ao conhecimento e o próprio conflito existente entre os diferentes campos, instituições e disciplinas científicas que apoiam os sistemas e os programas de formação e ensino.

O enfoque adotado pelas diretrizes de políticas, centrado no novo perfil do chamado "trabalhador flexível",¹³ desloca a questão social da aquisição das habilidades sócio-profissionais e educacionais para os indivíduos, caracterizando-os como "des-qualificados" profissionais. Daí porque,

"A habilidade de gestão acaba sendo não o ensino de conhecimentos que capacite os indivíduos a aprofundar o conhecimento de sua profissão ou administrar suas vidas, mas o treinamento para a aquisição de novas habilidades que possibilite ao indivíduo arrumar outro emprego, usualmente em outra área de sua qualificação, gerando seu próprio negócio, etc.". ¹⁴

As estratégias de formação profissional impulsionadas se apresentam como "parte das políticas do modelo econômico vigente, na nova sociedade globalizada, que priorizam os interesses do capital especulativo internacional em detrimento do desenvolvimento nacional". 15

Seja do ponto de vista sócio-político, seja do ponto de vista epistemológico, os programas atuais de formação profissional restauram o mesmo "padrão de regulamentação social" das práticas de escolarização que já vinham se desenvolvendo, no país, desde o período do pós-guerra. Suas estratégias associam interesses e pressupostos liberais com visões positivistas e instrumentais sobre a ciência e a tecnologia, investindo em orientações há muito questionadas e superadas.16

Mais ainda. Como nos diz Jean-Claude Milner, nas novas orientações de políticas esquece-se sintomaticamente que a ciência moderna, "como ciência e como moderna", determinou um modo específico de constituição dos sujeitos (determinação estritamente imaginária), e que é uma forma de assentimento conferido àquele ideal da ciência.17

Esta idealização da ciência, como uma forma superior de aquisição e produção dos conhecimentos (e de busca da verdade), acabou por conduzir a uma forma avançada de cientificismo, extremamente arraigada nas mais diversas esferas sociais. Segundo Zarur, "existe algo como o 'racionalismo', por exemplo, em ciência, não ao nível do normativo mas sim ao das representações coletivas, tanto internas como externas à ciência".18

Estas representações a respeito do que deve ser a ciência terminaram por constituir no imaginário social moderno um modelo de ciência ideal, cujos critérios passaram a reger o funcionamento sócio-simbólico das mais diferentes instituições, incluindo as de natureza sócio-pedagógica. A ciência moderna tornou-se, ela mesma, o próprio sinônimo da racionalidade e do controle seja da natureza, seja da sociedade (e dos indivíduos) em seu conjunto.

Conhecer, do ponto de vista desta concepção de ciência, passou a consistir, basicamente, em se atingir a "essência dos fenômenos" naturais, sociais e psíquicos, objetivando-os num discurso neutro, imparcial e "sem sujeito".

A pretensão deste discurso científico é de que somente ele seria capaz de enxergar a realidade de forma objetiva, apreendendo de forma racional a "coisa-em-si".19 - 20

O problema é que este modelo de fundação/justificação da ciência moderna subsume, quase completamente, a idéia de ciência e conhecimento numa imagem de verdade e de racionalidade, que encarna uma posição de domínio, poder e destruição, legitimando oposições extremas entre o mundo externo e interno, entre o sujeito e o objeto, o pensamento e a realidade bastante difíceis de sustentar na contemporaneidade.

A questão que cumpre levantar consiste em saber se: É possível pensar uma Política de Formação Profissional que possua um potencial sócio-pedagógico capaz de gerar uma formação cultural para a autonomia e para a liberdade dos sujeitos? 21

A resposta pode ser positiva desde que, sem desconsiderar os vetores positivos da Racionalidade, da Ciência e da Tecnologia, se apresente também uma crítica radical às significações e aos discursos cientificistas em circulação nas diretrizes que devem reger este tipo de política e de formação.

Desta perspectiva, a defesa da imaginação radical ou instituinte representa uma possibilidade de afirmação radical da liberdade e da autonomia dos sujeitos, funcionando como um eixo possível de construção das novas relações sociais democráticas, e estabelecendo novos elos entre o político e o pedagógico. Ao "desinvestir" o pensamento convencional sobre a ciência e a técnica, nas sociedades modernas, as reflexões de Cornelius Castoriadis, por exemplo, deslocam e enriquecem o foco das análises sócio-educacionais para as "mutuamente determinantes categorias de cultura, ideologia e subjetividade" sem que sejamos, ao mesmo tempo, seduzidos pelos paradoxos e armadilhas das teorias "frequentemente apocalípticas, a-históricas e exageradamente estruturalistas".22 - 23

A imaginação radical, nesse contexto, pressupõe a tarefa de romper com o "narcisismo coletivo" e recuperar, no processo educacional, a experiência formativa dos sujeitos, através de "um longo processo histórico de mediação e de continuidade que visa a humanização do homem na sua racionalidade, sensibilidade, corporeidade, materialidade; visa humanizar o homem, sua relações e o mundo biológico, material".²⁴

Apesar de sua crítica à ausência da subjetividade e, conseqüentemente, ao obscurecimento da dimensão instituinte, psíquica e sócio-histórica na abordagem marxiana dos sujeitos e dos atores sócio-históricos (exceto em alguns textos como os Manuscritos de 1844), Castoriadis não despreza, de forma alguma, a centralidade da perspectiva social do ser humano e a ruptura com toda forma de individualismo metodológico, presente já na obra de Marx.

Ao contrário, segundo Castoriadis, Marx nos "ensinou que é preciso ver a sociedade como uma totalidade, ao mesmo tempo funcional e dilacerada; funcional em seu dilaceramento, dilacerada em sua funcionalidade". Permanecendo, ainda, o "apelo político", pois "ele não pretendeu redigir uma nova utopia, ou definir de uma vez por todas a polis 'justa', mas buscar no movimento efetivo dos homens em sociedade o que permite transformá-la em um futuro diferente".²⁵

Nesta direção, a ênfase na imaginação radical significa, sobretudo, uma crítica radical a toda forma de empobrecimento da experiência humana e, principalmente, a possibilidade concreta de mudança e transformação das condições sociais, materiais e simbólicas de reificação das existências psíquicas e sócio-históricas, para além do projeto civilizatório capitalista, através do exercício ativo da autonomia dos sujeitos.

Ao invés da "mimese coletiva", na qual os indivíduos introjetam os valores e as crenças perpassadas nos produtos, associando a sua imagem com aquela que é vendida pelos mass media, a imaginação radical sugere a vivência da estruturação de nossa própria auto-formação. Como nos lembra o autor de *A Instituição Imaginária da Sociedade*,²⁶ o espaço do imaginário radical é aquele onde uma sociedade se constrói e se espelha, fundindo-se e fecundando a nossa própria racionalidade.

Uma vez que os "símbolos" e as "ferramentas" da cultura (tais como a educação, a ciência e a tecnologia) não servem apenas à reprodução da ordem social,²⁷ mas também para sua mudança radical, é possível falar de nossa capacidade de invenção, de criação radical (phusis) do ser social-histórico.

Ao rejeitar a inércia do instituído, Castoriadis²⁸ insiste na possibilidade de podermos realizar uma auto-instituição radical da práxis social, já que para ele tanto a política como a ciência e a educação não consistem apenas em "técnicas puras", sendo, acima de tudo, atividades prático-poéticas, ou seja, autêntica criação do coletivo humano. Capazes, portanto, de criar formas inéditas de gestão do social-histórico.²⁹

Para ele, a "desalienação" das práticas sociais deve passar, portanto, pelo domínio reflexivo do processo de simbolização e de subjetivação, através da autonomização do sujeito psíquico e histórico-social.

Esta forma de compreensão inverte, significativamente, o relacionamento usual entre a realidade e a mudança social, pois enquanto numa visão instrumental-racionalizante há a tendência de se considerar a mudança (e a reforma social) como o resultado puro da aplicação tecnico-racional de vetores tais como a ciência, o planejamento e a própria educação, as abordagens que se ancoram no Imaginário Social compreendem que a realidade sócio-histórica, em si mesma, nada mais é do que um momento dentro de um processo mais fundamental e complexo de mudança do mundo psíquico e social-histórico.

A própria ciência é vista como uma construção histórica, condicionada por uma época e por projetos (e imagens sociais) específicas. Uma construção imaginária que intenciona colocar uma "ordem" no processo de desenvolvimento social; que visa imprimir, através dos seus conceitos, uma certa eficácia para planificar a cultura (instituinte novos significados sociais), mas que, em última instância, comporta-se no real-concreto como uma "estrutura dissipativa", de natureza

"entrópica".30

Toda forma de "objetividade" científica, pedagógica e/ou formativa deve assumir o sentido de um "auto-esclarecimento" para o conjunto da população. Auto-esclarecimento que é antes de tudo auto-reflexão e auto-nomia, rompendo com as práticas heterônomas de formação social e psíquica. O que, por sua vez, permite uma crítica radical aos inúmeros projetos "tecnocráticos" da atualidade.31

Uma leitura das propostas e dos programas de formação profissional, na atualidade, que radicalize a idéia de uma "dimensão simbólica-imaginária" se constitui teórica e metodologicamente, portanto, numa importante via de investigação dos problemas sociais e políticos no momento presente, permitindo chamar "justamente a atenção para aspectos estruturais do discurso científico, que as concepções positivistas ativamente negligenciam, e abre novas linhas de investigação". 32 - 33

Esta é uma questão imprescindível, pois vivemos numa época em que a crescente racionalização, resultante das aplicações técnico-científicas, nas mais distintas esferas societárias, atinge um ponto tal que já não se faz mais uma distinção significativa entre o conhecimento científico, o projeto educacional e o futuro da humanidade. Imputando, ao mesmo tempo, à aprendizagem o papel de "um deus ex machina".34

Neste sentido, qualquer que seja o posicionamento teórico-crítico, há que se apontar para um projeto pedagógico outro, radical, "saturado" de elementos capazes de instituir a emancipação radical dos sujeitos. Um projeto pedagógico que, ao invés de tentar "racionalizar" a crise social que estamos vivenciando e privilegiar única e exclusivamente o papel do conhecimento científico-racional (em sentido estrito), seja capaz de indagar os "custos sociais desse privilégio",35 apontando novas estratégias baseadas numa política cultural democrática radical, com vista ao enfrentamento efetivo e não simulado da crise atual.36

Desse modo, a ênfase na dimensão simbólica-imaginária teria por escopo minimizar os "referenciais (neo-)liberais" e naturalizantes que perpassam as diretrizes de políticas da Formação Profissional, tal como vêm sendo reconstruídas e ressignificadas pelo atual governo, permitindo inter-relacionar as políticas públicas (alvo da planificação social) com os valores e as práticas sócio-culturais subjacentes a uma Teoria Crítico-Formativa dos indivíduos, visando uma sociedade regida pelo funcionamento da Democracia Radical.

O Novo Paradigma Técnico-Científico e a Política de Formação Profissional do Governo FHC – A Crise da Imaginação Radical e o Avanço (neo)conservador no Setor Educacional

Nas duas últimas décadas, vem ocorrendo uma inserção crescente da ciência e da tecnologia (C&T) no âmbito das políticas públicas de educação. Instalou-se um "consenso" em torno da idéia de que uma mudança efetiva nos padrões tecno-científicos exige um re-exame das políticas educacionais vigentes, já que a educação passou a ser considerada um mecanismo mediador de implementação ativa da estratégia (mais abrangente) de difusão tecnológica.

Por essa via, tornou-se um lugar comum a compreensão de que novos programas de capacitação técnico-científica e a introdução de novas tecnologias de ensino são uma condição sine qua non para aumentar a eficiência, a eficácia e a qualidade do ensino escolar e dos programas de qualificação profissional, em particular. Isso porque, o modo como a ciência e a tecnologia se instituíram, a partir da segunda metade do século XX, estaria provocando inúmeras conseqüências e impactos sociais complexos, exigindo um maior aprofundamento dos problemas técnico-científicos face à sua importância nos rumos do desenvolvimento econômico-produtivo e político-cultural da sociedade como um todo.

O interesse pela C&T passou a representar, portanto, a busca de novos elementos capazes de construir e moldar um verdadeiro projeto de reforma cultural e social, inserindo o país na "modernidade".

Assim, não é de estranhar que estejamos assistindo ao crescente interesse pelas inovações técnico-científicas no discurso das políticas educacionais, haja vista que a política educacional, dentre outros elementos, tem assumido a função de estabelecer uma associação entre a organização da política, da cultura e da economia e os padrões cognitivo-valorativos dos indivíduos.³⁷

Erigida em "idéia-consenso", esta nova forma de compreensão das necessidades e das demandas sobre o setor educacional passou a consolidar uma espécie de discurso-fetiche, extremamente elaborado e quase impossível de ser criticado face à sua pregnância simbólica nas distintas esferas e instâncias sociais.

Ao ganhar "densidade ontológica", o imaginário técnico-científico passou a deslocar atores e categorias-chave do espaço público moderno.³⁸ Provocando, inclusive, o surgimento de novas demandas e significados que passam a ter um papel ativo na elaboração de "um novo senso comum tecnocrático" na orientação das políticas governamentais, fortemente impulsionado pela retórica neoliberal.³⁹

Criou-se um novo vínculo entre as transformações científicas e tecnológicas, a educação e o fortalecimento da democracia; assumindo-se, por conseqüência, a idéia de que as novas tecnologias provocam, inevitavelmente, uma transformação revolucionária e paradigmática nos processos de ensino-aprendizagem, exigindo, então, uma nova configuração dos sistemas de formação.

Neste contexto, os programas de formação sócio-profissional passam a visar, em última instância, a preparação dos indivíduos para lidar com as novas demandas da suposta "sociedade do conhecimento". As diretrizes de políticas que subjazem a estes programas passam a identificar, linearmente, o "ideal" da tecnociência com o próprio "ideal" da educação, justificando, assim, "cientificamente", o que a política pretende legitimar do ponto de vista da reforma política do setor educacional.

Sistematicamente, as diretrizes das políticas de formação profissional do governo FHC têm recuperado o papel regulador da ciência, em sua feição dogmática,⁴⁰ filtrando dos seus pressupostos epistemológicos os significados para as regras sociais e para as relações de saber que deveriam ser desenvolvidas pelos sistemas de formação e ensino. "Re-vitaliza-se" o processo de "cientificização" das políticas sociais e educacionais, num momento em que o Estado parece operar num estilo nitidamente tecnocrático, embora diga estar cumprindo de forma efetivamente democrática a realização dos direitos dos indivíduos e grupos sociais.⁴¹

A política educacional do governo FHC, estribada no tripé Ciência, Tecnologia e Educação, tem buscado conciliar as demandas sociais e as de mercado, instituindo um novo modo de legitimação das políticas públicas num contexto de "democracia autoritária". Fato que, aliás, não é novo na história política do país.⁴²

De fato, a relação entre a educação e as demandas do setor de C&T tem sido objeto de discussão desde o período da industrialização brasileira nos anos 30, continuando, posteriormente, quando da instauração do Estado Novo, momento em que emerge no imaginário social do país uma representação da educação vista como "promotora do desenvolvimento".⁴³

Mas, foi no período da ditadura militar que as interações referentes a essa relação começaram a ser enfatizadas pelo planejamento governamental do Brasil de forma ativa. Nesse período, segundo Freitag,⁴⁴ o "estado tecnocrático" dispensou a legitimação popular que todo Estado Social exige e pressupõe, e ideologizou ao extremo o discurso em torno da política científica e tecnológica (e educacional) enquanto elemento central para garantir a ordem e a modernização do país.

Contraditoriamente, no processo de redemocratização vivido pela sociedade brasileira nos anos 80, exigiu-se um Estado dotado de maior flexibilidade, capaz de descentralizar funções, transferir responsabilidades e alargar o universo dos atores envolvidos na implementação das políticas (pressionando-se por um novo estilo de gestão pública e um novo padrão de articulação

Estado/sociedade), mas não se exigiu, concomitantemente, que se reformulassem, ao mesmo tempo, as representações positivistas e instrumentais com relação ao papel da educação e da C&T no desenvolvimento sócio-cultural do país. Representações que permaneceram quase que inalteradas.

Ao invés disso, os governos pós-ditadura militar intentaram, sistematicamente, associar democracia política e democracia social, introduzindo uma nova aliança simbólica capaz, segundo seus gestores, de ampliar a inteligência do Estado e aumentar a expectativa de que as políticas seriam realmente implementadas, tendo em vista o desenvolvimento sustentável da nação. Aliança para a qual concorreu, ativamente, o discurso normatizador do paradigma técnico-científico.

Não casualmente, portanto, nos anos 90, gestou-se uma política que se pretende "cientificamente fundamentada" e, por isso mesmo, "politicamente legitimada", tornando a "elite científica" uma "elite política" cada vez mais detentora dos códigos e estratégias que passaram a legitimar o poder político. As políticas educacionais, principalmente as que dizem respeito à formação profissional passaram a experimentar uma nova forma de "legitimação", ancoradas nas comunidades científicas que se formam a partir das Universidades e instituições de pesquisa (atores) que passaram a representar os novos núcleos "formadores de sentido" das políticas que se deseja implementar.

Isto não é arbitrário, pois, como nos diz Claus Offe,⁴⁵ uma das estratégias ou "esquema de racionalização" da política é sua tendência a "cientificizar" a política social, isto é, de fazer participar decisivamente "especialistas" no desenvolvimento e na avaliação de programas políticos.

Esse processo tem a função social de legitimar cientificamente determinadas decisões políticas, preparando os atores sociais (afetados por essas decisões) para as mudanças que se estabelecerão. Assim,

"espera-se da ciência que formule recomendações para a realização mais eficiente de programas, bem como para tornar mais precisa a incidência das medidas sócio-políticas [preenchendo, assim] a função de reduzir a carga do sistema de decisões políticas sob dois aspectos: num sentido social, (porque as exigências e as interpretações da realidade dos que não são capazes de se 'legitimar cientificamente' em parte podem ser tratadas como secundárias) e num sentido temporal (porque entre a identificação de problemas e a aprovação de soluções pode ser introduzida uma zona temporal neutra [sic!] durante a qual informações podem ser coletadas e programas alternativos avaliados /...".⁴⁶

É, portanto, nesse cenário, que as políticas educacionais e de "formação profissional", em particular, devem ser apreendidas, pois, aqui, a formação profissional passou a ser (re)investida como um pré-requisito necessário para a democratização social e para a formação da cidadania, tendo em vista as novas demandas oriundas do novo paradigma científico-tecnológico que passou a ser utilizado como um "discurso autorizado" dentro do discurso mais amplo da Reforma do Estado.

Desta ótica, as diretrizes de políticas, nos mais diferentes âmbitos e setores, inclusive o da formação sócio-profissional dos indivíduos,

"afirmam o senso comum de uma nova era e os cenários mistificadores de um mundo unipolar, globalizado e reestruturado qualitativamente 'pela terceira revolução industrial [formando então] uma sociedade supostamente harmônica sob a égide de uma 'nova era do mercado', centrada não mais nas relações de poder e, portanto, de classe, mas numa 'sociedade do conhecimento' onde o cognitariado substitui o proletariado".⁴⁷

As políticas de formação profissional do Governo Fernando Henrique Cardoso desenvolvem, desse modo, um conhecimento pedagógico estreitamente relacionado, de um lado, a um certo ideal dogmático de ciência que mantém inalterada a visão clássica de representação da ciência e da tecnologia, e de outro, sustentado por um discurso retórico mais amplo (ligado estruturalmente

aos interesses mercantis dos "novos senhores" globais – FMI, BID, BIRD, etc.) que vincula a educação, o progresso, a modernização social, a democracia e a cidadania aos interesses estritos do desenvolvimento e da reprodução das sociedades capitalistas.⁴⁸

Não é à toa que, portanto, os conteúdos presentes nas atuais reformas do Ensino Profissional mais mistificam do que esclarecem os "novos padrões de regulamentação social" da formação técnico-profissional, obscurecendo os referenciais político-epistemológicos que poderiam fazer avançar a qualidade e o alcance efetivamente democrático das diretrizes destas políticas.

Uma crítica séria às propostas atuais de formação profissional do Governo FHC exige, então, que se resgate a problematização (sócio-histórica e epistemológica) da própria idéia de C&T para além de suas bases positivistas, desmistificando-se as falsas promessas da "Razão Científica e Tecnológica" em sua dimensão unidimensional e instrumentalizadora. Além disso, é preciso evidenciar que a ênfase excessiva nas supostas demandas e exigências do novo paradigma científico e tecnológico, sobre o setor educacional, é um elemento central da "problemática da regulação" nas sociedades contemporâneas.⁴⁹

Neste sentido, é preciso considerar as atuais políticas/programas de formação profissional (e, de resto, a própria pedagogia) como um locus que tende a vincular, de forma ativa, racionalidades políticas à construção de subjetividades psíquicas e sócio-históricas em um contexto determinado por relações de poder e de saber específicas. Dessa forma, os processos de formação profissional são redefinidos no bojo de uma nova concepção de estado.

As novas políticas de formação profissional inserem-se, portanto, num conjunto de novos padrões de regulamentação que "são elementos de uma circulação 'internacional' de idéias sobre as práticas e as interpretações apropriadas da mudança escolar". Circulação esta que ocorre "não apenas através de instituições formais envolvidas com políticas públicas, mas através de associações profissionais, periódicos, conferências e a mobilidade de acadêmicos ao redor do globo".⁵⁰

Este tipo de reflexão nos parece fundamental, sobretudo, numa época em que o Estado tem buscado controlar tanto a forma como o conteúdo dos programas de formação profissional, marcando-os excessiva e ideologicamente com os signos da racionalidade instrumental, desde um ponto de vista heterônomo, e da reificação do conhecimento científico e tecnológico nas diferentes práticas e instituições sociais.

A título de conclusões

As novas propostas de formação profissional, centradas nas demandas exigidas pelo novo paradigma técnico-científico, resultam de processos reguladores macro-sociais que atuam como modelo de legitimação e, principalmente, "disciplinamento" dos atores num contexto de reestruturação dos aparatos do Estado. E, para alcançar maior eficácia, estas propostas se apóiam em um "consenso simulado",⁵¹ ancorado, de um lado, no otimismo pedagógico quanto às relações ciência, tecnologia, educação e democracia social e, de outro, na reificação dos processos de desenvolvimento sócio-econômico e cultural sob a égide da "information society". Formas de ancoragem e exercícios discursivos que não garantem, efetivamente, a realidade qualitativa das mudanças que se pretende implementar, sobretudo porque reproduzem (política e epistemologicamente) as linhas históricas de intervenção normativa no campo educacional sob o signo naturalizante da ciência e da tecnologia.

Ao invés de apontar para uma mudança paradigmática do setor, com base no que vem se denominando um novo "paradigma emergente",⁵² as propostas atuais de formação profissional parecem re-editar enfoques e práticas formativas ultrapassadas e conservadoras que pouco contribuem para uma análise crítica radical de nossas estratégias de formação para a autonomia e para a cidadania dos indivíduos (de todos os indivíduos).

Gostaríamos, portanto, de encerrar este trabalho reforçando uma conclusão que só pode ser

"imaginária", ou seja, (in)determinada e pluri-significativa. Nossa hipótese, evidenciada nas seções anteriores, foi a de que as discussões sobre as propostas de formação profissional da atualidade só teriam a ganhar caso incorporassem as categorias analíticas do Imaginário Social.

Esta abordagem nos ajudaria a ressaltar, na investigação mesma dos significados e sentidos sociais existentes em uma determinada cultura, a respeito do seu processo de escolarização e qualificação profissional, a idéia de que os padrões técnico-científicos não são transparentes e não podem ser fixados, aprioristicamente, em leis ou estratégias de planificação instrumentais que supostamente equilibrariam todo o funcionamento do social-histórico.

Desta perspectiva, a principal tarefa dos educadores que atuam no campo da formação profissional não se apresentaria, por exemplo, como a busca de mais um "novo" paradigma totalizante para os projetos de formação, mas como um novo olhar sobre os sentidos e os significados que a educação e a escola devem assumir em nossa sociedade.

Consistiria, sobretudo, em jamais separar do produto do pensamento o interesse, o juízo de valor e a concepção do mundo, devendo mesmo, caso tenham sido separados, restabelecer a relação. Em lugar de sugerir que o sistema social e os indivíduos "devem se adaptar" a uma suposta "nova ordem" emergente, a ênfase no Imaginário Social evidencia o modo pelo qual o próprio sistema de interações sociais acaba por moldar seu próprio futuro, uma vez que as transformações não seguem uma lógica causal, positiva e unilinear.

Para muitos esta pode ser, ainda, uma tarefa muito limitada. Mas, do ponto de vista do Imaginário Social, uma pequena "variação aleatória" (mesmo inconsciente) representa o embrião da possibilidade que permite a emergência e o surgimento de novas identidades e de novos rumos para o sistema social, disparando novas interações cujas repercussões não podem ser previamente determinadas.

O que não significa assumir uma postura ingenuamente otimista das transformações sociais. Uma vez que não há um "paraíso" nos esperando de forma inevitável, depois de um longo e doloroso "parto revolucionário" da história.⁵³

O desafio posto para as ciências sociais e para a pedagogia, em particular, consiste, pois, em compreender como as organizações e os conhecimentos mudam e se transformam de uma forma complexa. A idéia central é o desenvolvimento de "estratégias de reflexividade"⁵⁴ capazes de "pôr em crítica" a "auto-imagem social" que está em jogo, em um dado período histórico, analisando-se e questionando-se seu impacto na formação das subjetividades sociais.

Esta nos parece uma questão central haja vista que, numa época de mundialização da economia (e dos "supermercados da informação e do consumo" reais e virtuais), a Sociologia e a própria Educação não podem mais declinar de pensar, de forma complexa e multidisciplinar, a ética e a política de forma radical e autônoma. Há que se refletir, radicalmente, sobre a possibilidade de ainda podermos viver juntos como cidadãos, sem abdicar do direito de "ser sujeito" e colocando a democracia, o direito e a escola a serviço da liberdade criadora de cada indivíduo.⁵⁵

Desta perspectiva,

"A nova escola deve reconhecer a existência de demandas individuais e coletivas, orientar-se para a liberdade do sujeito pessoal, para a comunicação intercultural e para a gestão democrática da sociedade e suas mudanças. Deve aumentar a capacidade dos indivíduos de ser sujeitos, de compreender o outro em sua cultura".⁵⁶

Esta "nova escola" pressupõe, por fim, um "desvio paradigmático" que, ao recuperar o papel dos sujeitos como seres históricos reflexivos e autônomos, implica mesmo "uma educação não mais voltada para a preparação genérica dos indivíduos para a sociedade mais ampla, ou voltada exclusivamente para a inserção econômica no mundo do trabalho – como preconizam os modelos neoliberais –, mas exige uma preparação voltada para recompor a personalidade dos indivíduos, para que se convertam em seres capazes de encontrar e preservar a unidade de sua experiência por meio das emoções da vida e da força das paixões que se exerce sobre ela".⁵⁷

Notas

- 1 ZUIN, Antonio S. (org.). A educação danificada. Contribuições à teoria crítica da educação. Petrópolis: Vozes, 1997.
- 2 MACLAREN, Peter. Pós-modernismo, pós-colonialismo e pedagogia. In: SILVA, Tomaz T. Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- 3 CASTORIADIS, Cornelius. Encruzilhadas do labirinto II – Domínios do Homem. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- 4 MAAR, Wolfgang L. A formação em questão: Lukács, Marcuse e Adorno. A gênese da indústria cultural. In: ZUIN, Antonio S. (org.). A educação danificada. Contribuições à teoria crítica da educação. Petrópolis: Vozes, 1997. p.49.
- 5 Id. *ibid.* p. 50.
- 6 CASTORIADIS, Cornelius. (1987) *op. cit.*, p. 137.
- 7 Id. *ibid.* p. 146.
- 8 Id. *ibid.* p. 153.
- 9 MAAR, Wolfgang L. *op. cit.*
- 10 LÉVY, Pierre. Cibercultura. São Paulo: Ed. 34, 1999.
- 11 TEDESCO, Juan C. O novo pacto educativo. Educação, competitividade e cidadania na sociedade moderna. São Paulo: Ática, 1998. p. 17.
- 12 Segundo Manuel Garretón, "toda ideologia tem três componentes fundamentais: a crítica ao passado ou aos modelos que se quer superar, o aparecimento de uma boa novidade e o ocultamento ou negação inconsciente das contradições nela presentes". O que se pode constatar, no caso das políticas em questão, na crítica ao papel do Estado (a partir do ideário neoliberal e neoconservador) e na "visão monolítica" de seus pressupostos: "modernidade identificada com modernização, educação identificada com sistema escolar e preparação para o mundo do trabalho, desenvolvimento identificado com crescimento econômico, formação com aquisição de conhecimentos, equidade com igualdade sócio-econômica e pluralismo sociocultural ...". GARRETÓN, Manuel A. Pontos fortes e fracos dos novos consensos sobre educação. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, n. 101, 1997. p. 129.
- 13 HARVEY, D. A condição pós-moderna. São Paulo: Loyola, 1993.
- 14 GOHN, Maria da Glória. Educação não-formal e cultura política: impactos do associativismo do terceiro setor. São Paulo: Cortez, 1999. p. 96.
- 15 Id. *ibid.*, p. 96.
- 16 MORAES, Ma. Cândida. O paradigma educacional emergente. Campinas, SP: Papyrus, 1997.
- 17 MILNER, Jean-Claude. A obra clara. Lacan, a ciência e a filosofia. Rio: Jorge Zahar, 1996. p. 29.
- 18 ZARUR, George. A arena científica. SP: Autores Associados, 1994. p. 26.
- 19 CORACINI, M.J. Um fazer persuasivo. O discurso subjetivo da ciência. São Paulo: Pontes, 1991.
- 20 Questão que, aliás, está presente desde o início da Modernidade quando se tentou estabelecer os fundamentos desta nova "racionalidade científica", legitimando-a como o único modelo eficaz e eficiente para explicar o real. Como nos diz Danilo Marcondes, ancorado na autonomia e no "caráter originário" da consciência subjetiva, este projeto epistemológico fundou todo um programa de formação e educação do homem, a partir da junção singular entre a filosofia, a ciência e a educação. MARCONDES, Danilo. Filosofia, linguagem e comunicação. São Paulo: Cortez, 1995.
- 21 Diferentes autores, de diferentes perspectivas e pontos de vista, têm buscado responder, de modo afirmativo, a esta questão, analisando, inclusive, as múltiplas possibilidades desta construção: GIROUX, H. O Pós-Modernismo e o discurso da crítica educacional. In: SILVA, T.T. (org). Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993; Id. Os professores como intelectuais – Rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997; MACLAREN (1993) *op. cit.* e Id. Multiculturalismo crítico. São Paulo: Cortez, 1997; FREITAG, Bárbara. Teoria crítica: ontem e hoje. São Paulo: Brasiliense, 1987; MARKET, W. Mudanças na qualificação, formação profissional e politécnica na Alemanha – contribuição para o relacionamento entre educação geral e formação profissional. Revista Tempo Brasileiro, Rio de Janeiro, n. 105, 1991; ZUIN e outros (1997) *op. cit.* Apesar de não ser nossa intenção (nos limites deste trabalho) mapear ou mesmo descrever os limites e as perspectivas destas propostas, é importante lembrar, nesse momento, que para os teóricos da Escola de Frankfurt, nos quais se apoiam em grande medida os autores mencionados, com a universalização do mercado, a contradição entre a formação cultural e a sociedade de consumo não produz como resultado a "não-cultura" e o "não-saber", mas sim a semicultura, onde "a pessoa se julga sabedora e se fecha às possibilidades da sabedoria". De um modo geral, os vários autores da Escola de Frankfurt realizam um esforço crítico com vista a denunciar o slogan que afirma, apologeticamente, que o desenvolvimento e a melhoria da qualidade de vida resultariam, exclusivamente, do acesso de todos aos "bens da formação" publicizados pela indústria cultural, desideologizando, desse modo o papel do conhecimento disseminado de forma "pseudo-democrática" nas sociedades contemporâneas PUCCL, Bruno. A teoria da semicultura e suas contribuições para a teoria crítica de educação. In: ZUIN, Antonio S. (org.). A educação danificada. Contribuições à teoria crítica da educação. Petrópolis: Vozes, 1997.
- 22 GIROUX, H., MACLAREN, Peter. Formação do professor como uma esfera contra-pública: a pedagogia radical como uma forma de política cultural. In: MOREIRA, A.F., SILVA, T.T. (orgs.) Currículo, cultura e sociedade. São Paulo: Cortez, 1995. p. 137.
- 23 Apesar de pertencer à outra tradição teórica, Castoriadis se aproxima em grande medida das conclusões e dos insights dos autores da própria Escola de Frankfurt. Principalmente, no que diz respeito a um conjunto significativo de proposições que visam, sobretudo, contribuir para o objetivo de se educar os indivíduos em um tipo de pedagogia que seja inspirada por um projeto político que vincule a formação dos cidadãos com o desenvolvimento de uma democracia radical.
- 24 PUCCL, Bruno. *op. cit.*, p. 111.

- 25 CASTORIADIS, Cornelius. Feito e a ser feito. As encruzilhadas do labirinto V. Rio de Janeiro: DP&A, 1999. p. 25.
- 26 Id. A instituição imaginária da sociedade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- 27 BOURDIEU, Pierre. O poder simbólico. Rio: Bertrand Brasil, 1998.
- 28 CASTORIADIS, Cornelius (1999). op. cit.
- 29 Poiésis, que em sua origem significa: fazer, produzir. Mais ainda, poiésis é "construir, habitar e pensar", ou seja, habitar o que construímos ou tomar o mundo habitável. Assim, a pedagogia aparece como uma forma eficaz de produzir e fazer habitar o construído. Produção/criação que evidencia a capacidade de constituir o novo e presentificar o sentido, instituindo figuras, formas, alegorias e imagens que posicionam novos sistemas de significados à práxis humana VALLE, L. A escola imaginária. Rio de Janeiro: DP&A, 1997. p. 52.
- 30 PRIGOGINE, I.; STENGERS, I. A nova aliança: metamorfose da ciência. Brasília: UnB, 1997.
- 31 Como diz Fourez, nos modelos tecnocráticos as decisões sobre os destinos da política cabem sempre aos "especialistas" (principalmente, aqueles ligados à esfera econômica do poder), assumindo-se que o "lugar da racionalidade" (a determinação dos fins e dos valores) é justificado pela própria esfera das "técnicas" (dos meios), vista como o reino mesmo da "pura liberdade" FOUREZ, Gérard. A construção das ciências. Introdução à filosofia e à ética das ciências. São Paulo: UNESP, 1995. p. 208-212.
- 32 SANTOS, Boaventura S. Introdução à uma ciência pós-moderna. Rio: Graal, 1989. p.114.
- 33 Aspectos tais como: o papel da linguagem e dos elementos não cognitivos do discurso científico (SANTOS, (1989) op. cit.); o papel da metáfora e a emergência da subjetividade na ciência (CORACINI, (1991) op. cit.); e o papel do poder da ciência e da tecnologia nas sociedades modernas (MAYOR, F.; FORTI, A. Ciência e poder. Campinas, SP: Papirus; Brasília: UNESCO, 1998.). Questões que não são de pouca importância para o pensamento sociológico e educacional na Contemporaneidade.
- 34 CASTORIADIS, Cornelius. (1999) op. cit., p. 40.
- 35 SANTOS, Boaventura S. (1989) op. cit., p. 144.
- 36 Desta perspectiva é que o papel da política tem como objetivo fundamental criar instituições que, ao serem interiorizadas pelos indivíduos, permitam seu acesso à autonomia e à participação em todo poder explícito existente, "pois a democracia só é possível onde há um ethos democrático: responsabilidade, pudor, franqueza (parrhêsia), controle recíproco e consciência aguda de que as vantagens públicas são também vantagens pessoais de cada um de nós" (CASTORIADIS, (1987) op. cit., p. 34).
- 37 Em outros termos, a importância da política educacional reside, sobretudo, no seu vínculo com os problemas da regulação social; uma vez que ela permite vincular os problemas administrativos do Estado à autonomia dos sujeitos (cf. POPKEWITZ, Thomas. Reforma educacional. Uma política sociológica. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997).
- 38 BALANDIER, G. O contomo. Poder e modernidade. Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 1999.
- 39 GENTILLI, Pablo. A falsificação do consenso. Simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo. Petrópolis: Vozes, 1998.
- 40 SANTOS, Boaventura S. (1989) op. cit., p. 144.
- 41 OFFE, Claus. Problemas estruturais do Estado capitalista. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1984.
- 42 VIEIRA, Sofia L. Política educacional em tempos de transição 1985-1995. Fortaleza: UFC, 1998. Tese de Professor Titular.
- 43 ROMANELLI, Otaíza. História da educação no Brasil. Petrópolis: Vozes, 1997.
- 44 FREITAG, B. Política educacional e indústria cultural. São Paulo: Cortez, 1989.
- 45 OFFE, Claus. (1984) op. cit.
- 46 Id. *ibid.* p. 47.
- 47 Apud. AUED, Bernadete W. Educação para o (des)emprego (ou quando estar liberto da necessidade de emprego é um tormento). Petrópolis, RJ: Vozes, 1999. p.1.
- 48 CHUSSODOVSKY, Michel. A globalização da pobreza. Impactos das reformas do FMI e do Banco Mundial. São Paulo: Moderna, 1999.
- 49 POPKEWITZ, Thomas. Reforma educacional e construtivismo. In: SILVA, T.T. (org.) Liberdades reguladas. A pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.
- 50 Id. *ibid.* p. 123.
- 51 GENTILLI, Pablo. (1998) op. cit.
- 52 MORAES, Ma. Cândida. (1997) op. cit.
- 53 Castoriadis nunca se apresentou como um "otimista singelo". Para ele, o imaginário social instituinte era força da criação, tanto da emancipação, quanto da alienação; tanto da autonomia, quanto das condições de desigualdade e dominação humanas. Segundo ele mesmo denominou cresce, nestes tempos pós-modernos, uma "escalada da insignificância" que muito contribui para uma espécie de "conformismo generalizado".
- 54 SANTOS, Boaventura S. (1989) op. cit.
- 55 TOURAINE, Alain. Poderemos viver juntos? Iguais e diferentes. Petrópolis: Vozes, 1998.

56 GOHN (1999) op. cit., p. 108.

57 Id. ibid., p. 109-110.

| Voltar |
