

UNIVERSIDADE, EDUCAÇÃO TECNOCIENTÍFICA E SOCIEDADE

UNIVERSITY, TECHNOSCIENTIFIC EDUCATION, AND SOCIETY

Antônio José Nascimento¹

RESUMO: A tecnociência, agora tornada expressão máxima de força produtiva da sociedade, engajou de tal ordem a atividade cognitiva no processo de geração de valor que já não faz mais sentido referir-se à ciência contemporânea como algo de caráter neutral. É que já está constituída, de forma inaudita, a sinergia entre ciência, técnica e mercado, ou consubstanciada a forma ciência-mercadoria. Nesse cenário, procurar, unicamente, treinar pessoas para ganhar dinheiro não é, por certo, o que de melhor um arcabouço educacional tem para oferecer. Em todas as suas esferas, a educação tem sido submetida a reconfigurações contínuas para corresponder às coações da vida econômica e seu *modus operandi*. O presente ensaio desenvolve, pois, uma reflexão sobre essas questões.

Palavras-chave: Tecnociência. Educação. Universidades. Mercado. Sociedade.

ABSTRACT: Technoscience – now the ultimate expression of society's productive force – has so deeply integrated cognitive activity into the process of value generation that it no longer makes sense to refer to contemporary science as something neutral in character. The fact is that a synergy between science, technology and the market has already been established in an unprecedented manner – or, put differently, the science-as-commodity form has taken shape. In this context, seeking solely to train people to earn money is certainly not the best that an educational framework has to offer. Across all its spheres, education has undergone continuous reconfiguration to align with the pressures of economic life and its *modus operandi*. The present essay, therefore, develops a reflection on these issues.

Keywords: Technoscience. Education. Universities. Market. Society.

¹Doutor em Filosofia pela Universidade de Évora. Mestre em Economia pela UNICAMP. Professor do Departamento de Economia da UFS.

I INTRODUÇÃO

É surpreendente como até mesmo no ensino superior das universidades públicas brasileiras o pensamento crítico tem dado mostras, em geral, de sua debilidade, ao internalizar cada vez mais o projeto de dominação da vida como um todo levado a efeito pelo ordenamento tecnocientífico vigente.

Em compasso com a necessidade de se colocarem à altura dos desafios representados pelas exigências de uma realidade em permanente disrupção, e de corresponderem a isso sempre com novos métodos e metas para a tarefa da educação, essas instituições – que ainda representam o que há de mais fecundo e inovador na vida acadêmica nacional – vêm sendo mobilizadas para emprestar a excelência de sua *rationale* à maquinação sistêmica da lógica econômica neoliberal.

Sabotadas pelo imperativo da transformação do âmbito escolar em corporação serventuária do mercado, tais instituições de ensino se têm dobrado cada vez mais às urgências da práxis social atomizada, onde sujeitos pretensamente livres competem entre si na condição de sujeitos-empresa, reduzindo o horizonte da educação à realização do espírito capitalista do proveito e retorno instantâneos.

Com o desemprego em larga escala cada vez mais naturalizado, isto é, aceito como

2
imposição de uma realidade que parece autodeterminada, tudo se passa como se estivéssemos diante de uma conformação de mundo plasmada à margem de nossas valorações de domínio e poder. O avanço do sistema técnico, que transforma indivíduos em meros componentes de engrenagens, aumenta, ao mesmo tempo, o número de pessoas sem emprego, amplificando, em contrapartida, o exército de precariados, autônomos e subempregados.

A educação vê-se então instada a cumprir a tarefa de instrumentalizar a formação e convencer os indivíduos de que o que se impõe contra eles não decorre da ambiência social, mas de algo natural e objetivo, que são as determinações impessoais do aparato. Assim, em vez de abrir uma frente de batalha, a educação, mesmo a superior, acaba cooptada para produzir um gênero de condicionamento que empurra os indivíduos à autoimolação, a uma espécie de servidão voluntária, em cujo terreno desaparece, obviamente, a centralidade dos conflitos. Ao obscurecer as contradições do sistema, o processo absolve a estrutura produtiva e glorifica o capital.

2 METODOLOGIA

Embora o presente artigo se revista de caráter eminentemente ensaístico – a fim de que seu autor pudesse, estilisticamente, dispor de maior grau de liberdade para desenvolver uma reflexão crítica sobre o tema – tal escolha, contudo, não significa ausência de um horizonte metodológico. Longe disso: aqui faz-se clara assunção da perspectiva ontológico-fenomenológica da filosofia da técnica de Heidegger, em particular de seu trato com o problema do “esquecimento do ser” (Seinsvergessenheit) na era do domínio da essência da técnica.

Evidentemente, pela natureza mesma desse fio condutor, percebe-se que não se está diante de um enquadramento metodológico convencional, pois nele não há algo de cunho protocolar, com aqueles cerceamentos esquemáticos próprios do rigor conceitual que delimita e isola previamente o modo de apreensão do objeto, como se já houvesse um conhecimento “lá fora”, aguardando apenas para ser descrito. Com Heidegger, o que mais importa, como é o caso aqui, é poder realizar-se o balizamento duma episteme que, já à partida, “compreende” (Verstehen) uma “abertura” (Erschlossenheit) dada pela condição ontológica da co-pertença homem-mundo (Zusammengehörigkeit). Noutras palavras, colocar-se como tributário da hermenêutica heideggeriana implica, de antemão, imprimir uma dimensão existencial aos fenômenos, identificando neles a visceralidade do elemento humano na representação epistêmica da realidade.

3

Como se sabe, Heidegger (1991) abordou a questão da relação ciência-técnica de uma forma bem peculiar. A técnica, para ele, não se resume à ciência aplicada porque a própria ciência moderna desponta já com um objetivo tecnológico imanente, que é o de dominar e manipular a natureza e o ser. Em sua essência, a ciência é operatividade, é já um “pensamento que calcula”, e por isso um ordenamento pertencente à técnica, quer dizer, é já uma racionalidade tecnocientífica. Daí poder-se, com muita propriedade, falar de uma tecnociência em Heidegger, porque, no fundo, para ele não faz sentido abordar técnica e ciência separadamente.

Ora, em que pese o termo tecnociência ter sido originalmente cunhado pelo filósofo belga Gilbert Hottois (Éthique et Techno-science) no final da década de 1970, é indubitável que o cerne filosófico do conceito de tecnociência encontra suas raízes mais profundas no pensamento de Heidegger, especialmente em sua obra de 1953, “A Questão da Técnica” (Die Frage nach der Technik). Foi nela que Heidegger realizou a Destruktion da ideia – infelizmente ainda em voga – segundo a qual a técnica é mera derivação da ciência experimental da natureza.

Heidegger (1995) também deixou claro, para além da improcedência da clivagem ciência e técnica, que é esta última que porta consigo a necessidade de geração de um saber que lhe corresponda, isto é, de um saber que interpele o mundo tecnicamente, valendo-se do pensamento calculador para coagir a realidade a se manifestar sempre como acontecimento produzido. Nessa dimensão, o saber tecnocientífico se consoma como “produtibilidade”, e se encaminha, claro está, para sua conversão em commodity, passando, dessa forma, a pertencer a um regime de verdade arbitrado pelo mercado e pelo capital.

Portanto, nas considerações que se tecem aqui acerca da educação na era do dominium tecnocientífico, procurou-se ter em conta essa contextura do mundo da técnica para se poder, enfim, a partir dela, isto é, a partir do “des-encobrimento” (Entborgenheit) da “vontade de poder” da técnica, conjecturar acerca da trama de relações que envolvem a economicidade da tecnociência, o sistema de ensino superior, a formação da pessoa humana e a vida social.

3 UNIDIMENSIONALIDADE TECNOCAPITALISTA

Justo quando mais se faz necessário e premente um enfrentamento a esse estado disruptivo de coisas através da educação, a fim de se poder interpelar a reificação provocada pela unidimensionalidade tecnocapitalista em sua exploração incondicionada do mundo da vida, paradoxalmente é no seio da educação onde mais se robustece o culto a uma forma de pensar muito limitada, redutora e acrítica, que é a do pensamento calculador peculiar ao domínio da técnica. Tal forma de pensar, conforme assinalado por Heidegger (1995), predispõe toda uma cultura institucional educativa, especialmente a universitária, ao movimento de disseminação deletéria da mercantilização do conhecimento.

Gestell (Composição ou Enquadramento) foi como Heidegger (1991) designou nosso pertencimento contemporâneo ao âmago da técnica, entendido enquanto ordenamento manipulador e violento da exploração incondicionada do mundo, isto é, da atividade tecnoprocessadora que comuta tudo o que é real em objetividade, a fim de garantir o gigantismo econômico da reprodutibilidade ilimitada dos entes dispostos para as fruições do produzir e consumir. Gestell, então, é a força estruturante, a armação desafiadora que compele o mundo da vida a desdobrar-se de determinada maneira, qual seja, como criação técnica, como modelagem maquinística da existência. Como um todo, o processo é imparável, autonomizou-se, porquanto nada mais escapa ao que lhe concerne como horizonte apriorístico da utilidade/utilização da totalidade dos entes – até mesmo do humano, sabidamente já convertido

em caráter de coisa, ou seja, em componente das engrenagens, em recurso utilizável e, como qualquer outro, descartável.

Com efeito, o modo de pensar técnico, enquanto pensamento da ação eficaz que se traduz em plano calculado, em forma segura de controle e domínio prévios do objeto representado, é, portanto, a própria configuração da atitude tecnológica contemporânea perante o mundo, vale dizer, é o *sine qua non* operatório da maneira pela que o mundo é compreendido e apropriado. O resultado disso é a dissolução de toda e qualquer distinção genuína entre o mundo aparente e a *realidade do real* que assoma agora, sob injunção desse *pensar técnico*, como realidade manipulável, isto é, como realidade pensada não como devir desobjetificado, mas como realidade compelida a manifestar-se como produto do cálculo, como produto de uma episteme que é já, e tão-somente, um saber que apreende a essência das coisas como processualidade, como manipulabilidade. Isto é o que, em nossos dias, modula a prática educativa em todos os níveis e em todas as instâncias. Nesse tocante, Heidegger (1995, p.22) foi taxativo ao afirmar que “a técnica fornece, a partir de si própria, a possibilidade e a exigência de uma formação particular do seu próprio saber, ao mesmo tempo em que se apresenta e se desenvolve uma ciência que lhe corresponde”.

A obsessão em revestir o ensino como um todo de um certo espírito de empresa é algo que se faz notar no emprego de termos bastante comuns às corporações: gestão, eficácia, produtividade, ranqueamento, performance etc. Não que tais coisas sejam desimportantes, mas convém estar atento ao uso abusivo desse léxico impostado como discurso de autoridade, como competência de um tipo de saber corporativo, tecnocrático, propenso a reduzir problemas reais da educação a questões, apenas, de natureza organizacional e administrativa. No fundo, a ideia é impregnar a pedagogia de um sentido completamente outro, ao oferecer-lhe um modelo de “desempenho otimizador” para, dessa forma, sujeitar todo o sistema educacional ao imperativo que não é o de um saber ocupado com a produção do bem comum, mas de um tipo guiado, unilateralmente, pela lógica do lucro e da acumulação; um conhecimento, por conseguinte, mais alinhado à estrutura tecnoeconômica da sociedade produtora de mercadorias.

Evidentemente, já passou da hora de se ter feito soar o alarme em face disso tudo que parece inescapável e que conduz ao colapso a terra e o próprio humano em sua coisificação pela técnica. Porém, em virtude da inexistência de um movimento de oposição, de uma força de resistência, vigora um silêncio paralisante e assustador, que apenas reforça o fetichismo da

técnica e a impressão de que o destino do humano é técnico. Esse silêncio, como bem assinalou Heidegger (1995, p.22, 29),

“[...] traduz muito mais o fato de que face à reivindicação do poder pela técnica o homem se vê reduzido à perplexidade e à impotência, quer dizer, à necessidade de se conformar, pura e simplesmente – explícita ou implicitamente –, ao caráter irresistível da dominação tecnológica. Quando se aceita, antes de mais, nesta submissão ao inevitável, a concepção corrente da técnica, adere-se então nos fatos ao triunfo de um processo que se reduz a preparar continuamente os meios, sem nunca se preocupar com uma determinação dos fins [...] O homem atual é ele próprio provocado pela exigência de provocar a natureza para a mobilização. O próprio homem é intimado, é submetido à exigência de corresponder a esta exigência.”

De mais a mais, e porque se estruturaram num escoramento recíproco, ciência e técnica modernas estão longe de ser a força de que a natureza e a humanitas do humano carecem para sua libertação. Ao contrário, são uma força ainda mais poderosa de subjugação da natureza e do próprio humano. Como uma só coisa, isto é, como tecnociência, a ciência experimental e a tecnologia contemporâneas conduziram ao paroxismo nossa relação de domínio da natureza.

Reduzida a recurso explorável – como bem notou Heidegger (1995) – a natureza se vê agora, mais do que nunca, forçada a corresponder a uma projeção antecipadora de sua objetividade processável; está ainda mais coagida a dar respostas em conformidade com os esquemas preestabelecidos pela calculabilidade tecnocientífica contemporânea. Como um todo, a natureza está submetida a um plano de ataque e à execução de um programa cientificamente orquestrado de exploração e de domínio. A isso Marcuse (1973) deu o nome de razão técnica, que é uma racionalidade opressora, unidimensional; e Heidegger (1995, p.25), antes dele, ressaltou, de forma seminal, que, em sua origem técnica, a ciência abriga a quidditas da técnica, e por isso ambas se essenciam como “intimação provocante” (herausforderndes Stellen) da natureza.

Num nível mais elementar das coisas, a crença arraigada de que a ciência e a tecnologia devem sempre servir ao interesse público precisa ser realinhada noutro plano, que abarque essa dimensão epistemológica pertencente às requisições da técnica como obstáculo mesmo ao cumprimento do papel de universitas das universidades. Tragicamente, nesse tocante, tem ganhado força uma certa pressão para que as universidades públicas se curvem, a qualquer custo, aos interesses e premências da otimização dos rendimentos.

Tal ajustamento – já conduzido, via de regra, sem o devido cuidado para com a qualidade da formação – acarreta profundas rupturas na dinâmica universitária, sujeitando-a a um novo “princípio de realidade”, dessa vez de caráter mais pragmático que intelectual porque prioriza o

regime de cash-value da tecnociência. Com efeito, jamais se promoveu tanto, como agora, a mentalidade da adesão irrestrita do mundo acadêmico ao ordenamento existente; jamais se normalizou tanto, como agora, o acumpliciamento da ciência com o capital e o das universidades com o mercado, num gesto que sabota pela raiz a possibilidade de uma verdadeira autonomia intelectual e científica dessas instituições, cada vez mais próximas de sua conversão em meros centros de treinamento técnico e de certificação massificada de mão de obra.

4 O CONHECIMENTO-INFORMAÇÃO

A orientação que plasma tudo isso, como cosmovisão, postula que é inútil pretender desconstruir o pragmatismo do comportamento humano contemporâneo guiado pelo espírito de gratificação instantânea e pelo consumo do conhecimento como informação. Aliciada por essa cultura do imediatismo, a imensa massa de jovens do nosso sistema universitário parece, hoje em dia, inadaptada para a vida intelectual. Argumenta-se, em função disso, que as universidades precisam ter em conta essa nova condicionalidade por razões até mesmo de sobrevivência, e que tal coisa exige, em contrapartida, o emprego de novas ferramentas de trabalho, novas metodologias e ajustes periódicos na estrutura curricular, a fim de se poder emular o mindset dos desalentados pela precarização do mundo do trabalho.

7

Como bem assinalou Apple (2001, p.19), uma sociedade mercantilizada não consente em deixar as escolas de fora, porque supõe que elas também precisam ser libertadas. Por libertadas, aí, entenda-se, sobretudo, que as escolas precisam adaptar seus conteúdos pedagógicos aos ditames do sistema tecnoeconômico, e que, sob o acicate da maximização dos desejos dos indivíduos, todo o ecossistema escolar precisa orbitar em torno do mundo dos negócios. Arendt (2000), por sua vez, frisou que, oscilando entre a “gestão da ignorância” e a “pedagogia do vazio”, a educação tem sido instada a submeter-se mais e mais à brutalidade da vida quotidiana e à lógica do valor da produção. Assim, deixa de fazer sentido, no âmbito da educação, o apelo de caráter sacrificial ou moral em defesa do espírito de abnegação de que falara Lipovetsky (2005).

Isso porque o funcionar, de uma vez por todas, tomou o lugar do pensamento (Cf. Mattéi, 2002). Das linhas dominantes de pesquisas patenteáveis ao rebaixamento dos parâmetros formativos, da proliferação de cursos aligeirados à instrumentalização do humano como capital, tudo isso dá testemunho de uma mudança de valores na educação e de seu esvaziamento emancipatório – dir-se-á mesmo humanitário. Sim, porque estando submetida à lógica de mercado, a educação vê-se instada a imprimir ao saber que produz a marca da

rentabilização, desvirtuando, desse modo, o corpus pedagógico e a missão social das instituições de ensino, a fim de alinhá-las ao modelo de racionalidade que dá sustentação ao segmento do ensino privado.

Posta nesses termos, a questão do bom funcionamento e da qualidade das universidades públicas tende então a ser compreendida como um problema de gestão. Mediante critérios de simplificação e de padronização de conteúdos, em todos os lugares e em todas as áreas se protagoniza o empreendedorismo como imperativo que a estrutura pedagógica, de forma transversal, deveria fomentar no corpo discente. Obviamente, em cursos nos quais não se vislumbra a possibilidade de formação de engrenagens para a realização de negócios, é grande a possibilidade de seu definimento.

A pretexto, pois, de se tratar de um ajustamento ao choque de realidade imposto pelas novas formas de atuação do capitalismo contemporâneo, o que em verdade está ocorrendo é bem mais do que uma simples adaptação a uma nova dinâmica: é também uma autoimposta subserviência do sistema público de ensino superior ao totalitarismo econômico da ordem estabelecida.

Ora, se já não se tratasse, com efeito, de uma capitulação a esse movimento, nossas universidades estariam ao menos trabalhando para deixar claro – em nome da autonomia e da liberdade intelectual – que o que se passa com elas é sintoma de uma recusa da sociedade neoliberal em encarar sua própria ruína, que é o destroçamento dos fundamentos humanitários sem os quais a vida comunitária não se sustenta. Como resultado, a preeminência que deveria ser conferida à formação de cidadãos solidários é substituída pela produção de competidores focados no triunfo individual; sacrificam-se, ademais, a defesa da democracia, a empatia coletiva e o potencial de transformação social pela produção de uma subjetividade engajada na perpetuação do sistema – que não compreende apenas o aparato produtor de mercadorias, mas também a própria racionalidade tecnocientífica, responsável por engolfar as universidades num operacionalismo apriorístico e numa funcionalização instrumentalizada pelo pragmatismo econômico convencional.

Na ausência de uma nova diretiva ou de um outro sentido mobilizador da educação para a vida social, a linguagem contestatória perde veemência e até se torna embaraçosa, esgotada, para não dizer extemporânea e sem rumo, porque não pressagia nada de novo, não abre horizontes, não referencia nada em matéria de um futuro credível. Isso porque já contemporiza inteiramente com as premissas da tecnociência, que, diferentemente do que, à primeira vista,

parece indicar – a mera simbiose entre ciência e tecnologia (C&T), e, por extensão, o enlace entre ciência e progresso –, a bem da verdade nomeia o entrelaçamento visceral da racionalidade econômica convencional com a produção do conhecimento, ou, o que vem a ser o mesmo, a estreita conexão entre o *modus operandi* científico e os mecanismos comerciais. Em última análise, esse amálgama ciência-capital que é próprio da tecnociência compreende – para lembrar Foucault –, um dispositivo da “governamentalidade neoliberal” (Cf. Castelfranchi, 2008).

Ora, se a educação, como convém notar, não consegue encontrar seu valor à margem dessa injunção, que atua como um regime do “pensamento único” – vale dizer, como lineamento epistemológico que consiste em tomar o mercado, sem mais, como representação terminal da realidade –, então poder-se-á mesmo falar de uma erosão da salvaguarda emancipatória, precisamente porque a formação educacional, uma vez esvaziada de seu conteúdo crítico e transformador, vê-se cada vez mais reduzida a instrução técnica (cálculo, desempenho e eficiência). Nessa condição, é indubitável que a prática pedagógica absorve e dissemina valores empresariais do individualismo e da competição, incumbindo-se ainda de dar conta daquilo que aí mais importa para seu bom andamento: constituir sujeitos adaptados a essa ordem econômica, social e política.

Assimilada em sua função produtiva como componente do sistema de provisão do capital humano, fica difícil esperar das universidades um engajamento na tarefa de desconstruir a (ir)racionalidade que contamina a vida social com a instigação à práxis do enfrentamento de todos contra todos em nome das conquistas, apropriações e desfrute das coisas. Ao contemporizar com um tal ordenamento, internalizando valores que lhe são estranhos, a esfera pública universitária acaba por abdicar da tarefa de pensar, por assim dizer, um outro pensamento, de ousar na propositura de novos princípios e de novos horizontes, quiçá mesmo descortinar um novo paradigma, que ponha o avanço científico-tecnológico mais em consonância com o vetor da coexistência humana e da ética do cuidado. Afinal, de nenhuma outra instituição social se poderia esperar mais, como das universidades públicas, em termos de atitude crítica necessária para redimensionar o estado geral das coisas do mundo da vida, a fim de se poder oferecer uma alternativa a tanta degradação.

Infelizmente, porém, na forma e no conteúdo, a maioria dos programas de ensino, estruturas curriculares e linhas de pesquisas buscam apenas mimetizar os imperativos do mercado.

Isso é visível até mesmo nas chamadas ciências humanas e sociais, às voltas com a desorientação provocada pelo ocaso dos universais. Em certos ramos, como o da Economia, essa desorientação parece beirar o desespero, com a promoção da supremacia do método sobre o objeto do estudo. O que era para ser apenas uma desejável influência das ciências naturais e exatas escalou para a imitação pura e simples do procedimental delas. Assim é como se pode entender o porquê da crescente e desmedida importância atribuída à formação de caráter aligeirado e utilitarista nesse cenário de disrupção econômica global, em que tudo deve funcionar de modo a corresponder aos caprichos de maximização de ganhos dos indivíduos, porque se supõe que esse é também o desejo de toda uma sociedade, a da sociedade dos indivíduos incondicionados.

Já o dissemos, mas não custa repisar: com uma frequência cada vez maior, em todos os níveis de ensino, uma gama enorme de alunos tem sido levada, desde muito cedo, a trivializar o saber e a coisificar o conhecimento por meio da simulação de estratégias de rentabilização. A ideia é fazer disso uma espécie de critério de validação do sentido epistemológico de todo conhecimento.

5 A IGNORÂNCIA ESPECIALIZADA

10

Com efeito, mudou radicalmente a modulação do papel histórico da educação, a ponto de parecer extemporânea a pretensão de compreender o porquê de as representações cognitivas do mundo servirem a distintas configurações de poder e de domínio. Em nome das finalidades processadoras da cultura da gratificação imediata, a educação contemporânea perdeu muito de sua prerrogativa como mediadora da relação humano-mundo. O saber, tradicionalmente associado a um lento e penoso processo de formação, é agora um produto de consumo, um recurso, um input a serviço das funcionalidades técnicas. Essa abordagem neutralizou a dimensão política da educação e abalou sua capacidade de contraditar as estruturas de poder, controle e domínio sociais. Sem isso, fica impossibilitada, por exemplo, a problematização do sentido mesmo de todo o progresso tecnoeconômico suportado pela educação, porque não se admite, a partir dela, que se contrarie a perspectiva, largamente difundida e por isto mesmo quase inobjetable, da exploração abusiva da natureza e do humano a serviço da acumulação ilimitada como um valor em si.

Por extensão, quer isso dizer, no que toca à educação, que o caráter ontológico das coisas fica rebaixado, desqualificado para o que deveria importar, que é a viabilização de um outro

modo de abertura da realidade, de um outro modo de desvelar a existência para além da urdidura do projeto técnico de manejo abusivo das coisas, vale dizer, a contrapelo do escopo oferecido pelo cálculo e pelo que é tecnicamente controlável nas disposições do mundo administrado. Mas, infelizmente, decisiva mesmo, em nossos dias – porque mobilizada pela cultura do êxito e pelas necessidades do momento – é a força do saber procedimental, porque permite treinar (e dopar) os indivíduos para ganhar dinheiro como operadores passivos de uma tecnologia que agora se sabe imparável e mesmo ingovernável. Eis a distopia!

Embora pareça ter sido sempre assim, o certo é que nunca foi esta, tout court, a tarefa precípua da educação. A esse respeito, estamos degenerando até mesmo em relação à educação liberal tradicional, que se revelava de algum modo mais preocupada com a valorização da cultura, do pensamento crítico e do exercício da liberdade. Noutras palavras, almejava-se pelo menos a elevação civilizatória da condição humana, atualmente subjugada, de forma inédita, pelas pressões das engrenagens tecnoeconômicas, que concorrem para rebaixar a educação a uma categoria de treinamento.

A paideia se transmuta, assim, em extensão do mundo dos negócios, passa a ser instrumentalizada pela lógica corporativa, disseminando um aprendizado sem base cultural verdadeira e desprovido de profundidade, a ponto de se poder qualificá-lo como próprio de um modelo de educação sem cultura. Sim, porque faz tabula rasa de uma dinâmica bastante complexa para produzir uma ignorância especializada em observância de manuais. Esse é o esquema que serve agora de inspiração geral para os programas de ensino. No ambiente universitário, nomeadamente, já não se dissimula a rendição ao profissionalismo de resultados, de que dá testemunho o comportamento dos nossos alunos-clientes, que, movidos por uma representação distorcida da realidade e por uma percepção supervalorizada do mercado, tendem a desdenhar de tudo o que não se configure como informação utilitária (monetizável) no processo de aprendizado.

Nesse contexto, a atividade intelectual questionadora perde seu valor. De fato, o questionamento que desafia a preeminência da funcionalidade torna-se infrutífero, senão mesmo estéril. É que o funcionar foi alçado à condição contemporânea de unilateralidade injuntiva do pensamento. Com isso, a verdade deixou de pertencer à essência das coisas, deixou de ser uma qualidade intrínseca dos entes para se fixar agora como expressão do que é operativo e eficaz. A bem da verdade, a atividade intelectual propriamente dita quase já não tem mais lugar; está em vias de se tornar, se é que já não se tornou, uma excentricidade, um anacronismo,

vagando entre a nostalgia de sua ascendência e a consciência não de todo esclarecida dos novos arranjos do presente. Aqui, o que é requerido – para seu bom funcionamento – é deplorável e já existe: a subjetividade que predispõe os indivíduos a repelir a perspectiva de constituição de uma outra realidade e de uma outra forma de vida orientada por um outro horizonte de sentido, capaz, talvez, de libertar o mundo e a natureza do jugo da racionalidade econômica das objetificações.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

À luz do exposto, é assinalável, entre outras coisas, que, embora a educação compreenda uma socialização de práticas e processos socioculturais, tal não significa que ela tenha que contemporizar com o aviltamento da dignidade humana, reproduzindo expedientes próprios da degenerescência da sociedade do trabalho, com suas regras de flexibilização que transformam pessoas em mercadorias que trabalham. Isso dá bem a dimensão do decaimento da educação em geral, extraviada em direção ao pensamento calculador que é próprio da processualidade tecnocientífica objetificadora da natureza e do humano.

A natureza, finalidade e sentido da educação não é sobre como as pessoas deveriam ser preparadas para conduzir a “venda de si mesmas”; não é, portanto, sobre comercializar saberes num mercado que não cessa de renovar os requisitos de adaptação – e mesmo de contínua submissão – do trabalho às injunções da técnica. O verdadeiro valor da educação transcende o mero preparo para o mercado de trabalho, porque sua força-tarefa consiste em desvelar horizontes voltados para um desenvolvimento humanitário mais significativo, mais atinente à humanitas e menos à animalitas do humano instrumentalizado para o cálculo maximizador da conduta utilitária.

No âmbito acadêmico, o diploma universitário já não representa mais uma saída promissora para o grave problema social do desemprego, dado que, numa frequência cada vez maior, gestam-se possibilidades de produção de competências fora de sua alçada. Não obstante se trate de fator atenuante, a formação superior está, de modo geral, esvaziada de sentido, apequenada mesmo, em boa medida porque consente cada vez mais em se fazer passar por aquilo que ela não é: uma extensão do mercado. Por mais que se pretenda, ela não é nem jamais poderá vir a ser, primordialmente, um laboratório a serviço da otimização empresarial, porque isso conspurca sua essência, que é a de desempenhar-se como locus de criação de um saber destinado à promoção do bem comum.

Para tanto, é mister desfazer a impregnação imposta pela lógica do capital e de seu sistema de utilidade; é crucial romper com a forma mentis que associa o saber às formas epistêmicas de reprodução reificada da realidade, sem o que a finalidade pedagógica seguirá sendo absorvida pela função, quer dizer, pelo papel que as escolas devem exercer na economia mais do que no mundo da vida.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. *Educação e emancipação*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

APPLE, Michael W. *Educando à direita: mercados, padrões, Deus e desigualdade*. São Paulo: Cortez, 2001.

ARENDT, H. *Entre o passado e o futuro*. 5. ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 2000.

CASTELFRANCHI, J. *Tecnociência, neoliberalismo e inexorabilidade*. Tese de Doutorado (IFCH-UNICAMP). Campinas-SP, 2008.

HEIDEGGER, M. “La questione della tecnica”. In: *Saggi e discorsi*. Milano: Mursia, 1991.

HEIDEGGER, M. *Língua de tradição e língua técnica*. Lisboa: Passagens, 1995.

HOTTOIS, Gilbert. “Éthique et Techno-science”. *La pensée et les hommes*. Bruxelles, 1978, v. 22, p. 111-116.

LIPOVETSKY, Gilles. *A sociedade pós-moralista: o crepúsculo do dever e a ética indolor dos novos tempos democráticos*. Barueri-SP: Manole, 2005.

MARCUSE, Herbert. *A ideologia da sociedade industrial: o homem unidimensional*. 4. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

MATTÉI, Jean-François. *A barbárie interior: ensaio sobre o i-mundo moderno*. São Paulo: Editora Unesp, 2002.