



Figura 2 – A dieta da consciência mata mais que a obesidade da vida (acrílico sobre madeira, 122x113x40cm, 2014)

ARTIGO

O *HABITUS* MODERNO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

MODERN HABITUS IN VOCATIONAL EDUCATION

Rômulo Leite Amorim¹
Vânia de Vasconcelos Gico²



RESUMO

Busca-se a partir dos estudos da Colonialidade e o surgimento do Paradigma Emergente compreender através da sociologia reflexiva o modo como a Modernidade estruturou-se como uma maneira de ordenar o saber e o ser, a partir da Colonização do campo da Educação, a ponto de determinar que o ensino profissional tenha o caráter único de formar mão-de-obra para o mercado de trabalho numa perspectiva colonial, induzindo a formação de como lidar com a ciência e a prática educacional que conserva o *habitus* colonial no campo da educação. Procura-se, a partir de um ensaio e referências clássicas das ciências sociais e revisão bibliográfica, elaborar uma reflexão sobre o processo de educação desenvolvido no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba - IFPB, com base nas contribuições e críticas advindas dos

estudos sobre Colonialidade. Conclui-se que a expansão dos Institutos Federais possibilitou um maior acesso à educação dos jovens, porém, formam-se geralmente, com uma visão que favorece o mercado e seus produtos (egressos de cursos), iludindo-se ao pensarem que estão preparados e capazes de atenderas exigências dos novos empregos, a partir da competência técnica especializada.

Palavras-chave: *Habitus* Moderno; Colonialidade e Educação; Sociologia Reflexiva.

ABSTRACT

This study aims at understanding, from Coloniality studies and the appearance of emerging paradigms, through reflective sociology, how modernity structured itself

¹ Professor at Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba – IFPB. Social Sciences post-graduation student at the Universidade Federal do Rio Grande do Norte (PGCS-UFRN). E-mail: amorimromulo@gmail.com . To access this CV, visit: <http://lattes.cnpq.br/6936078557537841>.

² Social Sciences post-graduation professor/researcher at Universidade Federal do Rio Grande do Norte (PGCS-UFRN) and at Centro Universitário do Rio Grande do Norte (UNI-RN). Coordinator at the Boa-Ventura Observatory's Social Sciences International Network (PGCS-UFRN/Social Sciences Center – CES- Coimbra's University) and at UNI's International Relations Office (ARIN). E-mail: vaniagico@gmail.com ; relacoesinternacionais@unirn.edu.br . To access this CV, visit: <http://lattes.cnpq.br/7539570452372582>.

as a tool to order knowledge and the being, as education developed, determining that the professional teaching should function only to prepare people to join the market in a colonial perspective, inducing a formation of how to deal with a science and an educational practice that preserve the colonial *habitus* in the educational field. This paper tries to elaborate, from classic references and essays from the literature and social sciences, a reflection on the educational process developed at the Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba - IFPB, based on the contributions and critiques from studies on Coloniality. It was concluded that the expansion of Federal Universities improved the access of young people to education, however, they usually graduate with a view that favors the market and its products, deceiving themselves into thinking that they are prepared and capable of fulfilling the requirements of new jobs, based on the specialized technical competence.

Keywords: Modern *Habitus*; Coloniality and education; Reflective Sociology.

INTRODUÇÃO

O despontar do século XVII na Europa Ocidental fez emergir a ciência moderna que iniciou um processo de consolidação de uma nova mentalidade que tinha na razão, na observação e na comprovação seus expoentes máximos em contraposição aos valores do conhecimento baseados

na religião. Esta se constituía, enquanto suporte na base de validação de todo saber até aquele momento, pois todo o conhecimento que existia deveria passar pelo crivo da Igreja Católica e estar de acordo com o que a Bíblia ensinava, não podendo haver contradições entre o Livro da Fé e o conhecimento produzido pelos homens, conforme nos apresenta Lander (2005):

É, no entanto, a partir da Ilustração e com o desenvolvimento posterior das ciências modernas que se sistematizam e se multiplicam tais separações. Um marco histórico significativo nestes sucessivos processos de separação é representado pela ruptura ontológica entre corpo e mente, entre a razão e o mundo, tal como formulada na obra de Descartes [...]. A ruptura ontológica entre a razão e o mundo quer dizer que o mundo já não é uma ordem significativa, está expressamente morto. A compreensão do mundo já não é uma questão de estar em sintonia com o cosmos, como era para os pensadores gregos clássicos. O mundo tornou-se o que é para os cidadãos do mundo moderno, um mecanismo desespirtualizado que pode ser captado pelos conceitos e representações construídos pela razão [...]. Esta total separação entre mente e corpo deixou o mundo e o corpo vazios de significado e subjetivou radicalmente a mente. Esta subjetivação da mente, esta separação entre mente e mundo, colocou os seres humanos numa posição externa ao corpo e ao mundo, com uma postura instrumental frente a eles (APFFEL-MARGLIN, 1996, p. 3-4, apud LANDER, 2005. p. 9).

Esse conhecimento ocidental moderno será denominado racionalismo, que irá distinguir, comparar, fazer

investigações sem se basear na fé, mas que conduz à formulação de um saber que partirá da realidade observada, das experimentações, das técnicas que surgiram em decorrência de novos métodos, desenvolvidos por diversos pensadores europeus. Como Galileu, Descartes, Bacon, Newton e outros, que fizeram e defenderam a separação entre razão e fé, rompendo com a sujeição da ciência em relação à religião, tornando-a independente e autônoma.

CIÊNCIA E (IM)PARCIALIDADE

Neste sentido, a ciência moderna se desenvolveu buscando elaborar um modelo próprio de fazer análise da realidade de forma racional, praticando um saber científico objetivo, com um objeto determinado, específico, permitindo uma investigação a partir de um método confiável que tem o controle do conhecimento, tornando-o sistemático e preciso, conforme nos apresenta Descartes:

Mas o que mais me agradava neste método era que por ele estava seguro de usar em tudo a minha razão, senão perfeitamente, pelo menos o melhor que podia, além de sentir, ao praticá-lo, que o meu espírito ia aos poucos se acostumando a conceber mais nítida e distintamente os seus objetos; e que, não tendo-o sujeito a nenhuma matéria particular, prometia a mim mesmo aplicá-lo tão utilmente às dificuldades das outras ciências quanto o fizera com a álgebra (DESCARTES, 2012, p. 23).

Essa nova forma de produção do conhecimento permitiu que houvesse a descoberta e a imposição de relações universais entre os fenômenos analisados, sobretudo no campo da física e da astronomia. Assim, o conhecimento científico se caracterizou por emplacar uma ciência que cultivasse a chamada imparcialidade científica baseada nas manifestações de suas análises empíricas, abandonando outros saberes que antes estabeleciam as respostas que o conhecimento científico passou a produzir e preencher as lacunas existentes. Outra característica que será desenvolvida pela ciência moderna é a chamada neutralidade científica, que determina o afastamento do pesquisador do objeto investigado, não colocando nenhum valor subjetivo nas suas práticas investigativas, pois todo o conhecimento produzido será objetivo.

Essa ciência ocidental moderna – imparcial e objetiva – passa a reivindicar certa autonomia, a princípio em relação à religião e depois em relação a qualquer instituição externa à produção científica, buscando evitar que esse saber fosse influenciado por outros valores que não tinham na razão o fundamento para suas reflexões. Eis a utopia da ciência moderna.

Vislumbramos que a ciência é socialmente construída, assim o modelo científico proposto pela ciência moderna desenvolveu-se a partir do estabelecimento de um rigor próprio, impondo a neutralidade e a objetividade como sendo essenciais para alcançar o resultado satisfatório diante das investigações, resultando em um modelo epistemológico dominante e imperialista, que acaba por esconder outras maneiras do fazer

científico. Portanto: “Sendo um modelo global, a nova racionalidade científica é também um modelo totalitário, na medida em que nega o caráter racional a todas as formas de conhecimento que se não pautarem pelos seus princípios epistemológicos e pelas suas regras metodológicas” (SANTOS, 2010, p. 21)

Ao pensar a ciência moderna, devemos considerar os períodos históricos de seu desenvolvimento, conforme aponta Bachelard:

O primeiro período, que representa o estado pré-científico, compreenderia tanto a Antiguidade clássica quanto os séculos de renascimento e de novas buscas, como os séculos XVI, XVII e até XVIII. O segundo período, que representa o estado científico, em preparação no fim do século XVIII, se estenderia por todo o século XIX e início do século XX. Em terceiro lugar, consideramos o ano de 1905 como o início da era do novo espírito científico, momento em que a Relatividade de Einstein deforma conceitos primordiais que eram tidos como fixados para sempre (1996, p. 9).

Durante o percurso do seu desenvolvimento, a ciência moderna buscou aniquilar qualquer outra forma de conhecimento que não respeitasse a estrutura criada (observação, experimentação, objetividade), que correspondia a bases sólidas da sua forma de verificação da realidade, criadas por ela mesma com o objetivo de lhe conferir o caráter de única detentora da verdade em substituição à verdade religiosa e de outros saberes. O saber produzido pela ciência se propõe a ser definitivo, exato, que exclui qualquer outro saber ou qualquer forma de

conhecimento que não lhe seja submetido ao seu crivo ou sua comprovação.

Conforme expressa Santos (2010) o paradigma dominante buscou estabelecer suas verdades em contraposição ao modelo anterior – aristotélico e medieval. É o surgimento de um novo modelo que supera e coloca em xeque os dogmatismos e autoridades presentes nas ciências pré-modernas. Dessa maneira, o paradigma dominante desenvolveu suas formulações com base na matemática, dando ao conhecimento científico a possibilidade de medir e quantificar, de acordo com as leis da natureza. E esse modelo de fazer ciência transpassou para além das fronteiras das ciências da natureza dando bases às ciências da sociedade: “Montesquieu pode ser considerado um precursor da sociologia do direito ao estabelecer a relação entre as leis inescapáveis da natureza” (SANTOS, 2010, p. 33).

Partindo dessa condição naturalizadora, a ciência dominante atribui a si mesma uma condição absolutizadora, que não reconhece qualquer forma de saber (teológico, filosófico, tradicional), mas antes lhe impõe a inferioridade e por consequência a discriminação, graus de desconfiança por não seguir as premissas científicas, mesmo conseguindo dar respostas que o conhecimento científico se torna incapaz de responder; conhecimentos que levem em consideração o valor, a perfeição, o sentido, o fim, as questões subjetivas, não foram admitidos por este modelo científico moderno, desta maneira:

Parafrazeando Clausewitz, podemos afirmar hoje que o objeto é a continuação do sujeito por outros meios. Por isso, todo conhecimento científico

é auto-conhecimento. A ciência não descobre, cria, e o acto criativo protagonizado por cada cientista e pela comunidade científica no seu conjunto tem de se conhecer intimamente antes que conheça o que com ele se conhece do real. Os pressupostos metafísicos, os sistemas de crenças, os juízos de valor não estão antes nem depois da explicação. A ciência moderna não é a única explicação possível da realidade e não há sequer qualquer razão científica para a considerar melhor às explicações que as explicações alternativas da metafísica, da astrologia, da religião, da arte ou da poesia. A razão por que privilegiamos hoje uma forma de conhecimento assente na previsão e no controle dos fenómenos nada tem de científico. É um juízo de valor. A explicação científica dos fenómenos é a auto-justificação da ciência enquanto fenómeno central da nossa contemporaneidade. A ciência é, assim, autobiográfica (SANTOS, 2010, p. 83-4).

Devido ao seu carácter revolucionário e transformador de desenvolver novas tecnologias e permitir avanços e conquistas que o mundo moderno necessitava, a ciência moderna ganhou vez e voz, passando a ter o incentivo dos Estados Nacionais e dos capitalistas, que visualizaram nas invenções científicas uma maneira de consolidar e expandir seu poder (político, econômico, social, religioso e etc.) através do saber produzido, que agora era justificado pela razão e suas comprovações quase irrefutáveis, o novo dogmatismo.

Influenciada por essa nova forma de analisar a realidade nascida no século XVII, despontaram as ciências humanas, que se organizaram buscando dar respostas às questões sobre o ser humano e suas relações. Diversas inquietações surgiram, questionamentos foram levantados

para responder aos problemas humanos que não se confundiam com os fenómenos (naturais e físicos) sendo possível a utilização do método lançado pela física e pela astronomia (objetividade, experimentação, generalização) para conduzir as respostas exatas do que se buscava refletir ou se lançaria mão de outro método para garantir as repostas necessárias sobre o ser humano: “Mesmo na mente lúcida, há zonas obscuras, cavernas onde ainda vivem sombras” (BACHELARD, 1996, p. 10).

Ao estabelecer seu lugar, sua verdade absoluta a ciência moderna definiu os parâmetros que o conhecimento científico nascido da lógica e da matemática assumiu, tendo por missão explicar qualquer fenómeno, fosse ele natural ou social, as respostas as primeiras será algo bem consolidado, porém, ao responder as questões sociais serão observadas diversas lacunas, já que a ciência natural não detém a competência necessária para fazer uma explicação da sociedade, ficando limitada. Mas, é por este caminho que aparecem os primeiros estudos da sociedade que ocorre a partir de epistemologias e metodologias utilizadas no estudo da natureza: para estudar os fenómenos sociais como se fossem fenómenos naturais, ou seja, para conceber os fatos sociais como coisas, como pretendia Durkheim, o fundador da sociologia acadêmica, é necessário reduzir os fatos sociais às suas dimensões externas, observáveis e mensuráveis (SANTOS, 2010, p. 35).

O SABER CIENTÍFICO (RACIONAL) E O PARADIGMA EMERGENTE

Ao visualizarmos a consolidação do saber científico no ocidente, percebemos que foi montada uma estrutura de poder que desvalorizava qualquer saber que se oponha a esse saber racional e objetivo. Para manter e consolidar sua influência em todos os aspectos da vida humana, a ciência moderna foi divulgada e incentivada por meio de diversas instituições científicas e educacionais, que foram se estabelecendo ao longo dos séculos no ocidente.

Assim, o sistema educacional que tem por base o conhecimento científico, tornou-se um dos responsáveis por difundir a ideia de que a única e verdadeira forma de saber e conhecimento que se tem acesso é o conhecimento científico racional, que tem por base a ciência, a comprovação, a experimentação que tudo submete, que tudo explica, além de ser considerado, a superação de outras formas de saberes. Todo esse processo de institucionalização científica estabelece um modelo de ciência, estabelece um paradigma. De um lado as ciências naturais e seus métodos de análise científica e de outro as ciências sociais que buscam dar respostas às análises da sociedade, de forma científica, sem, no entanto, comprometer sua análise. Daí novas epistemologias e metodologias foram desenvolvidas tendo por objeto específico o ser humano e que o diferencie da natureza; entretanto, essas metodologias próprias acabaram por dificultar e atrasar as ciências sociais, enquanto uma das instâncias desse processo e campo de saber. Esse atraso

também é percebido por Thomas Kuhn que alega que as ciências sociais possuem carácter pré-paradigmático, ao contrário do que ocorre com as ciências naturais que são paradigmáticas e objetivas, tendo suas definições teóricas aceitas pelos cientistas, fato que não ocorre com as ciências sociais, em que seus postulados não possuem uma postura objetiva, mas se desenvolve por uma ação humana que sempre é subjetiva.

Diante dessa dimensão do conhecimento e a complexidade na análise do ser humano, que é seu próprio objeto de reflexão, exigiu novas fórmulas, novos métodos que fossem capazes de dar conta de todas as dimensões de sua vida humana. Tal fato se tornou complexo, pois não cabia utilizar um método que analisava uma coisa em si, estanque, mas, pelo contrário, o ser humano carregado de fenômenos próprios, sociais, psíquicos, econômicos e que não podem ser simplificados devido à diversidade na natureza humana, que é bem diversificada, conforme salienta Bachelard: “Já que todo saber científico deve ser reconstruído a cada momento, nossas demonstrações epistemológicas só têm a ganhar se forem desenvolvidas no âmbito dos problemas particulares, sem preocupação com a ordem histórica” (1996, p. 10).

Entretanto, o modelo científico das ciências sociais desenvolvido na ciência moderna não conseguiu se desvencilhar do modelo racional estabelecido pelas ciências da natureza, pois: “Partilha com este modelo a distinção natureza/ser humano e tal como ele tem da natureza uma visão mecanicista à qual contrapõe com evidência esperada, a especificidade do ser humano” (SANTOS, 2010, p. 39). Aqui,

percebemos que o paradigma moderno influenciou de forma determinante o desenvolvimento das ciências sociais que adotou os pressupostos básicos praticados pelas ciências da natureza, mantendo o já estabelecido modelo científico.

Este modelo do paradigma dominante não ficou alheio às crises, mas teve seus postulados questionados, levando a um processo de modificações na forma de fazer ciência, alcançando as ciências naturais e as ciências sociais, assim novos paradigmas começaram a emergir. Segundo Santos (2010) a crise do paradigma moderno é resultado de uma pluralidade de condições sociais e teóricas oriundas do avanço científico proporcionado pelo paradigma moderno. Assim, podemos observar que a Teoria da relatividade, da simultaneidade de Einstein na física, o aparecimento da Mecânica quântica na microfísica, o Teorema da incompletude de Gödel, a Teoria das estruturas dissipativas físico-químico de Ilya Prigogine, entre outras, demonstram que o paradigma dominante passa por um momento de transição. Conforme salienta Prigogine, “[...] A humanidade encontra-se numa era de transição. [...] quero enfatizar que a Ciência também se encontra numa era de transição. No campo científico temos que ultrapassar a fragmentação herdada do passado” (2009, p. 67).

Visualizando as reflexões feitas por alguns cientistas percebemos que estes interrogaram o modelo paradigmático dominante por meio de questionamentos filosóficos, averiguando suas práticas científicas, quebrando a passividade de suas atuações e possibilitando uma reflexão sobre o conhecimento produzido em suas formulações. Esse percurso

empreendido conduziu o conhecimento científico a ultrapassar os limites antes existentes entre os saberes.

No entanto, não podemos separar a ciência do lugar e do local em que foi produzida, pois ela é reflexo do seu tempo: “A ciência é a expressão da cultura. É difícil definir suas fronteiras”, como pensa Prigogine (2009, p. 85). Além disso, verifica-se que durante a fase de globalização da industrialização da ciência, esta passou a servir aos interesses do capital financeiro, que se utiliza deste capital científico para favorecer o setor produtivo e implementar mudanças que permitam o aumento considerável de lucro através dos prodígios científicos da ciência, como considera Santos (2010).

Entretanto, esse mesmo domínio hegemônico do capital, não impede que o paradigma dominante passe por uma crise, e comecem a ser visualizadas algumas saídas, sendo caracterizada uma transição paradigmática, e o aparecimento de um paradigma que Santos (2010) concebe como Paradigma Emergente, o qual abre espaço para a formatação de novas epistemologias e metodologias que possibilitem ampliar os espaços de elaboração do conhecimento não cristalizado, mais aberto e que possibilita a configuração de um novo paradigma que agregue o conhecimento científico com o conhecimento social.

Pensar o novo paradigma emergente é perceber que as dicotomias entre ciências naturais e ciências sociais passam por um processo de reformulação, e essa distinção deve ser abandonada e perde o sentido, pois a ciência ao estabelecer um diálogo com a natureza, tenderá a ultrapassar as distinções, a dualidade moderna.

Por isso, Santos (2010, p. 69) afirma que “[...] à medida que as ciências naturais se aproximam das ciências sociais estas aproximam-se das humanidades”.

A superação da dicotomia entre as ciências naturais e as ciências sociais torna evidente que o novo olhar lançado sobre os fenômenos conduz os cientistas a buscarem vislumbrar aspectos antes negados ou nem observados em suas análises, quebrando o distanciamento entre o pesquisador e o objeto de estudo, valendo-se da analogia para definir suas postulações científicas. Daí ser possível concordar com Santos (2010) que o paradigma emergente está ocorrendo pela observância de pressupostos integradores que se evidenciam em quatro teses: todo conhecimento científico-natural é científico-social; todo conhecimento é local e total; todo conhecimento é autoconhecimento e todo conhecimento científico visa constituir-se em senso comum.

Todavia é importante perceber que o paradigma emergente que vem substituindo o paradigma moderno, conforme Prigogine (2009) está em uma fase de transição para uma nova epistemologia e uma metodologia. Assim declara Santos (2010, p. 92), “Estamos divididos, fragmentados. Sabemo-nos a caminho, mas não exactamente onde estamos na jornada. [...] Afinal, se todo o conhecimento é autoconhecimento, também todo desconhecimento é autodesconhecimento.”

O HABITUS MODERNO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Assim, ao dialogar e buscar aproximar Bourdieu e sua prática científica reflexiva do Paradigma Emergente apresentado por Santos (2007) percebemos que ambos defendem que a ciência defina seus parâmetros buscando estabelecer uma análise da realidade social, sem comprometer o rigor científico.

Ao vislumbrarmos o desenvolvimento dos métodos científicos nas Ciências Sociais, despontará a chamada sociologia reflexiva de Pierre Bourdieu que se destacou como pesquisador das Ciências Sociais por desenvolver teorias e metodologias de análise da sociedade e sua realidade. Suas postulações buscaram perceber como se formam as estruturas inconscientes nos indivíduos e como estes desenvolveram formas de pensamento sobre si e sobre outrem, conforme salienta BURAWOY (2010, p. 13): “[...] as estruturas da sociedade se reproduzem tanto através da manipulação das normas sociais como através da sua inculcação nos indivíduos e da sua atualização por estes”, não havendo imparcialidade no pensamento.

Dessa maneira, o *habitus* científico para Bourdieu (2007) ocorre quando o pesquisador põe em prática os critérios definidos pela ciência, é o *modus operandi*, assim, elaborando uma forma reflexiva que o leve a: pensar relacionamente, possua uma dúvida radical, pratique o *double bind* e a conversão, bem como desenvolva objetivação participante. Eis o percurso que o sociólogo deve percorrer visando realizar uma sociologia reflexiva.

Ao dialogarmos com Bourdieu, sobre a prática da pesquisa científica nas Ciências Sociais ele defende que a mesma deve ser enfrentada de forma racional, buscando na razão a sustentação para o desenvolvimento das pesquisas, abandonando a ideia de que o cientista é uma espécie de místico que busca desvendar a realidade, por meios mágicos.

O agir de forma racional deve conduzir o pesquisador a desenvolver em primeiro lugar qual é seu objeto de análise, e partindo desta escolha buscar desenvolver um método que seja capaz de tornar um objeto socialmente visualizado em objeto científico, e para isso a pesquisa deve ser encarada como uma arte, “o sociólogo poderia tomar sua fórmula de Flaubert: pintar bem o medíocre” (2007, p. 20).

Segundo Bourdieu não existe maneira mais eficaz de se fazer pesquisa científica do que praticando-a, pois é neste encontro com o objeto que o pesquisador conseguirá desenvolver o *habitus* científico que propicia ao pesquisador adquirir habilidades práticas como o desenvolvimento da percepção. Por isso afirma:

Como se vê bem nas sociedades sem escrita e sem escola – mas também é verdadeira quanto ao que se ensina nas sociedades com escola e nas próprias escolas – numerosos modos de pensamento e de ação – muitas vezes os mais vitais – transmitem-se de prática a prática, por modos de transmissão totais e práticos (2007, p. 22).

Nessa perspectiva, o pesquisador se sente desafiado a buscar constantemente problemas aparentemente abstratos, sem aparente relevância científica, para

transformá-los em análises científicas que possibilitem vislumbrar as realidades que estão presente para “construir o objeto” (2007, p. 21), e, para tal vale-se do conceito de *Habitus*, que se configura como um sistema aberto de disposições e pré-disposições, que são percebidas nas ações e percepções que os indivíduos adquirem ao longo da vida a partir de suas experiências sociais, traduzindo-se na maneira de pensar, de viver, criar estilos de vida, desenvolver valores éticos e morais.

Se interpretarmos o conceito de *habitus* no campo da educação, pensamos ser possível desenvolver uma análise das diretrizes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba, através da prática do ensino profissional e tecnológico incorporado ao sistema vigente, que apregoa o êxito da assimilação ao mercado de trabalho, como elemento fundante da competência educacional.

Dessa maneira, ao pensar a relação estabelecida pela ciência moderna ocidental e a sua forma de conceber o conhecimento científico, refletimos que ao longo da história da educação o paradigma educacional e epistemológico tem por base o modelo desenvolvido na Europa e posteriormente Estados Unidos, não se considerando em nenhuma hipótese o modelo educacional desenvolvidos nos países do Sul, que são excluídos.

Se rompêssemos com o senso comum colonial, conforme nos indica Bourdieu (2007), seria viável vir à tona uma outra proposta de ciência, menos comprometida com o pensamento colonizador. Mesmo porque “construir um objeto científico é, antes de mais e, sobretudo, romper com o senso comum, quer

dizer com as representações partilhadas por todos” (BOURDIEU, 2007, 34).

Essa constatação pode nos indicar que a formulação dos currículos educacionais e suas características acabam por reproduzir um modelo, que considera quase inexistente outras formas de saber que não passam pelo crivo da ciência europeia e americana. Assim, para romper com esta lógica colonialista, Mignolo (2008) defende que se faça uma desobediência epistemológica, que contribua com o processo de criação de uma identidade em política, que supere a visão científica eurocêntrica e estadunidense:

a identidade em política, em suma, é a única maneira de pensar descolonialmente (o que significa pensar politicamente em termos e projetos de descolonização). Todas as outras formas de pensar (ou seja, que interferem com a organização do conhecimento e da compreensão) e de agir politicamente, ou seja, formas que não são descoloniais, significam permanecer na razão imperial; ou seja, dentro da política imperial de identidades (MIGNOLO, 2008, p. 290).

Sendo a escola o local onde os indivíduos são iniciados no saber científico, nos seus postulados, nos seus métodos e formas de organização, deve ser o primeiro local em que a desobediência epistemológica deveria ser iniciada, na busca por criar uma identidade em política decolonial. Por isso, poderíamos refletir e nos perguntar: qual o papel da escola no processo de formação dos indivíduos? Para quem servirá a educação transmitida pela escola com base na ciência moderna? Quais os interesses por

uma educação profissional baseada no conhecimento ocidental moderno?

Partindo desses questionamentos, visualizamos que para Mignolo (2008) a opção decolonial não significa jogar fora todo cabedal de conhecimento constituído pela ciência moderna ao longo dos séculos, mas abrir espaço para que outras formas de fazer ciência possam ser desenvolvidas, a partir das experiências locais e transmitidas sem o constrangimento da imposição colonial que ainda impera nas formas educacionais desenvolvidas pelas instituições de ensino.

A análise sociológica na perspectiva de Bourdieu passa pelo pensamento relacional, na qual irá visualizar quais as relações que são elaboradas, que estão visíveis ou invisíveis buscando pensar a posição que cada indivíduo ocupa e sua relação com o outro.

Dessa maneira, ao analisar o modelo de educação que se estabelece no Brasil, olhando da perspectiva decolonial e como se define o currículo da educação profissional, visualizamos a imposição dos ventos que sopram sob a Educação do século XXI, que não se relaciona em nada com um processo de abertura das configurações educacionais que rompa com o paradigma moderno e de submissão do conhecimento latino-americano, o que pode ser confirmado por Mignolo (2008, 290), quando ressalta:

Por desvinculamento epistêmico não quero dizer abandono ou ignorância do que já foi institucionalizado por todo o planeta (por exemplo, veja o que acontece agora nas universidades chinesas e na institucionalização do conhecimento). Pretendo substituir a geo- e a política de Estado de conhecimento de seu fundamento

na história imperial do Ocidente dos últimos cinco séculos, pela geo-política e a política de Estado de pessoas, línguas, religiões, conceitos políticos e econômicos, subjetividades, etc., que foram racializadas (ou seja, sua óbvia humanidade foi negada).

Seria um pouco como afirmava Santos (2010, p. 92), “Estamos divididos, fragmentados. Sabemo-nos a caminho, mas não exactamente onde estamos na jornada. [...] Seria como avançar à deriva, buscando compreender ou responder as questões sobre a educação, a escola e seu currículo. Ao verificar que a educação é um dos meios que os indivíduos são formados, aprendem sua cultura, a forma de viver em sociedade, qual o estilo de vida, devemos considerar que esse indivíduo vive de acordo com um modo de produção capitalista, que impõe valores e objetivos que se fazem necessários a sua sobrevivência.

Desta forma, podemos refletir qual o papel da educação nesse contexto: “fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à maquinaria produtiva em expansão do sistema capitalista, mas também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes” (SADER, 2008, p. 18).

Tal maneira de pensar a educação remonta ao período em que as sociedades eram submetidas ao domínio direto do colonizador europeu, que vislumbrava nos povos submetidos, indivíduos considerados de segunda categoria e que deviam se tornar mão de obra barata para os interesses do capital, assim:

A retórica da modernidade (da missão cristã desde o século XVI, à missão secular de Civilização, para

desenvolvimento e modernização após a 2ª Guerra Mundial) obstruiu — sob sua retórica triunfante de salvação e boa vida para todos — a perpetuação da lógica da colonialidade, ou seja, da apropriação massiva da terra (e hoje dos recursos naturais), a massiva exploração do trabalho (da escravidão aberta do século dezesseis até o século dezoito, para a escravidão disfarçada até o século vinte e um) e a dispensabilidade de vidas humanas desde a matança massiva de pessoas nos domínios Inca e Asteca até as mais de vinte milhões de pessoas de São Petersburgo à Ucrânia durante a 2ª Guerra Mundial, mortos na chamada Fronteira do Leste (MIGNOLO, 2008, p. 293).

Considerando uma instituição social e instrumento de transmissão da cultura, a escola se organiza com base nas concepções sociais e políticas de cada época, de cada momento histórico, sendo uma organização dinâmica e capaz de reformar-se e reelaborar-se de acordo com as necessidades de cada período histórico, desenvolvendo uma educação que reflita os interesses da classe dominante desta maneira: “Se no caso particular das relações entre a Escola e as classes sociais, a harmonia parece perfeita, é que as estruturas objetivas produzem os *habitus* de classe” (BOURDIEU, 2013 p. 244).

Na história do ensino no Brasil, diversas foram as modificações no sistema educacional, que ora prezava pelo ensino básico, ora aparecia a defesa do ensino técnico, assim vislumbramos que a história da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica vem desde 1909, quando Nilo Peçanha que era presidente da república, criou 19 (dezenove) escolas de Aprendizes e Artífices que, depois, deram origem aos Centros

Federais de Educação Profissional e Tecnológica (Cefets) e hoje formam os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, desta maneira: “Era bem demarcada, portanto, a trajetória educacional dos que iriam desempenhar as funções intelectuais ou instrumentais, em uma sociedade cujo desenvolvimento das forças produtivas delimitava claramente a divisão social e técnica do trabalho” (KUENZER, 2001, p. 12).

Os Institutos Federais são organizados pelo Ministério da Educação – MEC – que é um órgão da administração federal direta e tem como área de competência a política nacional de educação, a educação infantil e a educação em geral, compreendendo ensino fundamental, ensino médio, ensino superior, educação de jovens e adultos, educação profissional, educação especial e educação à distância.

Estas instituições brasileiras de Ensino Médio e Profissional têm por função estatal e meta formar jovens profissionais para se tornarem mão de obra qualificada, para atender as demandas do mercado de trabalho, que exige dos seus empregados, cada vez mais, uma formação flexível dos indivíduos para que possam atuar em diversas frentes, a partir da chamada empregabilidade, continuando atender à demanda da lógica do pensamento moderno e capitalista, assim:

A expressão mais potente da eficácia do pensamento científico moderno especialmente em suas expressões tecnocráticas e neoliberais hoje hegemônicas – é o que pode ser literalmente descrito como a naturalização das relações sociais, a noção de acordo com a qual as características da sociedade chamada moderna são a expressão das tendências

espontâneas e naturais do desenvolvimento histórico da sociedade. A sociedade liberal constitui – de acordo com esta perspectiva não apenas a ordem social desejável, mas também a única possível. Essa é a concepção segundo a qual nos encontramos numa linha de chegada, sociedade sem ideologias, modelo civilizatório único, globalizado, universal, que torna desnecessária a política, na medida em que já não há alternativas possíveis a este modo de vida (LANDER, 2005, p. 8).

Considerando a grande massa de indivíduos que não possui uma formação sólida e adequada para o trabalho, a rede federal de educação vem buscando cumprir sua dupla missão: qualificar os jovens e reproduzir uma massa de trabalhadores para o mercado de trabalho: “De todo modo, discutia-se uma proposta para o ensino médio, que separaria formação acadêmica de formação profissional do ponto de vista conceitual e operacional e que ‘conferiria’ maior flexibilidade aos currículos facilitando sua adaptação ao mercado de trabalho [...]” (KUENZER, 2001, p. 61).

Assim, verificamos que as promessas de democratização do acesso ao ensino médio e técnico acabam por fomentar nos indivíduos a necessidade da obtenção dos conhecimentos práticos dos cursos profissionais, criados para atender à demanda das classes desprovidas de uma formação capaz de lhes garantir acesso ao trabalho de forma rápida.

O ensino profissional e tecnológico desenhado pelo Estado brasileiro buscou criar um espaço educacional que ofereça aos seus egressos uma formação básica concomitante ao ensino profissional e

tecnológico, conforme visualizamos no documento “CONCEPÇÃO E DIRETRIZES – Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia de 2010”, divulgado pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica vinculada ao Ministério da Educação, responsável por gerenciar o ensino neste nível. “[...]. Uma das funções principais da educação formal nas nossas sociedades é produzir tanta conformidade ou ‘consenso’ quanto for capaz, a partir de dentro e por meio dos seus próprios limites institucionalizados e legalmente sancionados” (MÉSZAROS, 2008, p. 45).

Dessa maneira, no tópico “Do desenho curricular da Educação Profissional e Tecnológica nos Institutos Federais”, que expõe as linhas gerais de como deve ser organizado o currículo educacional nestes institutos, se percebe de forma clara e objetiva a forte defesa do modelo de educação que ultrapasse as disposições de um fazer científico fechado, mas que haja uma abertura para uma formação que contemple a interdisciplinaridade e a transversalidade, possibilitando que os egressos tenham uma formação que lhes permita avançar no conhecimento fazendo nexos multi e interdisciplinares:

Nesse sentido, para que a coerência da proposta não se dilua na concretude das ofertas da formação, sugere-se que haja a preocupação de pensar uma arquitetura que, embora diversa, agregue nexos de convergência, considerando como ponto de partida para a tessitura a quebra dos limites dos campos de saber, na perspectiva da transversalidade possível (BRASIL, 2010, p. 1).

É interessante perceber que essa proposta traz em si uma exigência de que se constitua enquanto um modelo educacional que considera os diversos níveis do sistema educacional e permita aos seus alunos uma formação continuada, voltada para atender a demanda do mercado de trabalho. Dessa maneira, toda estrutura e cursos ofertados devem aferir em seu “cardápio”, ou seja, na matriz curricular, a possibilidade linear para uma educação com fim específico, voltada para o mercado de trabalho onde as ciências não consigam estabelecer um diálogo aberto, mas continuem fechadas em si e não passem do limite permitido, por isso:

Como princípio em sua proposta político-pedagógica, os Institutos Federais deverão ofertar educação básica, principalmente em cursos de ensino médio integrado à educação profissional técnica de nível médio; ensino técnico em geral; cursos superiores de tecnologia, licenciatura e bacharelado em áreas em que a ciência e a tecnologia são componentes determinantes, em particular as engenharias, bem como programas de pós-graduação lato e stricto sensu, sem deixar de assegurar a formação inicial e continuada do trabalhador e dos futuros trabalhadores (BRASIL, 2010, p. 2).

Esse modelo estrutural parece atender não só às determinações do Estado, mas, sobretudo acaba por montar um modelo de formação que contribua no processo determinante e naturalizador de que os profissionais deste Instituto tenham sempre à frente de sua visão o mercado de trabalho, ou seja, não se leva muito em consideração uma formação mais ampla para a vida. Nessa perspectiva, e ao

“articular-se a uma política de trabalho e renda, a educação profissional passa a ser elemento essencial para o próprio resgate da cidadania, no processo de democratização da sociedade” (KUENZER, 2001, p. 76).

Isso reflete bem quais são os interesses que fomentaram a criação desses Institutos Federais, e, como o Estado se aproveitou de uma demanda para possibilitar educação de qualidade aos indivíduos, aliando a necessidade de melhorar a qualidade do emprego – subsidiar o mercado de trabalho – que poderia escolher de bandeja os profissionais que melhor se enquadrem na lógica imposta de uma educação básica até a formação de nível superior - algo bem próprio do neoliberalismo que impõe uma concepção limitada do processo educacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não podemos negar que a expansão dos Institutos Federais possibilitou um maior acesso à educação, porém, encontra-se limitada a uma visão de favorecer o mercado com seus produtos, que são os egressos de seus cursos, que tendem a seguir as setas apontadas pela instituição, visualizando-os enquanto futuros profissionais preparados e capazes de atender as exigências atuais do mercado, sem perceberem perspectivas ou alternativas de mudança, repetindo o *habitus* de reprodução da educação e da escola. Assim:

A escola, na condição de instituição inserida nas relações sociais capitalistas, é um espaço de luta, de

contradições que se evidenciam ou se ocultam de acordo com o movimento histórico da sociedade. Nesse sentido, pode-se afirmar que a “escola capitalista, porque sempre preparou para viver na sociedade do capital, sem contestá-la, sempre preparou para o trabalho [...] Talvez agora, quando essa função mais se explicita, seja o momento mais adequado para um movimento contrário (PARO 2001, p. 24 apud SCAFFÉ, 2013, p. 118).

Esses caminhos traçados a partir de um currículo montado com base na ciência moderna são perceptíveis quando se deita no “berço esplêndido” de uma formação acadêmica voltada para o mercado de trabalho, que desconsidera outros saberes que não surgiram ou não dependem dos pressupostos científicos – acadêmicos, mas são frutos de saberes milenares que provêm de indivíduos que nunca se sentaram nos bancos duros das escolas, mas que apreenderam seus conhecimentos com bases na experimentação cotidiana, na prática diária, que na proposta curricular não aparece e é esquecida, conforme verificamos:

Essa proposta, além de estabelecer o diálogo entre os conhecimentos científicos, tecnológicos, sociais e humanísticos e conhecimentos e habilidades relacionadas ao trabalho e de superar o conceito da escola dual e fragmentada, pode representar, em essência, a quebra da hierarquização de saberes e colaborar, de forma efetiva, para a educação brasileira como um todo, no desafio de construir uma nova identidade para essa última etapa da educação básica (BRASIL, 2010, p. 3).

Esse conhecimento partilhado pelas instituições de ensino acaba por impor um desprezo em relação ao conhecimento adquirido fora de suas paredes, que são gestados em outros ambientes do convívio social, das subjetividades, das sensibilidades artísticas.

Sabemos que essa possibilidade de avançar num currículo que considere os saberes apreendidos fora da academia possibilitaria de fato uma formação mais sólida e concreta, pois cada aluno teria a capacidade de escolher o curso a partir das aptidões já desenvolvidas durante sua vida, quebrando a exclusão entre a teoria e a prática.

Neste currículo, defendido pela instituição de ensino, prioriza-se o conhecimento científico e visivelmente despreza os saberes não-científicos, deixando-os para o campo do passado daquele jovem estudante, que deverá se refazer para conseguir apreender as novas teorias e práticas, assim:

O fazer pedagógico desses Institutos, ao trabalhar na superação da separação ciência/tecnologia e teoria/prática, na pesquisa como princípio educativo e científico, nas ações de extensão como forma de diálogo permanente com a sociedade revela sua decisão de romper com um formato consagrado, por séculos, de lidar com o conhecimento de forma fragmentada (BRASIL, 2010, p. 3).

É um avanço sem dúvida, a proposta deste modelo curricular, pois conduz a uma maior integração entre as ciências e abre possibilidades de que os alunos tenham uma formação ampla e que contenha nexos entre os saberes adquiridos, não havendo o conhecimento fragmentado.

Porém, essa proposta continua limitada por não dar espaço aos saberes da tradição, das experiências que durante anos sustentaram e desenvolveram tecnologias para diversos grupos sociais, excluídos historicamente do círculo do saber organizado, sistematizado da ciência moderna.

No entanto, pensar uma educação que não seja instrumentalizada para conduzir o ser humano à coisificação, se faz necessário modificar a lógica de pensamento, conforme salienta Lander (2005): “A redefinição do papel do pesquisador social, o reconhecimento do Outro como Si Mesmo e, portanto, a do sujeito-objeto da investigação como ator social e construtor do conhecimento” (2005, p. 15).

Desta maneira, ao pensar sobre a ciência moderna e a elaboração de um currículo avançado que rompa com a lógica da aprendizagem para o mercado de trabalho, vislumbramos a necessidade de que uma nova cultura seja gestada no interior da educação, que conduza os indivíduos a uma real emancipação da forma de pensar, que não esteja restrita a um modelo de educação, mas esteja aberta a restaurar em cada indivíduo a capacidade de uma formação problematizadora e capaz de articular os conteúdos, conforme salienta Almeida: “Longe de protagonizar o fim das disciplinas, uma reforma do pensamento e da educação reconhece como um imperativo fazer dialogar as estruturas de pensar, as competências, os saberes produzidos” (2012, p. 223).

Muitos pensadores na América Latina defenderam uma mudança, uma saída para forte influência exercida sobre a sociedade deste continente, conduzindo a uma formação voltada para o

rompimento com a submissão ao modelo epistemológico europeu e americano. As contribuições principais a esta episteme latino-americana são identificadas por Montero na teologia da libertação e na filosofia da libertação (DUSSEL, 1988; SCALONE, 1990), bem como na obra de Paulo Freire, Orlando Fals Borda (1959; 1978) e Alejandro Moreno (1995), citados por Lander, (2005, p. 16).

Assim, ao defender modificações no sistema educacional, de forma mais específica no currículo dos Institutos Federais, consideramos um caminho complexo e difícil, pois percorre várias questões a que não dei ênfase, como a formação dos profissionais, qual a carga horária das disciplinas em cada curso como outros saberes não científicos pode fazer parte do currículo, como poderiam ser aproveitados, para alcançar o que defendia Anísio Teixeira, (TEIXEIRA, 1956 apud PARO, 2013)

A educação comum, para todos, já não pode ficar circunscrita à alfabetização ou a transmissão mecânica das três técnicas básicas da vida civilizada – ler, escrever e contar. Já precisa formar, tão solidamente quanto possível, embora em nível elementar, nos seus alunos, hábitos de sociabilidade, ou seja, interesse pela companhia de outros, para o trabalho ou realizações humanas (arte); hábitos de pensamento e reflexão (método intelectual) e sensibilidade de consciência para os direitos e reclamos seus e de outrem (PARO, 2013).

É preciso superar o que estamos visualizando na atualidade, que a educação é vista de forma mecânica, que apenas servirá para corresponder ao que se repete nos discursos, documentos e práticas

profissionais do velho jargão neoliberal do acesso ao mercado de trabalho, impedindo que a educação desempenhe sua função de formar os indivíduos para a vida e aproveite toda sua capacidade formada antes de penetrar no sistema oficial de ensino, independentemente da ideologia capitalista em voga.

Enfim, ao vislumbramos a questão educacional através da escola de ensino profissional percebemos que o paradigma emergente nos conduz a desenvolver um conhecimento científico que auxilie o cientista a viver sua vida de maneira que sua prática possa traduzir suas experiências e transformá-las em conhecimentos práticos, visando superar o *habitus* conformista legado pela herança da ciência moderna.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Maria da Conceição de. **Ciências da complexidade e educação: razão apaixonada e politização do pensamento**. Natal/RN: EDUFRRN, 2012.
- BACHELARD, Gaston. **O novo espírito científico**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Concepção e Diretrizes** - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. 2010.
- BOURDIEU, Pierre. **O Poder Simbólico**. 11 ed. Rio de Janeiro; Bertrand Brasil, 2007.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 6 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- BURAWOY, Michael. **O marxismo encontra Bourdieu**. Campinas, SP: Ed. Unicamp, 2010.
- DESCARTES, RENÉ, 1596-1650. **Discurso do método: meditações**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2012.
- KRAWCZYK, Nora. Reflexão sobre alguns desafios do Ensino Médio no Brasil de Hoje. **Cadernos de Pesquisa**. v. 41, n. 144, p.754, set./dez. 2011.
- KUENZER, Acácia Zeneide. **Ensino médio e profissional: as políticas do Estado neoliberal**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- LANDER, Edgardo. Ciências sociais: saberes coloniais e eurocêtricos. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: CLACSO, 2005. (Colección Sur Sur). Disponível em: Disponible en la World Wide Web: <<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/>>. Acesso: 30 jun. 2016.

MÉSZAROS, István. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MIGNOLO, Walter D. Desobediência epistêmica: a opção decolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade**, n. 34, p. 287-324, 2008.

SADER, Emir. Prefácio. In: MÉSZAROS, István. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

SCAFF, Elisângela Alves da Silva. Diretrizes do Banco Mundial para a inserção da lógica capitalista nas escolas brasileiras. In: PARO, Vitor Henrique. (Org.). **A teoria do valor em Marx e a educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013. p. 99-122.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as Ciências**. 16. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

VASCONCELOS, Eduardo Mourão. **Complexidade e pesquisa interdisciplinar: epistemologia e metodologia operativa**. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.