

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO  
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS, SAÚDE E TECNOLOGIA - CCSST  
CURSO DE PEDAGOGIA

JOSÉ HEBER DE SOUZA AGUIAR

EDUCAÇÃO E EMANCIPAÇÃO: perspectivas de uma educação libertadora

IMPERATRIZ  
2022

JOSÉ HEBER DE SOUZA AGUIAR

EDUCAÇÃO E EMANCIPAÇÃO: perspectivas de uma educação libertadora

Monografia apresentada à Universidade Federal do Maranhão - UFMA, como requisito parcial para obtenção do grau de Licenciado em Pedagogia.

ORIENTADOR: Prof. Dr. Erivânio da Silva Carvalho

IMPERATRIZ  
2022

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).  
Diretoria Integrada de Bibliotecas/UFMA

Aguiar, José Heber de Souza.

EDUCAÇÃO E EMANCIPAÇÃO : perspectivas de uma educação libertadora / José Heber de Souza Aguiar. - 2022.

51 f.

Orientador(a): Erivanio da Silva Carvalho.

Monografia (Graduação) - Curso de Pedagogia,  
Universidade Federal do Maranhão, Imperatriz/MA, 2022.

1. Capitalismo. 2. Criticidade. 3. Educação. 4. Emancipação. 5. Modernidade. I. Carvalho, Erivanio da Silva. II. Título.

JOSÉ HEBER DE SOUZA AGUIAR

EDUCAÇÃO E EMANCIPAÇÃO: perspectivas de uma educação libertadora

Monografia apresentada à Universidade Federal do Maranhão - UFMA, como requisito parcial para obtenção do grau de Licenciado em Pedagogia.

ORIENTADOR: Prof. Dr. Erivânio da Silva Carvalho

Aprovada em: 14 de dezembro de 2022

BANCA AVALIADORA

---

Prof. Dr. Erivânio da Silva Carvalho (Orientador)

Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo  
Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo  
Graduado em História pela Faculdades Associadas do Ipiranga  
Graduado em Pedagogia pela Universidade Presbiteriana Mackenzie

---

Profa. Dra. Herli de Sousa Carvalho (1ª Examinadora)

Doutora em Ciências da Educação pela Universidad Del Norte – UNINORTE  
Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte  
Mestra em História Social pela Universidade Sombra  
Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Maranhão

---

Profa. Dra. Francisca Melo Agapito (2ª Examinadora)

Doutora em Ensino pela Universidade do Vale do Taquari (Univates)  
Mestra em Ensino pela Universidade do Vale do Taquari (Univates)  
Especialista em Metodologia do Ensino Superior e Libras  
Licenciada em Pedagogia pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)

IMPERATRIZ

2022

Às minhas amadas:  
Érica Mônica, minha esposa  
Maria Sophia, dona do meu melhor, em sua tenra idade  
Anna Maria que logo estreará o mundo!

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço à minha família pela educação que me deu fazendo-me crescer em humanidade e em amor à vida, nomeio minha mãe, Maria Cosma, meu falecido pai, José Almada, meu irmão, Josélio, e minhas irmãs, Irenilce e Irenilde;

Agradeço à minha amada, Érica Mônica, companheira e direção em minha vida;

Agradeço a todas as pessoas que em minha vida até hoje me puderam propiciar experiências profundas de aprendizagem com humanidade, nomeio os falecidos Irmãos De La Salle, Raimundo Zandomeneghi, Arthur Schuster e Alberto Fossá;

Nominando o prof. Dr. Erivanio, orientador desta pesquisa, agradeço a tod@s @s docentes do Curso de Pedagogia da UFMA, de Imperatriz/Ma.

[...] como saber que não se sabe  
a vida abarca a busca da verdade  
em comunhão  
ainda que intrépida solidão  
amarga  
é saber que se abre à imensidão!

(José Heber de Souza Aguiar)

## RESUMO

Sob o tema “Educação e Emancipação” com olhar acerca da realidade em vista de perspectivas libertárias diante de forças massificadoras e individualizantes, o objetivo do presente estudo é responder ao problema: tem a educação autonomia para organizar-se em vista do desenvolvimento das potencialidades humanas, forjando consciências críticas, autônomas, livres? A metodologia para o fim proposto foi de pesquisa bibliográfica em que se recorreu à literatura educacional acerca do objeto investigado. A justificativa da pesquisa parte de inquietação do autor em querer saber se é possível “falar”, “discorrer” acerca de educação libertária, emancipadora, diante de um sistema econômico globalizante que desde a modernidade parece sucumbir todas as forças à sua lógica. O resultado da pesquisa aponta que, embora teoricamente haja “correntes” reflexivas, tidas como libertárias e progressivas que denunciem a “usurpação” da educação para outros fins, há necessidade de “libertação” da educação, pois prevalece uma perspectiva atrelada a interesses que não os de conscientização crítica e autônoma, ou seja, há necessidade de ampliação das perspectivas críticas e libertárias, o que deve ocorrer no processo de formação dos educadores.

**Palavras-chave:** Modernidade; Capitalismo; Educação; Emancipação; Criticidade.

## ABSTRACT

Under the theme "Education and Emancipation" with a look at reality in view of libertarian perspectives in the face of massifying and individualizing forces, the objective of the present study is to answer the problem: does education have autonomy to organize itself in view of the development of human potential , forging critical, autonomous, free consciences? The methodology for the proposed purpose was a bibliographical research in which the educational literature about the investigated object was used. The justification of the research starts from the author's concern in wanting to know if it is possible to "talk", "discuss" about libertarian, emancipatory education, in the face of a globalizing economic system that since modernity seems to succumb all forces to its logic. The result of the research points out that, although theoretically there are reflective “currents”, considered libertarian and progressive that denounce the “usurpation” of education for other purposes, there is a need for “liberation” of education, as a perspective linked to interests that do not prevail prevails. those of critical and autonomous awareness, that is, there is a need to expand critical and libertarian perspectives, which should occur in the process of training educators.

**Keywords:** Modernity; Capitalism; Education; Emancipation; Criticality.



## SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	10
2 TRAJETÓRIA E EXPECTATIVAS DE UM SUJEITO EM FORMAÇÃO.....	12
3 MODERNIDADE E EDUCAÇÃO: disciplinarização e individualismo.....	15
4 CONSUMISMO COMO IDENTIDADE.....	23
5 EDUCAÇÃO NEOLIBERAL: O individualismo e a (de)formação para o trabalho.....	33
6 EDUCAÇÃO PARA EMANCIPAÇÃO .....	39
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	46
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	48

## 1 INTRODUÇÃO

Diariamente, em algum recôndito se escreve, se fala, se discute educação. Há tendências multidiversificadas de reflexão que apontam para propostas e caminhos também multidiversificados. Nesse sentido, refletir acerca da educação em pleno século XXI é pensar, também, acerca do caminho: Para onde a educação conduz? Quem faz o caminho? O que há no final do caminho? Qual a melhor forma de seguir o caminho? Segue-se sozinho, ou junto, em coletividade? Qual o caminho da educação, ou, a educação coloca a caminho? Todas essas perguntas estão subentendidas nesse estudo intitulado “Educação e emancipação: realidade e perspectivas libertárias diante de forças massificadoras”.

Por haver multidiversificadas possibilidades interpretativas acerca da finalidade da educação é que se justifica o tema “Educação e Emancipação” a partir do qual se tem como objetivo saber: a educação tem autonomia para organizar-se em vista do desenvolvimento das potencialidades humanas, forjando consciências críticas, autônomas, livres?

Ao buscar responder se a educação realmente é autônoma, há como objetivos específicos: Compreender como a educação moderna organizou-se e sob quais dinâmicas; entender por qual razão o consumismo parece ter-se tornado parte da identidade humana e a educação tem contribuído para essa dinâmica; conhecer quais forças sociais primam por uma educação com foco na produção; compreender se é possível uma formação com base em uma educação emancipada e emancipadora.

A pesquisa tem como justificativa a inquietação do pesquisador que, tendo trabalhado em rede de educação particular e em escola pública, interessou-se pela diferença quanto os objetivos da educação para esses públicos distintos. Nesse sentido, ao entender que a educação realmente precisa ser libertadora, compreende-se a necessidade que, antes, a educação seja libertada. A escolha por pesquisa bibliográfica decorreu-se por ter ocorrido durante o período de pandemia e a impossibilidade de pesquisa de campo com entrevistas e/ou observações.

Para alcançar o que e propôs na pesquisa, essa monografia está estruturada em cinco (5) capítulos, sem contar introdução e considerações finais. No primeiro capítulo, muito importante para explicitar a escolha pelo tema, registra-se a trajetória de vida do autor que o levou à educação e à escolha da perspectiva de discussão dessa monografia. No capítulo segundo, há o cerne do objeto, já que se trata da Modernidade, período no qual também se evidenciou o “sistema” que se tornou capaz de impingir em todas as forças e estruturas, sua

lógica, enfatizando a disciplinarização e o individualismo. No capítulo terceiro, discute-se o consumismo como identidade que, como consequência, impõe sua perspectiva também à educação que passa a ter viés individualista e de formação para o trabalho, o que é refletido no capítulo quarto. No capítulo quinto reflete-se, enfim, quanto à necessidade da “libertação” da educação, via intervenção efetiva e continuada com intencionalidade livre, o que se passa, também, pela formação docente.

O estudo se coloca como olhar crítico em relação à educação, especialmente quanto aos seus fomentadores. Percebe-se que, mesmo quando se trata de educação pública, há interesses privados sendo preservados. Há necessidade, enfim, de a educação pública portar-se não como sistema de ensino, mas como estrutura fundamental para o desenvolvimento social em diversos aspectos, preponderante, humanos, sociais e políticos, o que o texto aponta em seus cinco capítulos.

## 2 TRAJETÓRIA E EXPECTATIVAS DE UM SUJEITO EM FORMAÇÃO

Todo texto é reflexo e produto de um contexto. Todo contexto é resultado de um estar, de um fazer e fazer-se, de uma construção. Nesse sentido, no memorial de formação, mais que a discussão teórica acerca do objeto de uma experiência, faz sentido a própria vida do sujeito que experimenta. Para Carvalho e Corrêa (2012, p. 4), “O memorial escrito é um texto narrativo onde o autor relata sobre sua própria vida, descrevendo acontecimentos considerados importantes da sua trajetória de vida”. Ou seja, é um texto pleno de sentido para quem o elabora, pois é o próprio sujeito da experiência descrita.

Se estivermos mesmo vivendo a “morte da memória”, como descreveu Paul Ricoeur (2007), faz-se oportuna o registro da memória experiencial, mais que isso, urge o registro do que marca, do que muda, do que transforma e provoca transformação. Endossando a importância da memória, Prado e Soligo (2005 apud MENDES, 2011, p. 395) compreendem que o memorial “é uma forma de narrar nossa história preservando-a do esquecimento”, de modo que o gênero textual, o memorial, é compreendido pelos autores como um “processo registrado que possibilita refletir sobre nossas vivências, experiências e memórias”. Toda experiência positiva merece ser conhecida e comunicada para possibilitar novas experiências, razão da importância e da grandeza do memorial e, nesse caso, do memorial de formação, objeto do presente texto.

Acerca da experiência pretérita como base ou referência ao porvir, é válida a reflexão de Freitas e Galvão (2007) para quem rememorar o passado é fundamental quando se busca respostas para situações do presente, de outro modo, conhecer as experiências que deram certo, os processos percorridos para a resolução de determinadas demandas, iluminam a busca de soluções hodiernas, essa questão toca também à perspectiva do sentido que perpassa o fazer docente!

Quanto a meu percurso histórico de vida, nasci em Itinga do Maranhão em 26 de junho de 1984 (sou registrado como de Açailândia, pois Itinga não era emancipada). Em julho de 1986 meus pais foram viver em Uruará, interior do Pará, na Transamazônica, cerca de mil km de Itinga do Maranhão. Meus pais não tinham formação escolar. Os primeiros anos deles naquela terra foram especialmente difíceis. Em Uruará, em 1987, nasceu a minha irmã mais nova, Irenilde, assim completando o número de quatro filhos do casal, José Almada Aguiar e Maria Cosma de Souza.

É verdade que os desafios que a vida difícil de minha infância me significava, sequer me davam grandes possibilidades enquanto profissão, no futuro! Desde os meus sete anos

ajudava no sustento da família. Pais com humilde condição financeira e em tempos difíceis de economia, no Brasil (de 1992 a 1998, mais especificamente), desde a segunda série do ginásio (nomenclatura da época) trabalhava como vendedor ambulante engraxando sapatos, enfim, ajudava no sustento de casa!

Frequentei a escola de maneira regular até a quinta série (1995) quando fui reprovado em Matemática e, não tendo a possibilidade de “dependência” à época, perdi todo o ano escolar. Essa primeira reprovação marcou-me em demasia, pois a entendi como resultado de uma injustiça. Essa reprovação atribuo ao fato de querer que ajudar meu pai nos serviços de pedreiro, era seu ajudante. Costumo me dizer “doutor” em quinta série, afinal, estudei por vários anos essa série, pois sempre abandonava em razão de ter que ajudar em casa, como filho homem mais velho. Essa experiência de parada para trabalhar, me faz refletir sobre a importância de que as famílias tenham condições dignas de sustento para que seus filhos não experimentem o que passei. Essa história pessoal me compromete a querer o bem dos outros e pela educação.

Somente em 1999 retomei a caminhada escolar em uma turma de EJA (Ensino de Jovens e Adultos), trabalhando todo o dia até às 22h, em 2000, e querendo continuar a estudar, me pus a realizar o Supletivo, recurso em que eu lia os módulos e ia à escola apenas realizar as provas – a média era 8 pontos por prova. Assim realizei algumas disciplinas através das quais, aliadas ao provão ocorrido ao final de 2000, consegui concluir o Ensino Fundamental no ano de 2000. A vontade de continuar estudando aumentava.

Desde os 16 anos frequentei grupos de jovens da Pastoral da Juventude. Nessas reflexões com a metodologia ver, julga e agir e depois, avaliar e celebrar refletíamos a vida, o mundo, a comunidade. Nessas oportunidades pude representar minha comunidade em outras cidades. Nos grupos de jovens foi que escutei sobre “práxis”, sobre crítica à realidade, sobre consumismo, lá, também, aprendi a ser antiimperialista, como se dizia. Recordo, inclusive, que na campanha contra a Área de Livre Comércio das Américas – ALCA - recolhi centenas de assinaturas e várias escolas onde passei por turnos diferentes.

No tempo de Pastoral da Juventude aprendi o que era “ser de esquerda”. Logo, me interessei por histórias de líderes de esquerda, vários da América Latina e, no Brasil, Lula. “Virei” petista. Meu pai me ameaçou expulsar de casa caso eu votasse em Lula em 2002. Saí de casa para o Seminário. Não apenas votei em Lula como fui fiscal de urna naquele segundo turno em que fora eleito presidente pela primeira vez.

Em 2001, cursei o primeiro ano do Ensino Médio. Aliado ao acompanhamento pelo qual passava, enfrentei as dificuldades da falta de base sólida do Ensino Fundamental, e

passei direto de ano, nos três anos do Ensino Médio, os últimos dois. Nesse período ingressei em uma casa de Formação católica (equivalente a seminário). Nessa instituição formava-se religiosos leigos, educadores. O que internamente não me pertencia, ou que significava barreira muito espessa, foi se formando: desde os primeiros meses se quando entrei, pude entrar em sala, como professor, substituindo religiosos que viajavam: era muito difícil, pois era algo muito “pesado” para mim, algo grandioso e difícil, mas conseguia responder aos desafios.

Durante os anos de formação religiosa, participei de movimentos, estive em greves de professores em Belém, participei de inúmeros Gritos dos Excluídos, conheci e frequentei Assentamentos do MST no Pará, Rio Grande do Sul e Santa Catarina. Esses registros até aqui de minha vida, coadunam com minha angústia por alternativas de formação nesse mundo. A presente pesquisa em monografia revela o que, por paixão, me moveu e ainda move com a crítica ao capitalismo que vem desde os tempos de grupo de jovens.

### 3 MODERNIDADE<sup>1</sup> E EDUCAÇÃO<sup>23</sup>: Disciplinarização e Individualismo<sup>4</sup>

A gestação do capitalismo moderno é concomitante com a formação de um projeto burguês de sociedade. Com a conquista burguesa do poder político, há uma consequente substituição da aristocracia pela burguesia. É a partir dessa constatação que a educadora Ester Buffa (2010, p. 13) questiona a motivação da burguesia em relação a um projeto de educação para todos: “por que o emergente projeto burguês de sociedade necessita da educação [...] para todos, e de que educação [...] se trata?” O ideário que traz no bojo as palavras “cidadão” e “cidadania”, recorda Buffa, faz lembrar as declarações dos Direitos do Homem e do Cidadão. Depois da revolução francesa no século XVIII, no entanto, vigendo a burguesia e seus interesses capitalistas, “cidadão pleno” torna-se significante de “proprietário”, ou, por antecipação, comprador e, fatalmente, consumidor.

Com o capitalismo em progressão, há transformações na produção material e a manufatura é substituída pela máquina, por exemplo, o que acarreta modificações na organização política. Há uma necessidade de se repensar a escola consoante essas bruscas mudanças, acena Buffa:

---

<sup>1</sup> “Na reflexão pelo sujeito na modernidade, Touraine fala da destruição da ideia de sociedade, da visão social, da vida social, que se decompõe rapidamente. Esta visão social se decompõe [...] ao passo que os princípios da modernidade procuram impor-se cada vez mais diretamente. Sobre as ruínas da sociedade avançam, com efeito, por um lado, forças não controladas, as do mercado, da guerra e da violência, e, por outro, a modernidade, entre cujos elementos centrais estão o racionalismo e a preocupação pelos direitos universais, e que faz ouvir sua voz cada vez mais diretamente, sem com isso passar pela ficção de uma sociedade perfeita (TOURAINÉ, 2006, p. 90-91 apud AGUIAR, José H. S. **A Formação do Sujeito pela Educação Ética, na Perspectiva da Solidariedade e da Cooperação, como alternativa ao Capitalismo Globalizado: Uma Proposta Humanizante e Integradora** (Dissertação de Mestrado). São Leopoldo: EST, 2013. p. 46.

<sup>2</sup> “Termo que designa o processo de desenvolvimento e realização do potencial intelectual, físico, espiritual, estético e afectivo existente em cada criança. Também designa o processo de transmissão da herança cultural às novas gerações” (MARQUES, Ramiro. Educação. In: **Diccionario Breve de Pedagogia**. 2ªed. 2011. Disponível em: <https://pedagogiaaopedaletra.com/wp-content/uploads/2011/10/Diccionario> acesso em: 05 dez. 2021. p. 36.

<sup>3</sup> “A educação, para Paulo Freire, é ainda práxis, isto é, uma profunda interação necessária entre prática e teoria, nesta ordem. E, em decorrência da relação entre a dimensão política e a dimensão gnosiológica da relação pedagógica, a prática precede e se constitui como princípio fundante da teoria. Esta, por sua vez, dialeticamente, dá novo sentido à prática, especialmente se for uma teoria crítica, ou seja, resultante de uma leitura consciente do mundo e de suas relações naturais e sociais” (ROMÃO, José Eustáquio. Educação. In: STRECK, Danilo E. R.; REDIN, Jaime E.; ZITKOSKI, José J. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. p. 267-269).

<sup>4</sup> “[...] Na pedagogia dialógica de Freire, o educador e o educando estão diante de um mundo a ser conhecido e transformado. Realizada como práxis, essa pedagogia permite que a tomada de consciência da realidade opressora e o trabalho que visa a sua transformação se realizem como um único e mesmo processo. Dessa forma, é acrescentada à situação de opressão a consciência dela. E esse processo de conhecer precisa ser realizado como tarefa coletiva de homens sujeitos, já que a “busca do Ser Mais [...] não pode realizar-se no isolamento, no individualismo, mas na comunhão, na solidariedade dos existires (FREIRE, 1983, p. 86)” (BONFLEUER, José Pedro. Conhecer/Conhecimento. In: STRECK, Danilo E. R.; REDIN, Jaime E.; ZITKOSKI, José J. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. p. 169).

Essas transformações na produção da vida material provocam transformações na organização política – a formação do Estado moderno –, colocam os homens em novas relações com a natureza – a ciência moderna – e trazem alterações na organização do saber escolar – a escola moderna (BUFFA, 2010, p. 17-18).

Em *continuum*, continua-se necessário a reflexão sobre a escola hodiernamente, pois as relações de produção e de governança demandam a reflexão crítica, possível pela educação.

Brandenburg e Senger refletem que, com a modernidade no século XVII, após um processo intenso de migração da zona rural à urbana e a percepção por parte dos operários de que eram explorados, com isso organizando-se em classe, e diante da necessidade dos trabalhadores por um espaço onde deixar as crianças quando se encontravam em seus postos de trabalho, surgem as primeiras escolas “com o intuito de formar sujeitos obedientes e prontos para servir ao trabalho”. Desse modo, portanto, “quem financiava o progresso e a era industrial apoiou e inaugurou as primeiras escolas, modelo fragmentando, em série, como nas próprias fábricas, com intuito de formatar sujeitos obedientes e prontos para servir ao trabalho” (BRANDENBURG; SENGER, 2013, p. 368). Percebe-se desde a origem da educação moderna uma diretividade a serviço de interesses dos financiadores do progresso.

Por se estar refletindo acerca de uma sociedade “moderna”, não mais feudal, depreende-se a compreensão de uma ciência moderna e, naturalmente, de uma escola moderna com “um novo saber”, “uma nova educação”. No rol dos pensadores dessa nova sociedade - entendida como moderna - e suas contingências, Buffa (2010, p. 18) elenca como principais pensadores: Francis Bacon (1561-1626), Galileu Galilei (1564-1642), René Descartes (1596-1650), Jan Amos Comenius (1592-1670) e John Locke (1632-1704). Descartes e Locke influenciaram a nova forma de pensar impingindo nela um cunho racionalista e centrado no indivíduo, característica da Idade Moderna nascente. Embora se queira fazer uma rápida referência aos dois últimos pensadores interessa, de modo especial, para as reflexões aqui pretendidas, o constructo metódico-educativo de Comenius. Esse teólogo e educador expressa especial relevância às reflexões que se quer propor no âmbito da educação e dos interesses capitalistas desde o início da Idade Moderna.

Refletindo acerca da modernidade, Ahlert (1999, p. 89) vê em Descartes aquele que deu “total hegemonia ao sujeito”, pois compreende caber ao sujeito a ordenação do conhecimento em si, em sua subjetividade, uma vez que “a ideia vinha antes do objeto”. Descartes está alocado na transição da Idade Média para a Idade Moderna, período marcado por drástica mudança cultural, social e, por conseguinte, no meios de produção e seu pensamento filosófico ajudou a dar base a essas mudanças.



A Idade Moderna foi marcada pelo surgimento de um novo modelo na relação de produção - o capitalismo moderno -, aliado à mudança do regime oligárquico à burguesia. Os interesses burgueses eram fundamentados e fundamentadores de uma moral individual de servil aceitação. Descartes marcava época com seu pensamento embasado numa moral “absolutamente individual, centrada na obediência e na aceitação da realidade da vida orientada pelas pessoas mais bem sucedidas da época, do meio do qual pertence, isto é, a burguesia emergente” (AHLERT, 1999, p. 91) Essa dimensão expressa a perspectiva filosófica do pensador liberal inglês, John Locke - contemporâneo de Descartes e da nascente modernidade. A existência do ser humano, para Locke, deveria estar pautada no “princípio da individualidade”. Para Ahlert (1999, p. 164) esse ideal lockiano “de um ser humano individualizado com uma moral privativa abre um caminho livre para o capital e a consequente coisificação do ser humano”. A perspectiva ética desse pensador inglês é sumamente individualista o que se reflete em sua compreensão de moral “voltada para o desenvolvimento da virtude” (AHLERT, 1999, p. 93-94), o que se reproduziu na educação moderna.

O pensamento tecnicista cartesiano, compreende Ahlert (1999, p. 92), fundamentou um novo jeito de fazer educação agora centrado na razão científica e os objetos são criados de acordo com a necessidade de uso. A partir disso, a educação se transformou unicamente em “técnica metódica” capaz de “medir a vida”. A modernidade foi condicionada essencialmente pelo pensamento individualista e anticomunitário, conforme expressa Ahlert:

Portanto, a ética da modernidade é uma moral burguesa e brutalmente individualista. Ela elimina do pensamento e das relações humanas qualquer resquício de uma ética comunitária na qual um ser humano é responsável pelo outro e pelo seu meio ambiente. Centrada no sujeito, ela exime de qualquer julgamento uma sociedade ou estrutura política e econômica fundada na exploração do ser humano pelo ser humano (AHLERT, 1999, p. 102).

A ética da Modernidade, portanto, atende ao interesse burguês o que a escola ainda reproduz.

Coetâneo de Descartes e Locke, Comenius, vivendo nesse tempo de mudança de paradigmas, interagiu com os fatos nascentes e preocupou-se em pensar a educação de acordo com a necessidade que os novos tempos exigiam. Em seu projeto de “Panscolia”, Comenius evidencia ser consciente das mudanças que se apresentavam em seu tempo, e, mais que isso, conclama os educadores a estarem, também eles, atentos às contingências temporais no exercício do magistério. Num excerto em que se pronuncia acerca da importância dos livros para o ensino, Comenius adverte da necessidade, no fazer educativo, de se ler os tempos, a

época, o mundo, tal qual séculos mais tarde fez Paulo Freire: “todos têm, diante de si, por toda a parte e sempre, o grande livro da criação, *o mundo*; aprendam, por isso, a lê-lo” (COMENIUS *apud* PIAGET, 2010, p. 118). A compreensão do que acontece no mundo é dinâmica fundamental da educação.

O acesso de todos à educação é a “bandeira” usada pela burguesia em ascendência no século XVII para conseguir o apoio das classes sociais e, assim, consolidar seu projeto de poder, afirma o professor José Luis Viera de Almeida (2010, p. 54). É neste período que se inscreve a chamada “escola tradicional” fundada com a obra máxima de Comenius, “*Didática Magna*”, que intui “ensinar tudo a todos”, com foco no professor e no ensino. A “escola tradicional”, na medida em que defende o interesse burguês, “igualava os diferentes e, desta forma, em nome da igualdade formal, fomenta a desigualdade real” (ALMEIDA, 2010, p. 54). Assim, é uma educação, na prática, desigual que precisa ser discutida.

Buffa (2010, p. 22-23) reflete que Comenius é um pensador dos primórdios do capitalismo e, por isso, para se poder compreender seu pensamento educativo, se deve buscar fazê-lo a partir das categorias do sistema capitalista, a saber: “a manufatura, a divisão parcelar do trabalho, a ciência experimental moderna”:

A igualdade básica entre os homens, posta na manufatura, foi expressa a nível de organização do saber escolar por Comenius. Na sua *Didática Magna* (1632), mesmo preservando a distinção das classes sociais, propõe para todos – pelo fato de todos serem homens – um mínimo comum e universal de escolarização padronizada e pública com base no experimentalismo científico (BUFFA, 2010, p. 22).

No projeto de educação para todos - homens e mulheres de qualquer idade e grupo social -, defendido por Comenius, Buffa (2010, p. 23) vê uma evidente deferência a alguns, pois, para o teólogo tcheco, somente a uns poucos se destinam as escolas melhores que ensinam mais que os trabalhos manuais e, aos outros, se destinam as “escolas inferiores”

[...] maternal e comum – [que] educarão a juventude de um e outro sexo; a latina, sobretudo, para aqueles adolescentes que aspiram a algo mais que um ofício; as academias formarão os doutores e futuros formadores dos outros, para que não faltem nunca reitores aptos nas Igrejas, Escolas e Negócios públicos (COMENIUS, 1978, p. 256).

A partir do supraposto, percebe-se o delineamento de escolas diferenciadas, conforme o *locus* social, portanto, a educação para todos, desde sua gênese, é diferenciada e têm privilegiados. De outro modo, Comenius propõe duas escolas inferiores que ensinam ofícios,

o saber básico, e outras duas escolas com foco em grupo seletivo, os pertencentes à elite nascente, evidenciando na proposta de Comenius “uma educação comum para todos, até certo ponto” (BUFFA, 2010, p. 24). Vê-se, desse modo, que quando Comenius falava de educação para todos não se referia a uma mesma educação. Se todos tinham acesso à educação na escola de língua comum onde se ensinava a juventude, um número reduzido tinha acesso à educação que formava os “doutores” e os “formadores dos outros”. Assim, a grande maioria recebia o ensino básico e, num segundo momento, era-lhes ministrado o ofício manufatureiro mantenedor do capitalismo e dos interesses burgueses. Educação para todos, sim. Mas não a mesma educação!

Esse acento diferenciado no acesso à educação como proposto pela burguesia, era, primordialmente, disseminado pelo livro didático, que surge inteiramente ligado “à educação que a burguesia emergente propõe para difundir sua visão do mundo. E, com o livro didático, ficam dados, desde já, os limites epistemológicos da escola para todos” (BUFFA, 2010, p. 26). Para ilustrar a diferença promovida na educação para uns poucos da elite e, por outro lado, com enfoques e objetivos distintos para a grande maioria do povo simples, até com um “quê” de determinismo, se pode ver no seguinte excerto da Didática Magna, de Comenius:

Os trabalhos da academia prosseguirão mais facilmente e com maior sucesso, se, em primeiro lugar, só para lá forem enviados os engenhos mais seletos, a flor dos homens; os outros enviar-se-ão para a charrua, para as profissões manuais, para o comércio, para o que, aliás, nasceram (COMENIUS, 1978, p. 280).

Comenius é um pensador identificado com o seu tempo, analisa Buffa, o que se pode observar, sobretudo, em sua proposta didática, nos pontos concernentes ao ensino mútuo, simples, sólido, rápido, metódico, sem perda de tempo e organizado, etc. O intuito pedagógico da burguesia, à época, era a formação do cidadão, no entanto, tal formação se dava a partir de uma “educação nivelada” para o trabalho. Em relação ao trabalho, não se espera primeiramente a qualificação do trabalhador, mas substancialmente, que tal trabalhador fosse “disciplinado, disposto ao trabalho diligente e à frugalidade” (BUFFA, 2010, p. 25). Avaliando o método de Comenius dentro da realidade macro da época, observando as necessidades econômicas e as contingências sociais, Naradowski conclui que o método do teólogo educador tcheco

[...] segue a ideia de resgatar o caráter instrumental das escolas; em outras palavras, essa característica faz, do espaço escolar, um espaço onde os educadores e

educandos reúnem-se no interior de uma instituição para falar e aprender acerca de como atuar no mundo exterior (NARODOWSKI, 2001, p. 73).

No transcorrer da história o projeto burguês de educação continuou dominante, passando pelo Positivismo (renovado na atualidade), chegando à “Escola Nova” e às “Pedagogias Contemporâneas”.

No Positivismo, com Comte, a educação intenciona preparar à obediência à humanidade como “Grande Ser” que está em relevância em detrimento aos interesses do indivíduo (CARVALHO, 2018). Nesse sentido, na sociedade positivista comtiana, as estruturas do “Grande Ser” que é a humanidade e da sociedade, “são absolutamente intransponíveis às ações individuais, não havendo para a educação um papel que possa afetar essas estruturas” (CARVALHO, 2018, p. 115). Pode-se depreender que a educação de cunho positivista impregna respostas no estudante, mas não lhe permite novas perguntas.

Na visão conservadora de Durkheim, a educação passa de maneira acentuada pela questão moral, capaz de integrar as pessoas socialmente. Assim, para o pensador positivista, a educação exerce a função de restauradora da moral, no caso, “Uma educação moral para socializar e integrar positivamente os indivíduos por meio de padrões, valores e comportamentos, fortalecendo o pertencimento dos indivíduos na sociedade” (CARVALHO, 2008, p. 126). A educação moral tem a pretensão de ser uniforme e anula, assim, as diferenças, o que contrasta, fundamentalmente, com o que significa a própria educação.

Toda a dinâmica social da educação parece incólume à consciência individual que apenas “recebe” o que o sistema educacional idealiza. Centradas no indivíduo, no “aprender a aprender” formulado por Dewey, com alterações irrisórias na organização da sala de aula e na escolha do que ensinar (ALMEIDA, 2010, p. 55-56). Ainda que hoje se fale em ressignificar o conceito de “aprender a aprender”, Almeida compreende essa tentativa como impossível, pois o “‘aprender a aprender’ está vinculado à autossuficiência do indivíduo e, por isso, jamais poderá assumir um caráter libertário ou libertador” (ALMEIDA, 2010, p. 56). “Aprender a aprender” não comporta a reflexão sobre o que se está aprendendo, logo, não é libertador.

As pedagogias contemporâneas têm a comum preocupação “em preparar o estudante para o mercado de trabalho e para o exercício da cidadania” no binômio “trabalhador competente” = “cidadão consciente”, reflete Almeida, que inclui nessa perspectiva o ensino pelo esquema de habilidades e competências de Perrenoud. Nesse mesmo sentido, questionando o esquema de habilidades e competências, Brandenburg reflete que “a teoria das competências compete com outras ideias pedagógicas [...] além de levar os e as estudantes a

desenvolver o paradigma do *pedir contra*, de assumir a ideia competitiva, de não adotar o solidário e o cooperativo” (BRANDENBURG, 2013, p. 53) Dessa maneira, Brandenburg conclui que “o problema das competências talvez não seja sua metodologia e aplicação à prática pedagógica, mas a serviço do que e de quem elas estão” (BRANDENBURG, 2013, p. 54) O que fundamenta as pedagogias contemporâneas é a definição do conhecimento como “sistematização abstrata da prática, e isto implica prescindir da teoria” (ALMEIDA, 2010, p. 60). Pedro Demo compreende esse modelo como destinado ao “instrucionismo” pelo qual se forma para a atuação no mercado. Sem uma reflexão crítica, pois submissa aos ditames do mercado, esse modelo de ensino forma a “massa de manobra à medida que torna o aluno passivo, subalterno, reprodutivo” (DEMO, 2001, p. 92). No entanto, há todo um empenho por outra educação libertada dos ditames capitalistas, conforme se verá a frente.

Na Idade Moderna Descartes marcou época com seu pensamento embasado numa moral “absolutamente individual, centrada na obediência e na aceitação da realidade da vida orientada pelas pessoas mais bem sucedidas da época, do meio do qual pertence, isto é, a burguesia emergente” (AHLERT, 1999, p. 91) Essa dimensão expressa a perspectiva filosófica do pensador liberal inglês, John Locke - contemporâneo de Descartes e da nascente modernidade. A existência do ser humano, para Locke, deveria estar pautada no “princípio da individualidade”. Para Ahlert (1999, p. 164) esse ideal lockiano “de um ser humano individualizado com uma moral privativa abre um caminho livre para o capital e a consequente coisificação do ser humano”. A perspectiva ética desse pensador inglês é sumamente individualista, o que se reflete em sua compreensão de moral “voltada para o desenvolvimento da virtude” (AHLERT, 1999, p. 93-94).

O pensamento tecnicista cartesiano compreende Ahlert (1999, p. 92), fundamentou um novo jeito de fazer educação agora centrado na razão científica e os objetos são criados de acordo com a necessidade de uso. A partir disso, a educação se transformou unicamente em “técnica metódica” capaz de “medir a vida”.

Esse clássico modelo de educação centrado no indivíduo e na formação técnica com vistas ao mero desenvolvimento profissional, continua nos tempos atuais. A academia é, de modo geral, cartesiana, pois analisa de maneira isolada seu objeto de estudo, sem perceber suas demais interações e relações em outros níveis. O recorte do objeto para análise também resultou em especializações da pesquisa e, por fim, numa disciplinarização.

A origem da disciplinarização pode ser compreendida a partir do recorte de um objeto para análise, ou da compartimentação do real para se melhor poder compreendê-lo, aponta Gallo (2001, p. 165). Através das especulações e experimentações se chegou a um

conhecimento e se formulou uma disciplina, conjunto de verdades tidas como verdadeiras sobre um determinado conhecimento. Pode-se dizer, portanto, que a própria ciência nasceu com a disciplinarização, pois ambas estão imbricadas em seus surgimentos. Já a especialização, fruto da ciência moderna, é consequência da disciplinarização e surge da impossibilidade de abarcar tudo no âmbito da disciplina (2001, p. 166). Com isso, o cientista passa a restringir seu campo de abordagem ao objeto, pouco se preocupando com seu entorno.

O conhecimento científico, por sua tamanha preocupação com a minúcia do objeto investigado, passou a pouco se preocupar com seu entorno e focar no saber pelo saber, compartimentador e, dessa dinâmica, conhece-se “cada vez mais sobre cada vez menos” (GALLO, 2001, p. 168), passando, por fim, a não atender aos interesses humanos. O ser humano a quem a ciência deveria estar a serviço, passa a ser seu instrumento “para que ela evolua sempre mais, para que o conhecimento seja sempre mais aprofundado e abrangente” (GALLO, 2001, p. 167). O conhecimento científico precisa atender o interesse humano!

Muitas abordagens têm sido experimentadas quanto à melhor compreensão do aspecto disciplinar numa busca de ampliá-lo ao diálogo com as demais disciplinas para uma construção interdependente de seus objetos, na ciência, aí a proposta de interdisciplinaridade que, para Gallo (2001, p. 173-174), apenas ameniza os impactos da disciplinarização, já que mantém “a disciplina e sua significação de dominação”. Gallo propõe pensar o currículo, o mapa dos saberes, com a imagem de um rizoma, pois o compreende como “não hierárquico e potencialmente mais libertário” e defende que, com o rizoma, “[...] um liame de fios e nós, sem começo e sem fim, teremos infinitas possibilidades de transitar sobre eles, sem nenhum vestígio de hierarquias, e aí entra a transversalidade” (GALLO, 2001, p. 175-176). Um currículo transversal e rizomático é possível ser pensado desde que a educação se preocupe com a “formação da subjetividade autônoma”, sem se prestar à imposição massiva de conteúdos a serem apreendidos e abrindo-se à “multiplicidade, para uma realidade fragmentada e múltipla” com “saberes abertos” e sem “fronteiras” (GALLO, 2001, p. 177).

Contrário à perspectiva moderna e positivista, individualista, “disciplinarista” e “conteudizante”, a educação prima pela liberdade da crítica e da auto-crítica, pela possibilidade de “dizer a palavra”, de refletir sobre resultados da ciência sobre o ser humano, ou seja, a educação deve ser fundamentalmente emancipadora, razão pela qual precisa ser refletida em busca de sua verve emancipatória.

#### 4 CONSUMISMO COMO IDENTIDADE

Não existe uma unicidade quanto à compreensão do surgimento do capitalismo enquanto sistema econômico. Muitos teóricos têm avançado nessa definição não apresentando, decididamente, um momento único que tenha sido desencadeador das relações que deram base ao que se compreende, hoje, como o capitalismo. Pode-se dizer, é certo, que essa dificuldade de definição é próprio desse sistema que consegue reinventar-se constantemente e se adaptar a novas situações, dessa forma não se extinguindo.

Michel Beaud (1987, p. 191) compreende o Capitalismo como uma lógica centrada em determinada maneira de produção de bens “tendo o valor de uso como suporte da mais-valia que deve voltar ao capital”. Já Macfarlane (1989, p. 268-269) compreende que, no Capitalismo, a mercadoria negociável passou a ser a própria força de trabalho assim, compra-se ou vendem-se objetos, “inclusive a força de trabalho própria ou a de terceiros. [...] Portanto, a emergência da propriedade privada individual e do trabalho assalariado generalizado constituem características centrais do capitalismo” (MACFARLANE, 1989, p. 268-269), observa-se, ademais, que essas características do capitalismo estão embrenhadas com o que constitui a modernidade e a escola moderna.

No capitalismo, ressalta-se, “[...] a condição da existência do capital é o trabalho assalariado” (MARX; ENGELS, 2001, p. 45). Com a venda da força de trabalho, pessoal, mas potencialmente social, em troca de um valor referência (de sobrevivência), o indivíduo ingressa numa lógica permanente: vende sua força ao empregador, e o que recebe devolve ao mercado em troca de “produtos” para sua sobrevivência. Nessa dinâmica, o que o trabalhador “recebe” pelo seu trabalho é “devolvido” ao mercado que, nesse processo, acumula riqueza, movimento que leva à “ética de acumulação infinita como meio, e não fim” (MACFARLANE, 1989, p. 271). O capitalismo, assentado na produção de riqueza pelo trabalho, sempre teve uma face severa com o trabalhador. Portanto, a lógica do sistema capitalista de produção “consiste em considerar os trabalhadores e consumidores como mercadorias, atribuindo-lhes um valor econômico muito inferior ao dos bens de capital” (COMPARATO, 2006, p. 699), lógica impingida das estruturas sociais e seus “aparelhos”, dentro os quais, o escolar (cf. ALTHUSSER, 1970).

O grande trunfo do Capitalismo que constantemente se reinventa é a exploração do que do que “alguns considerariam os motivos humanos mais indignos, a ganância e o egoísmo, para produzir padrões de vida crescentes” (THUROW, 1997, p. 13). Nesse sentido,

é emblemática a constatação de Ahlert sobre a exploração humana e o individualismo, agregados ao capitalismo:

Esse individualismo e o avanço das ciências, impulsionados pela ilustração, foram agregados ao sistema capitalista, que construiu estados de grande desenvolvimento, centrados no acúmulo de riquezas, na exploração sobre o trabalho e sobre os estados periféricos. O sistema desde logo assumiu uma perspectiva globalizante, pois seu mercado procurava espaços no além-fronteiras. Durante longo período esse desenvolvimento capitalista foi conhecido como imperialismo. Nações, culturas milenares foram destruídas em nome do capital e da liberdade de praticar a exploração dos seres humanos (AHLERT, 1999, p. 106-107).

A partir do supra posto, compreende-se que o desenvolvimento capitalista alicerçou-se sobre dinâmicas individualistas em vários sentidos, seja no interesse de acúmulo, seja na dissolução de interesses coletivos com a perda de força da coletividade. Assim, o ser humano, isolado, passou a ser direcionado ao consumismo e, enfraquecido socialmente - dado o isolamento -, perdeu direitos e o poder de se organizar para reivindicar. A escola capitalista integra esse constructo.

Para Thurow, sob o Capitalismo, os indivíduos “[...] são os melhores juizes das consequências dos seus atos” e, assim, “otimizam, ocorre a livre troca, os mercados clareiam e há poucas opções sociais para fazer. Não surgem ideais sociais como honestidade ou igualdade” (THUROW, 1997, p. 352). Possibilidades, escolhas e desejos pessoais maximizados é que ocupa esse indivíduo sob o capitalismo.

Uma perspectiva de alastramento do capitalismo é a Globalização, conceito sob o qual paira diversas compreensões. Há autores que dispensam o conceito, preferindo a proposta de “sociedade global”. Outros preferem o termo “Glocalização”. E, embora com diferentes interpretações, globalização é a compreensão mais comumente utilizada, como se verá em seguida.

Para Ortiz, há, sim, uma interconexão no mundo meramente de natureza técnica, contudo, não se pode denominar como de Globalização, ou “sociedade global” em nível macro, por não haver uma “consciência coletiva global”. Portanto, “diferentemente do âmbito nacional, na esfera transnacional inexistente um espaço público ou uma sociedade global” (ORTIZ, 2009, p. 247). Contudo, no âmbito das relações e das vivências o que se compreende como globalização, para Ortiz, é um processo social repleto de “condições e contradições”, de modo que a “ação dos indivíduos e das instituições encontra-se predeterminada pela lógica do sistema. Tudo é previsível, eles não possuem nenhuma autonomia” (ORTIZ, 2009, p. 248).



Assim, sem autonomia, os indivíduos, como massa de manobra, passaram a percorrer os interesses do sistema.

Por outro lado, a existência de uma “intensificação da consciência do mundo como um todo”, pode ser tida como globalização, pois essa dinâmica a) “remonta às primeiras viagens dos exploradores europeus, e que só se acelera e se aprofunda na era contemporânea”; b) “instituições sociais e povos sofrem os impactos da globalização sem que necessariamente os padrões de pensamento e significação se adaptem aos fatos”; c) e, por último, “o espaço foi fundamentalmente corrompido [de modo que as pessoas] se veem forçadas a estabelecer contatos mais próximos e a reconhecer dependências mútuas” (ROBERTSON, 2000, p. 134).

Para referir-se à globalização, Kon destaca as longínquas viagens em finais do séc. XV e inícios do século seguinte, pelas quais ocorreu um acentuado tecnológico a partir do qual se seguiu com troca de mercadorias entre nações. Ulteriormente, a globalização se processou no século XIX, a partir da alteração da “esfera da circulação de mercadoria para a da produção, com o desenvolvimento da indústria na Europa e o processo extremamente rápido de concentração da produção” (KON, 1998, p. 62). Desses dois movimentos históricos que ocasionaram a produção e a circulação desses bens, passou-se à “internacionalização do capital financeiro”. Assim, conclui Kon que o fenômeno da globalização é “um processo histórico de internacionalização do capital, que se difundiu com maior velocidade, particularmente a partir das três últimas décadas graças ao avanço tecnológicos” (KON, 1998, p. 62) e continua em expansão pode-se afirmar.

Ainda quanto à ideia de globalização, Hirst e Thompson constatarem que: a) a tecnologia industrial moderna que remonta aos 1860 é a base da atual economia internacionalizada; b) é maior o número de empresas se mantêm nacionais, são poucas as empresas transnacionais e não há tendência de aumentá-las; c) os países industrializados não investem significativamente em países em desenvolvimento; d) em razão de haver concentração de fluxos financeiros, de investimento e de comércio apenas entre, Europa, Japão e América do Norte há evidencia-se a inexistência de uma economia mundial “global” e, e) os últimos dados demonstram haver controle e regulação nos mercados globais (HIRST; THOMPSON, 1998, p. 15). Portanto, a “globalização” é um mito “conveniente a um mundo sem ilusões, mas é também um mito que rouba a esperança” por reforçar a submissão dos Estados-nação aos ditames internacionais sem que criem políticas internas de controle (HIRST; THOMPSON, 1998, p. 20). Além da individualidade humana, a própria particularidade dos territórios é subtraída pela globalização, não sendo possível a qualquer espaço se fechar a esse movimento global.

Beck reflete acerca dos conceitos de globalização de globalismo. O primeiro significa “os processos em virtude dos quais os Estados nacionais se entremesclam e se imbricam mediante atores transnacionais e suas respectivas probabilidades de poder, orientações, identidades e redes” (BECK *apud* BERMEJO, 2011, p. 19). Já “globalismo”, é compreendido por Beck, como “[...] a concepção segundo a qual o mercado mundial desloca ou substitui a agenda política; ou seja, a ideologia dominante do mercado mundial ou a ideologia do liberalismo” (BECK *apud* BERMEJO, 2011, p. 19). Percebe-se que, para os autores em discussão, globalização e globalismo têm características peculiares, contudo, embora no primeiro caso ainda prevaleça elementos particulares de identidade, no segundo caso, toda a força é direcionada a uma perspectiva dominante, mundialmente.

Para Bermejo é o termo “glocalização”, elaborado por Robertson, para expressar a complexidade da globalização que melhor reflete as tensões e paradoxos

inerentes ao processo de globalização que de modo “hologramático” se reproduz em escala: universalismo e particularismo, relacionalidade e fragmentação, unidade e pluralidade, centralização e descentralização, homogeneidade e heterogeneidade, inclusão e exclusão, conflito e negociação (BERMEJO, 2011, p. 19-20)

Paradoxo, então, é um dinâmica inerente à globalização, expressa em dimensões amplas, mas refletidas em perspectivas locais, por isso, “glocal”.

Já Touraine compreende a globalização como uma forma aguda de capitalismo que não tem controle cuja dinâmica é permeada de competição e concorrência. Para o autor, portanto, a globalização não define necessariamente, uma “etapa da modernidade”, ou mesmo uma “nova revolução industrial”, contudo,

intervém no nível dos modos de gestão da mudança histórica. Ela corresponde a um modo capitalista extremo de modernização [...], pertence a este universo das concorrências, dos confrontos, dos impérios e não ao universo das sociedades e de seus problemas internos, inclusive o de suas lutas de classe (TOURAINÉ, 2006, p. 36).

O fato é que, seja como globalização, globalismo ou glocalismo, há um movimento que força a mudanças identitárias, tanto em nível macro, como em relação a países e regiões, quanto em nível individual, em razão do aspecto cultural, multicultural.

Finalmente, a globalização é um desafio para as “identidades essencialmente unitárias”, já que forja identidades plurais. Nesse sentido, sob a globalização já um

retorno da identidade como tema e problema [e] representa uma reação efervescente aos descontentamentos produzidos pela "perda da casa", quer dizer, do sentido de pertença, em um mundo tornado complexo, incompreensível, plural e fragmentário. O retorno ao lugar da identidade procura clareza, definição e estabilidade frente aos processos de destradicionalização e dissociação inerentes às sociedades pós-tradicionais (BERMEJO, 2011, p. 49).

Pode-se depreender, então, que na Pós-Modernidade, em âmbito globalizado, a identidade do indivíduo parece ser a crise de identidade (sic), a incerteza é o trilho aparente por onde se segue. Por essa conclusão, Bermejo reflete acerca da *identidade transversal* como sendo a portadora do “conteúdo atual de uma identidade repensada em chaves pós-modernas” (BERMEJO, 2011, p. 17) e, portanto, somente pela transversalidade o sujeito não incorre em riscos ao expor-se à pluralidade isso porque transversalidade e alteridade têm o mesmo sentido (BERMEJO, 2011, p. 69-74).

Nessa discussão se inscreve Tomaz Tadeu da Silva que, ao pensar o impacto da globalização à identidade, como Bermejo, afirma que ela produz múltiplos resultados no que compete à identidade, pois

A homogeneidade cultural promovida pelo mercado global pode levar ao distanciamento da identidade relativamente à comunidade e à cultura local. De forma alternativa, pode levar a uma resistência que pode fortalecer e reafirmar algumas identidades nacionais e locais ou levar ao surgimento de novas posições de identidade. A globalização acelera a migração que, por sua vez, produz identidades plurais, mas também identidades contestadas (SILVA, 2000, p. 21)

Silva reflete que a afirmação da identidade torna-se “fator importante de mobilização política” (SILVA, 2000, p. 34). Portanto, o campo do saber deve discutir identidade como proponente de reconhecimento cultural e político. A reflexão acerca da identidade deve afirmar “a dignidade de cada ser humano e o respeito que ele merece” (TOURAINÉ, 2006, p. 102) fazendo nascer “em mim e no outro aquilo que podemos ter em comum” (TOURAINÉ, 2006, p. 158), isso porque “[...] o direito de ser sujeito é o direito que cada um tem de combinar sua participação na atividade econômica com o exercício de seus direitos culturais, no quadro do reconhecimento dos outros como sujeitos” (TOURAINÉ, 2006, p. 114).

Segundo Sklair (1990, p. 57) o capitalismo busca persuadir as pessoas a “consumir além de suas necessidades reais, para perpetuar o acúmulo de capital em favor do lucro privado, em outras palavras, para garantir que o sistema de capitalismo global dure para sempre” e, continua, “a ideologia-cultura do consumismo proclama, literalmente, que o sentido da vida é encontrado nas coisas que possuímos” (SKLAIR, 1990, p. 57). O capitalismo diante da necessidade de que haja consumismo, desconfigura o sentido da vida

humana que se transpõe do “ser” para o “ter” razão pela qual o próprio ato de consumir deixou de ser apenas um ato e se ressignificou tomando quase uma proporção “sagrada” na medida em que o objeto do consumo passa a ter um valor imaterial agregado, e esse “valor simbólico” transcende o próprio objeto do consumo. Autores (Benjamin, Moreira) têm estudado essa perspectiva numa relação macro abordando o capitalismo como Religião.

A reflexão acerca do ser sujeito em uma época de crises de identidade é necessária e urgente. Frente a um sistema que desintegra o ser humano a ponto de que não se reconheça se não como consumidor, a reflexão consciente é tarefa urgente e passa pela educação. Touraine reflete, ainda, que “Não há sujeito que não sofra com a desgraça dos outros, que não reconheça o movimento social lá onde ele existe, mesmo quando esteja disfarçado por estratégias de poder ou de concorrência” (TOURAINÉ, 2006, p. 141). Somente tomando consciência do ser sujeito, é possível uma reflexão que macro que crie sentidos coletivos de emancipação frente ao que o sistema capitalista tenta impingir.

No mundo quase que unanimemente entendido como globalizado, o consumo também se desterritorializou passando a ter uma perspectiva ampla e desmanchando todo tipo de fronteiras dando-lhes novos significados. Até mesmo a forma de relacionar-se com o elemento religioso tem sido atacado pelo viés do consumo recebendo, com isso, novos significados. Consumir deixa, assim, de ser apenas uma relação de compra de determinados produtos e passa a ter uma força preponderante no que toca à formação de hábitos e à construção de novos gostos pessoais, como reflete Moreira:

A cultura internacional de consumo não favorece apenas a compra e a venda de produtos; o que ela pretende é formar hábitos de consumo e modelar o gosto pessoal. [...] Nesta direção, a cultura internacional do consumo tende a enfraquecer a influência da cultura e da religião recebidas por herança de forma inquestionada pelos indivíduos (MOREIRA, 2011, p. 17).

Ou seja, o que se denomina como “cultura do consumo” envolve o ser humano numa área de proteção e liberdade que a eleva a um patamar de pertença a esse “mundo” do consumo na medida em que pode escolher. Nesse sentido, a cultura de consumo impregna no ser humano o critério de “satisfação subjetiva” que faz ver o consumo como natural o que, na compreensão de Moreira (2011, p. 17), leva as pessoas à naturalização da cultura de consumo.

Imbuída de novos gostos e de uma dinâmica de consumo pautada no viés simbólico, tomando uma perspectiva pode-se dizer “sacra” na medida em que vai além da compra de

produtos, toda a estrutura do constructo social passa a ser remodelada para que atenda de maneira acentuada, os interesses do sistema econômico capitalista e tudo o que isso significa.

O que se vê no Brasil, hoje, são as forças “Estado” e “Sistema econômico capitalista” interagindo e o sistema político corrompido como mediador em favor do sistema econômico neoliberal. Com isso, uma vez mais perde o povo. Nesse sentido, o cuidado com a *pólis* objeto do sistema político, passa a estar em segundo plano (ou talvez fora de qualquer plano). A política passa a ser a zeladora das estratégias do sistema econômico. Tudo o que compete ao Estado deixa de ter primazia. E o povo que mantém o Estado pelos impostos tem pouco retorno e de péssima qualidade. Nessa fase do capitalismo sobreposto ao Estado

não há mais possibilidades de oferecer ao povo outras propostas que não seja uma escola de péssima qualidade para as maiorias, o desemprego estrutural, a prisão, a repressão para aqueles que tentam contestar a nova ordem ou no máximo o subemprego e o incentivo à abertura de pequenas empresas, onde os trabalhadores executam uma atividade extenuante, numa aparente *liberdade e independência* (destaque do autor) (MOREIRA, 2011, p. 144).

Diante da secular investida desestruturante do capitalismo desde os primórdios da modernidade, o ser humano passou a ser meramente considerado enquanto produtor de valor, pois é mero instrumento, ou, na formulação de Marx, é “mercadoria”, pois os trabalhadores “que são obrigados a vender-se diariamente representam uma mercadoria, um artigo de comércio, estão sujeitos, portanto, às vicissitudes da concorrência, às flutuações do mercado” (LEE; TETZLAFF, 2015, p. 32). Por essa razão, não se pode aceitar o capitalismo como ele se apresenta, pois esse sistema é

[...] moralmente inaceitável, porque nega essencialmente a dignidade do trabalhador, uma vez que o reduz a um instrumento de um processo de produção no qual o sujeito é o próprio capital. Assim, o capitalismo é um sistema invertido, já que ele se constitui como totalidade coisificante (OLIVEIRA, 1995, p. 13).

A partir do supra posto, os direitos sociais de maneira geral passam a ser tornar também objeto do mercado na medida em que, privatizados, passam a ser também objeto de consumo uma vez que os serviços de qualidade são acessados quando “consumidos” pela relação financeira, de aquisição por compra. Conseqüentemente, os serviços públicos são sucateados e os direitos de qualidade deixam de ser públicos, de maneira geral. Os direitos sociais, incluindo a educação, passam pela mesma relação com os mesmos resultados: pouca qualidade quando público, e de muita qualidade quando acessados como objetos de consumo

da iniciativa privada que garantirá a qualidade mediante concorrência com outros fornecedores.

Thurow acentua o aspecto individualizador do capitalismo, com o pleno desenvolvimento da propriedade individual nos primórdios do capitalismo, período em que a propriedade deixa de ser comunitária e passa a pertencer ao indivíduo e a própria força de trabalho se torna alienável. Thurow, sobre a dinâmica individual a partir do capitalismo, reflete que

No capitalismo a meta do sistema é de maximizar a satisfação pessoal permitindo que os indivíduos façam escolhas pessoais. Eles são os melhores juízes das consequências dos seus atos e podem decidir melhor o que eleva seu próprio bem-estar. Os indivíduos otimizam, ocorre a livre troca, os mercados clareiam e há poucas opções sociais para fazer. Não surgem ideais sociais como honestidade ou igualdade (THUROW, 1997, p. 352).

Tal forma de comportamento é alimentada, pois sobre ela se instala o referido sistema econômico, que, necessitando de uma massa controlável, destruiu – e destrói – perspectivas comunitárias para potencializar sua ação de maneira predominantemente isolada.

Para Touraine, a característica predominante do capitalismo é a competição centrada em ações individuais que se poderia compreender como uma espécie de darwinismo econômico em que sobrevive o mais “forte”, o mais competitivo, minando as iniciativas concorrentes, destruindo-as. Está clarividente que o capitalismo prioriza o que é individual em detrimento ao que é coletivo, ao que é comunitário e às dinâmicas solidárias. Onde a meta é a satisfação pessoal, não há espaço para projetos solidários.

O capitalismo está em constante evolução e, em suas novas configurações, enquanto seu potencial e factual mantenedor, o ser humano é sempre o centro! Nesse viés de reflexão, o filósofo francês Gilles Lipovetsky, analisa o sistema capitalista na conjuntura mundial a partir da perspectiva do consumo e conclui que, na atualidade, o ser humano é uma espécie de “hiperconsumidor” fomentado pelo “incitamento perpétuo da procura, da comercialização e da multiplicação indefinida das necessidades” capaz de torná-lo, o que Lipovetsky denomina de *homo consumericus* (LIPOVETSKY, 2014, p. 7-10): a configuração identitária do consumidor atual movido pelo desejo insaciável de felicidade. Em razão da busca da felicidade tudo, desde os meios de comunicação, às atividades de lazer e a educação, é planejado levando em consideração tal felicidade almejada, isso pelo fato de o indivíduo ser “assumido como valor primordial” (LIPOVETSKY, 2014, p. 288-289). Integra o capitalismo

a sanha que o mantém e, buscando concretizar esse objetivo, exerce influência nos meios formadores de opinião - seja a Escola sejam as mídias – empregando, em tais meios, uma dinâmica que anima e sustenta a ética consumista fomentadora desse *homo consumericus* que se deseja ideologicamente manter.

Ao capitalismo o ser humano é considerado somente quando é capaz de consumir (*homo consumericus*) dessa dinâmica, o “incitamento perpétuo da procura, da comercialização e da multiplicação indefinida das necessidades” (LIPOVETSKY, 2014, p. 7-10). O sistema econômico, conhecendo o desejo humano de felicidade, sobre ele busca influir, e o faz utilizando uma infinidade de ferramentas que se desdobram desde os meios de comunicação, às atividades de lazer e à própria educação, levando em consideração a felicidade almejada, isso pelo fato de o indivíduo ser “assumido como valor primordial” (LIPOVETSKY, 2014, p. 288-289). A busca pela felicidade, então, é direcionada à busca de consumir, como se consumismo e felicidade portassem o mesmo padrão significativo.

Rieger (2014, p. 38) acredita que o que move o consumo “não é em primeiro lugar o consumismo e o desejo, mas o imperativo econômico da crescente produção de bens, ideias e serviços em vista do lucro” pelo fato de haver toda uma indústria que mantém o desejo de consumo. Galbrath demonstra a relação cada vez mais existente entre produção e consumo, apontando uma infinita produção de necessidades intuindo a criação de desejos e, logo, de consumo:

A ligação cada vez mais direta entre produção e necessidades é fornecida pelas instituições da moderna propaganda e arte de vender. Estas não podem conciliar-se com a noção de desejos determinados independentemente, pois sua função central é criar desejos – produzir necessidades que antes não existiam (GALBRATH apud RIEGER, 2014, p. 38)

Considerando Rieger e Galbrath se pode afirmar que o consumismo não é nato, mas provocado para se proceder, assim, à manutenção da lógica do mercado, “dos interesses econômicos dominantes a fim de manter a produção”. Desse modo, o mercado, intuindo manter a produção, necessita que haja o escoamento da mesma, para tanto, se faz necessário o constante consumo do que é produzido. Ora, sem consumo a contento não haverá escoamento, o que impossibilitará uma nova produção e emperrará o capital investido. Nesse sentido, se evidencia o ciclo produção-consumo-produção e, desse esquema, advém a necessidade de interferir no comportamento humano tornando-o afeiçoado ao consumo, como acena Rieger ao expressar que “os interesses econômicos dominantes procuram alcançar os níveis mais

profundos de nossa humanidade, que nós não conseguimos controlar, e remodelar nossos desejos mais profundos” (RIEGER, 2014, p. 39). Com o intuito de “alcançar o níveis mais profundos de nossa humanidade” não seria também a educação um meio utilizado para se chegar a esse fim?

A partir do supracitado, se pode afirmar que o indivíduo, ao ser compreendido predominantemente como consumidor, perdeu sua autonomia! Tornando-se um consumidor individualista, pautado meramente em seus interesses, passou a centrar em si suas motivações, pouco se importando com bens coletivos, com necessidades alheias, com o que é solidário, com o outro!

Na conseqüente ordem da dinâmica social globalizada à qual a humanidade é levada a ingressar, as relações sociais passam a ser conformadas segundo um *ethos* consumista e competidor, conforme já citado, havendo um considerável retrocesso da “noção de bem público e de solidariedade”, pois a globalização, como compreende Milton Santos, “mata a noção de solidariedade” (SANTOS, 2000, p. 65). As funções sociais e políticas do Estado se encolhem e há um ataque à soberania, ao mesmo tempo em que aumenta de modo exorbitante a pobreza. Contraposto à diminuição do bem comum, amplia-se o “papel político das empresas na regulação da vida social” (SANTOS, 2000, p. 37-38), além disso, pode-se inferir uma provável regulação do que passa a ser significativo para a vida humana, se não real, mas pelo menos em perspectiva simbólica, já que a dissociação do que, de fato, é importante, torna-se confuso.

Sendo a “regra de ouro” das sociedades dominadas pelo capitalismo a priorização da competição ante a solidariedade humana, o ser humano deixa de ter importância para a economia que não está preocupada com seus bens vitais, e isso se estabelece como um fenômeno cultural que destrói as “sensibilidades solidárias capazes de incluir deveras a dignificação de todas as vidas humanas”, como conclui Assmann (1994, p. 50-51).

O fenômeno econômico globalizado que se tornou o capitalismo é também fenômeno político e cultural capaz que tem força aglutinadora capaz de integrar a si as sociedades com seus modos de organização e seus *ethos*, impingindo nelas sua forma de comportar-se. Com força sobre a cultura, o individualismo e a competição, o “espírito” capitalista, via de regra, tornou-se dinâmica humana *par excellence*. Esse movimento de exclusão, de marginalização, “dizimador” de ações solidárias e de promoção do bem-estar e dignidade humana, deve ser questionado, deve ser refletido, deve ser repensado.



## 5 EDUCAÇÃO NEOLIBERAL: o individualismo e a (de)formação para o trabalho<sup>5</sup>

O Capitalismo em sua face neoliberal utiliza de artimanhas para subordinar tudo à sua lógica. O conceito de “conhecimento inovador” apresentado em perspectiva neoliberal, denúncia Demo (1990, p. 40), é uma verdadeira fábrica de “ignorância”, pois se interessa apenas em “inovação competitiva”. A partir do fomento do dito “conhecimento inovador” vazio de cidadania e, logo, sem compromisso com o mundo, se dá a manutenção de uma “ignorância mantida” a partir de uma “inconsciência consolidada” e, com isso, há o fenômeno da “negação de conhecimento”, pois o constructo neoliberal produzido tem o fim de “imbecilizar” (DEMO, 1990, p. 40-41) à medida que é cego de realidade e vazio de mundo.

A educação é vital para a manutenção da sociedade em todos os seus aspectos, seja na formação de seus cidadãos quanto à qualificação profissional, seja na formação dos mesmos quanto às dinâmicas sociais agregadoras de participação e coletividade. No entanto, em razão da constante e crescente força do sistema econômico que interfere na vontade do indivíduo considerando-o mero consumidor, a própria escola tornou-se mercadoria, como compreende Gadotti, deixando de ser “o lugar onde a gente aprende a ser gente, para tornar-se o lugar onde (sic) as crianças e os jovens vão para aprender a competir no mercado”, portanto, o espaço escolar “perdeu seu sentido de humanização”, mas “a educação só tem sentido como vida. Ela é vida”, encerra o autor (GADOTTI, 2003, p. 72). Não se pode pensar uma educação que não se preocupe com o ser humano, com sua condição de vida e com e suas necessidades.

Como mercadoria, a escola forma para a manutenção do mercado, atendendo, assim, o objetivo do sistema focado no lucro. A Escola é sobremaneira o meio de manutenção das “condições e relações de produção”, afirma Demo, razão pela qual, sob o capitalismo, a educação é apenas ferramenta de manutenção do sistema econômico, e o máximo que pode conseguir é “civilizar o mercado, não, porém, dobrá-lo” (DEMO, 1995, p. 49). Nesse sentido, o que se discute quanto à educação na sociedade capitalista, para Carvalho é, basicamente

[...] a formação para o trabalho, com a imposição de um ensino baseado no poder da técnica. O mercado precisa dessas técnicas para que elas sejam repassadas numa

---

<sup>5</sup> “Com base [no] que Freire escreve sobre a educação crítica, problematizante e progressista, é possível afirmar que, para ele, a educação profissional deve ser entendida como um processo de formação humana, que vincule formação técnica – criticamente os processos de trabalho – aos conhecimentos técnicos, científicos, em sua historicidade e com a sua função social e política. Nesse sentido, é possível afirmar que suas ideias se aproximem mais da concepção que faz da formação para o trabalho uma dimensão dentro de um processo mais amplo e complexo de formação humana. Em síntese uma educação voltada para construção de sujeitos humanos, críticos, social e politicamente ativos (MANFREDI, Silvia Maria. Educação Profissional. In: STRECK, Danilo E. R.; REDIN, Jaime E.; ZITKOSKI, José J. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. p. 286).

acirrada disputa entre os agentes econômicos que concorrem por financiamentos e resultados de lucratividade (CARVALHO, 2018, p. 104).

A educação na sociedade capitalista intenciona, então, atender essa perspectiva social, o trabalho, mas com o foco na produção, daí o foco na técnica, no “saber fazer”. Para as pessoas isso significa trabalho, sobrevivência com o mínimo, já para o mercado, lucro.

Para Demo, o neoliberalismo, aliás, monitora e ataca a educação por mecanismos de controle “como Bancos de Desenvolvimento, mantendo a visão instrucionista do sistema” (DEMO, 2001, p. 91) Carvalho reflete que as verbas desses organismos internacionais “são assumidas como capital humano para habilitar as pessoas à competição no mercado, garantindo aos estudantes um determinado nível de empregabilidade individual, com algum tipo de certificação” (CARVALHO, 2018, p. 103). Como já refletido acerca da globalização, essa perspectiva de alguma maneira se sobrepõe aos interesses dos Estados. A “visão” do sistema capitalista que prima pelo lucro, resultante da produção espoliada, é reproduzida em escala ampla por organismos internacionais que passam a ditar demandas aos Estados no que compete à educação em vista de liberar empréstimos ou pretensos benefícios a essas nações.

Demo acredita que, antes de qualquer preocupação com finalidade econômica, a educação deve ocupar-se com a cidadania. Nesse sentido, a educação deixa de ser domesticadora, ou seja, deixa de atuar de fora para dentro, habilitando para os interesses do sistema, e passa a agir “de dentro para fora”, possibilitando o despertar das “potencialidades do ser humano” capacitando-o a “abrir novos horizontes” com “consciência crítica” (DEMO, 2001, p. 91). Destarte, se pode compreender a afirmação de Gadotti de que “a ideia de autonomia é intrínseca à ideia de democracia e cidadania” uma vez que “cidadão é aquele que participa do governo e só pode participar do governo quem tiver poder, liberdade e autonomia para exercê-lo (GADOTTI, 2006, p. 38).” Ainda acerca da relação Estado e cidadania, Demo (2001) reflete:

É por isso que se diz ser a sociedade o garante (sic) da cidadania, não o Estado. As políticas públicas somente ganham qualidade, se bem controladas. Ademais, a tendência, na correlação de forças, é reservar para o pobre, políticas pobres. [...] O pobre continua mero objeto das políticas, enquanto deveria ser o verdadeiro sujeito. É impraticável combater a pobreza sem o pobre. O confronto é necessário, sem que deva ser violento. Mas a dialética do confronto é inevitável (DEMO, 2001, p. 25-26)

Cidadania, consciência, emancipação, são todos conceitos que supõe emancipação que é inviável sem que a sociedade escolha as “pautas” para a educação, ainda que o Estado prime por outros conteúdos. Não é possível então, educação emancipadora sem participação social.

De maneira geral, a educação, no Brasil, está organizada como “sistema educacional”, acusa Gadotti, com ênfase em “treinamento, instrução, domesticação. Dessa perspectiva, vige no Brasil” uma educação enfaticamente “funcionalista” direcionada por uma “pedagogia conteudista” que “acaba tirando a alma do professor, o seu entusiasmo, a alegria de construir o saber elaborado junto com os seus alunos. É uma pedagogia que sufoca a multiculturalidade própria de nosso tempo” (GADOTTI, 2006, p. 35).

Como já aludido, ao Sistema econômico interessa consumidores, massa de manobra que mantenha o funcionamento do *status quo* do mercado, sem questioná-lo. Desta maneira, afirma Demo, ao interferir na educação, o sistema econômico vislumbra alimentar “a condição de massa de manobra, à medida que torna o aluno passivo, subalterno, reprodutivo”. E esse “aluno” torna-se mero reprodutor “marionete” sem “saber manejar conhecimento com autonomia” (DEMO, 2001, p. 92).

A educação é, por excelência, meio de mudança social, pois é força política! Ao mercado, e nesse caso, o capitalismo neoliberal, interessa da educação sua “face produtiva”. A “face política” da educação, na compreensão de Demo é eliminada na medida em que os Bancos de Desenvolvimento que a financiam, dão as diretrizes avaliativas e “se restringem a monitorar o domínio de conteúdos, mantendo no fundo a visão instrucionista do sistema” (DEMO, 2001, p. 91). Essa interferência de organismos internacionais, historicamente acontece no Brasil e, para Demo, o sistema de educação brasileiro “ainda está marcado pela ideia de ‘ensino’ [...], ou seja, de treinamento, instrução, domesticação, como é a própria Lei de Diretrizes e Bases, infelizmente” (DEMO, 2001, p. 92). Nesse sentido, para o Estado e o mercado, a educação não deve favorecer uma consciência política, pois do contrário, levaria a mudanças. Ora, mas a democracia não é possível sem a participação popular crítica e consciente.

O capitalismo em sua configuração neoliberal intenciona diminuir a participação do Estado no que compete a frentes que, tradicionalmente, são suas, é o caso da educação, por exemplo. Sobre esse aspecto refletem Lee e Tetzlaff (2015, p. 105) para quem “o capitalismo apossou-se da educação, instrumentalizando-se desta para obtenção de sua principal fonte de lucro, a ‘mais-valia’, transferindo para o Estado o ônus da preparação dessa mão de obra especializada.” Vê-se que o Estado que deveria ter autonomia e ingerência sobre o capital, torna-se seu mantenedor na medida em que forma em vista de seu *ethos*, a partir de um ensino meramente instrucionista.

O ensino instrucionista fomenta a situação de “massa de manobra, à medida que torna o aluno passivo, subalterno, reprodutivo. Em vez de saber manejar conhecimento com

autonomia, contenta-se em reproduzir como simples porta-voz ou marionete” (DEMO, 2001, p. 92). A educação que não forma para a consciência crítica, favorece ao sistema econômico capitalista trabalhadores passivos que, conhecedores apenas de técnicas para a manutenção do trabalho, não questionarão o sistema em sua injustiça. Sobre esse aspecto, é importante ressaltar que “Com a evolução das indústrias através do desenvolvimento da ciência e da tecnologia, o perfil qualitativo da mão de obra teve que se adequar à modernização das máquinas e processos. Daí o apossamento da educação pelo capitalismo foi inevitável” (LEE; TETZLAFF, 2015, p. 40). Nesse sentido, faz-se necessário um “contracaminho”, mas como “desapossar” a educação do capitalismo?

Ainda na sociedade capitalista a escola tem uma função determinada na conformação aos objetivos capitalistas, suprimindo as necessidades técnicas. Em razão dessa determinação prévia desde a escola, também a renda é pré-estabelecida, não sendo maior que o que interessa ao sistema econômico, ou seja, sendo o básico para o consumo e para a manutenção do indivíduo como ente trabalhador e produtor de valor conforme determinada o mercado. Mais diretamente sobre essa relação capitalismo-educação-trabalho se pode ver que:

A escola, em uma sociedade capitalista tornou-se um instrumento imprescindível à produção por suprir as necessidades técnicas [...] e prover a mão de obra qualificada conforme a estratégia adotada para maximizar lucros [...] estabelecendo já na escola, através da seleção para os cursos especializados, a estratificação salarial conforme a demanda do mercado [...]. Nesse sentido, a escola qualifica trabalhadores para as diversas especialidades e funções, legitima a estrutura salarial e conforma ideologicamente os indivíduos (LEE; TETZLAFF, 2015, p. 42).

Novaes (2014, p. 198) avança nessa análise e é taxativo na compreensão de que a escola forma os jovens para o que o autor compreende como “naturalização do desemprego” que passa a servir apenas “para consolar os jovens *inempregáveis*, transmitindo a mensagem que não há mais emprego para todos.”

A partir da reflexão acima se verifica que já na escola o trabalho torna-se configurado ao interesse da economia, tanto no que compete às habilitações quanto a perspectivas salariais. A estrutura e a posição social são conformadas pela ideologia impingida no sistema educacional. Ora, tais conteúdos da educação que conforma ideologicamente, não forma para a reflexão crítica para esse esquema não ser questionado. Quem está nesse sistema tal qual está estabelecido, sequer consegue visualizar sua dinâmica e intencionalidade de base. Lee e Tetzlaff reforçam ainda que

A educação como instrumento de formação da sociedade e do próprio Estado sempre fez parte da esfera pública nos Estados, mas mediante as contingências das políticas econômicas dos Estados modernos, a educação passou a contemplar o ensino profissionalizante, passando a ser uma política pública atendendo os interesses da sociedade e as exigências do mercado de trabalho (LEE; TETZLAFF, 2015, p. 103).

Essa interferência do sistema econômico nas decisões do Estado e, por consequência, na educação, é sumamente importante à manutenção desse sistema explorador, pois sem poder explorar os trabalhadores a reprodução fica comprometida. Assim,

Essa forma de fazer intervir os elementos do processo de trabalho nas formações sociais capitalistas determina que as relações sociais de produção sejam relações de exploração, cujo mecanismo, explicitado por Marx, consiste no valor cedido pelo capitalista ao trabalhador, em troca da compra da utilização de sua força de trabalho, valor esse que representa o *quantum* necessário para a sua reprodução (HANDFAS, 2010, p. 134-135).

Quando, realmente, a educação foi autônoma, preocupada exclusivamente com o desenvolvimento do ser humano, suas potencialidades e humanidade (sic)? Em discurso, é o que se espera do sistema educacional, contudo, é tarefa por se construir e “luta” assaz desigual. Nesse sentido

A contribuição fundamental da educação está em fazer de alguém um sujeito capaz de história própria, ou seja, de combater a pobreza política [...] O impacto mais direto da educação não é econômico, mas *político* - forjar um sujeito capaz de reagir, organizar-se, combater, partir para a luta (DEMO, 2001, p. 92).

Como mero ensino de conteúdos a educação se desenvolve estreitamente relacionada aos fins que são, de maneira geral, os do sistema econômico em voga, daí ser uma educação meramente instrumentalizadora e domesticadora. A educação deve superar este aspecto instrumental vinculando-se à vida como um todo a partir de uma educação como “conhecimento”, o que pode ocasionar impacto ao fazer emergir “a consciência crítica e gesta[ndo] o rebelde que prefere confrontar-se a submeter-se ao sistema dominante” (DEMO, 2001, p. 93).

Para Jacques Delors o clima de concorrência característico da atividade econômica com ênfase no espírito de competição e no sucesso individualizado “resulta, atualmente, numa guerra econômica implacável e numa tensão entre os mais favorecidos e os pobres”, e como consequência, continua o autor, “é de lamentar que a educação contribua, por vezes, para alimentar este clima, devido a uma má interpretação da ideia de emulação” (DELORS, 2000,

p. 97), má interpretação, contudo, reproduzida no seio escolar, nas dinâmicas de grupo, nas cantigas, brincadeiras em que apenas alguns se sobressaem, ou seja, a concorrência em perspectiva macro é reproduzida em dimensão micro, na escola. Não faz sentido o clima de competição potencializado pela educação, pois lhe é inerente à aprendizagem, mas também a convivência social. A educação, reforça-se, emana da “vontade de viver juntos e de basear a coesão do grupo num conjunto de projetos comuns: a vida associativa, a participação numa comunidade religiosa, os vínculos políticos, concorrem para esta forma de educação” (DELORS, 2000, p. 111-112), portanto, não pode impingir competição, disputa em que “vencem os melhores”, antes, a educação é socializadora, cooperativa e integrativa.

A formação resultante do ensino é consequência da formação que o professor recebe. Ora, uma educação “lecionadora”, centrada no indivíduo e na transmissão de conteúdos, só pode formar sujeitos centrados em si, com pouco ou nenhum compromisso com o interesse coletivo, e sem os pés na realidade da vida. Esse tipo de formação, no entanto, é interessante ao universo do mercado, centrado na produção. Num mundo onde as pessoas já estão cheias de si, por meio desse modelo de educação autocentrado, faz-se necessário a formação de professores com outros paradigmas.

A educação, portanto, não pode conformar-se com as diretrizes do sistema, se tornando apenas técnica, focada em ensino profissional, pois tem intencionalidade própria que deve ser ampliada abordando o aspecto social, isso pelo fato de que “o que está em jogo é a formação social, a formação para a sociabilidade” (ARAÚJO, 2000, p. 91-93). Para que a educação se reinvente, no entanto, há que se repensar a formação de professores.

## 6 EDUCAÇÃO PARA EMANCIPAÇÃO<sup>6</sup>

É constitutivo do fazer docente o dar-se conta do mundo em que está inserido e perceber a realidade onde faz educação pronunciando-se sobre ela, dinâmicas possíveis somente à prática docente embrenhada de sentido, isso porque o ato educativo em sua essência está atrelado “ao viver com sentido com os alunos [e, portanto], está essencialmente ligado ao viver com sentido, à impregnação de sentido para nossas vidas” (GADOTTI, 2003, p. 53). O dar-se conta do que faz, como faz e com que sentido faz, é pressuposto do ser professor, pois é componente integrante de seus saberes. Nesse movimento dá-se a “construção de sentido”, essência de sua atuação profissional. Desse modo, o professor “está sempre em processo de construção de sentido” (GADOTTI, 2003, p. 71) É justamente quanto à construção de sentido que se estabelecerá uma educação preocupada com a vida. O professor capaz de construir sentido é aquele que não se atém de modo fechado ao despejo de conteúdos, mas aquele que, no ato de ensinar, que também é aprender, estabelece relação com o educando e, assim, juntos, constroem sentido. A educação é convidada a tornar-se fértil de sentido e essa dimensão deve integrar a competência profissional do educador. Mudar mentalidade é, também, integrante do ser professor:

O maior desafio desta profissão está na mudança de mentalidade que precisa ocorrer tanto no profissional da educação quanto na sociedade e, principalmente, nos sistemas de ensino. A noção de *qualidade* precisa mudar profundamente: a *competência profissional* deve ser medida muito mais pela capacidade do docente estabelecer relações com seus alunos e seus pares, pelo exercício da liderança profissional e pela atuação comunitária, do que na sua capacidade de “passar conteúdos” (GADOTTI, 2003, p. 25-26).

Sem autonomia<sup>7</sup> alguma nesse sistema de educação conteudista e centrado no indivíduo, faz-se necessário, defende Gadotti, um “novo professor”, crítico, capaz de possibilitar ao

---

<sup>6</sup> “No livro *Pedagogia do oprimido* (1991), Paulo Freire defende uma pedagogia para homens e mulheres se emanciparem, mediante uma luta pela libertação, que só faz sentido se os oprimidos buscarem a reconstrução de sua humanidade e realizarem “a grande tarefa humanística e histórica dos oprimidos – libertar-se a si e aos opressores” (p. 30). Essa libertação de todos é, para Freire, um verdadeiro “parto”, do qual nascem homens e mulheres “novos”, em relações de liberdade, igualdade e Emancipação [...] O projeto de emancipação defendido por Paulo Freire também contempla o chamado multiculturalismo, no qual o direito de ser diferente numa sociedade dita democrática, enquanto uma liberdade conquistada de cada cultura, também deve proporcionar um diálogo crítico entre as diversas culturas, com o objetivo de ampliar e consolidar os processos de emancipação” (MOREIRA, Carlos Eduardo. *Emancipação*. In: STRECK, Danilo E. R.; REDIN, Jaime E.; ZITKOSKI, José J. (Orgs.). *Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. p. 293-295).

<sup>7</sup> “Freire acredita e luta pela construção de uma “contra-hegemonia”, uma educação “de resistência”, uma educação “para a autonomia e para a capacidade de dirigir” no interior das instituições escolares, pois pensa que isso se constitui, em si, um processo pedagógico concreto de formação do educador. Nessa perspectiva, pode-se dizer que o papel do educador é contribuir com a força da especificidade de sua atuação pedagógica para

estudante ser “sujeito da sua própria formação”. Como formar para a autonomia, com um processo educativo centrado no indivíduo e no “despejo” de conteúdo? O professor capaz de formar para a colaboração deve ser formado “na autonomia e na participação, nas formas colaborativas de aprendizagem” a partir do “paradigma da colaboração” pelo desenvolvimento das habilidades de “colaboração”, “comunicação”, “pesquisa” e de “pensamento”.

O professor colaborativo é, por fim, “ético” e um “profissional do encantamento” (GADOTTI, 2003, p. 54). Esse novo professor ético, comprometido, tem o engajamento como parte de sua formação e é, por consequência, um “profissional da esperança”, pois no desenvolvimento de sua profissão, “transformando” e “construindo” pessoas, alimenta nelas a esperança, pois “[...] uma educação sem esperança não é educação” (GADOTTI, 2003, p. 70). Contudo, um professor ético, consciente e fomentador de visão crítica, torna-se, na esteira do Estado Capitalista, um problema, motivo pelo qual esse Estado retirará quaisquer forças educativas por parte docente que sejam formadoras de consciência, nas palavras de Hill

O Estado capitalista tentará destruir qualquer forma de pedagogia que tente educar os estudantes sobre seu verdadeiro predicamento – a criação de uma consciência própria como futura força de trabalho e a sustentação desta consciência como uma visão crítica que procure solapar o pacífico funcionamento da produção social da força de trabalho. Este medo implica no rígido controle, por exemplo, do currículo para a formação e a capacitação do professor, do ensino, e da pesquisa em educação [...] (HILL, 2003, p. 28 *apud* CARVALHO, 2018, p. 104)

Imbricado no sistema capitalista de produção, o próprio Estado torna-se “capitalista” na medida em que tem em sua pauta demandas do capitalismo, especialmente a de manutenção do estado de coisas, ou seja, de tudo como está. Assim, se pode inferir que, dificilmente, sem o desvinculamento do Estado das entranhas capitalistas, será possível construir possibilidades educativas libertárias em perspectiva plena.

A educação, quanto às finalidades sociais, exige, no entanto, outro professor. O professor acostumado com a “conformação”, com o ensino centrado no indivíduo e no conteúdo, não será capaz de responder ao que se espera nessa nova compreensão de educação. O que implica ao novo educador, então? Ora, numa compreensão de educação que abrange aspectos sócio-históricos, faz-se necessário um educador com uma afinada dimensão “ético-

---

transformar a escola e que sua formação, além da competência técnica, compreende um aprendizado político, inerente a todas as escolhas e decisões. Para Freire, portanto, conhecer e transformar não constituem dualidades da ação educativa, mas aspectos distintos de uma mesma unidade, mediante a práxis histórica do ser humano que, por sua vez, indica um tempo de possibilidades, e não de determinismos” (FORSTER, Mari Margarete dos Santos. Educador/Educando. In: STRECK, Danilo E. R.; REDIN, Jaime E.; ZITKOSKI, José J. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. p. 288- 292).



política” capaz de, no contato com o educando, “fazer desabrochar uma personalidade que ganhará sentido à medida que se tornar social.” No entanto, isso não quer dizer que o professor não vá estar atento à dimensão individual do educando, como explica Araújo (2000, p. 100), mas que vai abordar o aspecto individual voltado para a dimensão social, resultando no fato de que “indivíduo e ser social, se interpenetram para a construção da existência.” Nesse sentido, o desenvolvimento pleno do educando, reflete Araújo,

deve ser direcionado à luz de uma ótica teórico-educacional que leve em conta as dimensões política, social, profissional, estética, ética, intelectual, física, etc. [...] No entanto, todas aquelas dimensões devem focar o direcionamento histórico, Educacional e existencialmente, trata-se de produzir um educando em vista de sua inserção histórica. [...] É à luz dessas considerações que se deve entender o desenvolvimento pleno do educando (ARAUJO, 2000, p. 100).

Araújo observa que “o desenvolvimento do ser humano se dá em vista da sociabilidade, para a qual ele se dirige e com a qual ele irá produzir sua existência”, ou seja, é relativo a uma “contínua aprendizagem de uma construção histórica” (ARAUJO, 2000, p. 94), logo, a educação não deve se restringir “à tarefa metodológica”, como se vê de modo predominante na atualidade, mas que ela se preocupe “com a dimensão que explicita as finalidades e os objetivos”, na abordagem aqui realizada, com o outro, numa perspectiva sócio-política-cidadã-solidária (ARAUJO, 2000, p. 107). Como momento segundo, a partir de uma educação aberta ao mundo, é que se deve pensar “os conteúdos, a metodologia, o processo da avaliação, e os objetivos de ensino” (ARAUJO, 2000, p. 109). Fica em evidência, assim, o que deve estar no centro: o porquê da educação numa perspectiva social, e não os meios dela se desenvolver.

Compreendendo que a educação funciona como sistema em seu programa, e atende aos interesses do sistema econômico capitalista, e acreditando que essa dinâmica precisa ser transformada, se não, destruída, se pergunta quais são os caminhos para a superação dessa associação prejudicial à formação não dignificante e muito menos libertadora, do ser humano? A resposta a essa pergunta é oferecida por Mézaros para quem se faz necessário uma “[...] intervenção efetiva na educação” que, “continuada”, possa “*estabelecer prioridades* e se definir as *reais necessidades*, mediante plena e livre deliberação dos indivíduos envolvidos” (MÉSZAROS, 2008, p. 74). Somente a educação continuada com essa intencionalidade, será o “constituente necessário dos princípios reguladores de uma sociedade para além do capital, é inseparável da prática significativa da autogestão” (MÉSZAROS, 2008, p. 75), ou seja, os

indivíduos envolvidos na educação, consciente da responsabilidade que lhes toma, é que poderão, autonomamente, pensar a educação que querem para um futuro que anseiam.

Uma sociedade além do capital deve prescindir uma educação meramente “bancária” que “deposita” conteúdo no aluno passivo, na acepção de Freire. A educação, portanto, precisa ser oportunizadora de vida digna em todos os sentidos, dando “oportunidade às massas para que tenham opções e não a opção que a elite tem, mas a própria opção das massas” (FREIRE, 1983, p. 38) A educação, portanto, “deve estimular a opção e afirmar o homem como homem” (FREIRE, 1983, p. 32) que, por sua vez, “deve ser o sujeito de sua própria educação. Não pode ser o objeto dela. Ninguém educa ninguém” (FREIRE, 1983, p. 27-28). Assmann reflete que Freire, endossando a perspectiva crítica do conhecimento, contrária à concepção “bancária”, propõe uma concepção

problematizadora e libertadora da educação, a partir da qual seja a capacidade de conhecer associada à curiosidade em torno do objeto, constituindo-se numa vivência permanente do desafio à curiosidade ingênua do educando para, com ele, partilhar a criticidade e ir forjando a constituição da curiosidade epistemológica (ASSMANN, 2004, p. 194)

Para Freire, a Pedagogia da Esperança tem uma eticidade que a contrapõe à educação bancária, isso porque a Pedagogia da Esperança está repleta de politicidade o que a impossibilita de ser neutra, o que demanda, no educador, posição, não neutralidade (FREIRE, 2003, p. 77-78). A politicidade provinda de uma natural “eticidade da educação” na proposta da pedagogia da esperança, se revela na metódica de ensino que não se resume à mera técnica de leitura da escrita, mais que isso, passa pela grandeza da leitura do mundo, e aqui está, em nossa compreensão, a centralidade, o “coração” da pedagogia da esperança: “A leitura e a escrita das palavras, contudo, passa pela leitura do mundo. Ler o mundo é um ato anterior à leitura da palavra” (FREIRE, 2003, p. 79). O poder da leitura é político porque compreende uma interpretação que demanda a dor da vida, o sofrimento sobre o qual se expressa e essa possibilidade interpretativa é força que direciona a possibilidades dignas. Portanto, a educação tem o pressuposto de libertar, mais que de formar, embora o sistema econômico, crente disso, sufoque essa dimensão libertadora, pois não interessa a tal sistema “formar” enquanto libertar, mas instrumentalizar, ou seja, colocar na “forma” para se desenvolver conforme a necessidade da fábrica (STRECK, 2005, p. 21).

Diante de uma “cultura do silêncio”, Freire enxerga a necessidade de as pessoas poderem dizer a palavra, ou seja, poderem se expressar. Portanto, “readquirir a possibilidade de dizer a palavra significa readquirir a possibilidade de dizer o mundo”, o grande objetivo

desse educador pernambucano com seu método de ensino, avalia Streck. Este autor lembra que o constructo teórico de Freire tem por base o diálogo, o que não significa ausência de conflitos, não significa ausência de posições e destaca que “sempre há diretividade na educação”, ou seja, não há neutralidade (STRECK, 2005, p. 56). Freire, com a teoria dialógica, desafia “educadores e educandos a assumirem posições”. Não pode existir educação que não seja política, pois não há educação neutra! Para Streck Freire ajudou a “libertar a educação de uma função meramente utilitarista” ao gosto do neoliberalismo (STRECK, 2005, p. 61-63). Nesse sentido, Delors aponta que a escola não pode desligar-se da sociedade em que vive:

A instituição escolar [...] deve evitar desligar-se do ambiente social. A comunidade a que pertencem constituem um poderoso vetor da educação, quanto mais não seja pela aprendizagem da cooperação e da solidariedade ou, de maneira mais profunda talvez pela aprendizagem ativa da cidadania. É a coletividade, em seu conjunto, que deve sentir-se responsável pela educação de seus membros (DELORS, 2000, p. 112).

Uma nova maneira de fazer educação deve se tornar conhecida, divulgada e ensinada. O espaço primeiro desse movimento de reflexão sobre a educação e de elaboração e construção e ensino de novas propostas, é a Universidade.

Como espaço formador, por excelência, a universidade não pode alijar de seu programa a formação dos profissionais que a ela acorrem. A Universidade, assim, é o espaço fundamental de rupturas. Para Veiga, Resende e Fonseca (2000, p. 163), a Universidade deve ser a viabilizadora de rupturas com projetos que se tornaram incapazes de dar respostas “aos apelos de nossa circunstância vivencial”. Destarte, “as inovações, mais do que os experimentos e as tentativas individuais, devem buscar a composição de um projeto coletivo.” A Universidade é também espaço de coletividade e de força conjunta para a composição de pesquisas científicas que beneficiem toda a sociedade. A avaliação da ciência, aliás, compreende Veiga, deve ser realizada quanto a seus “efeitos sociais”. E o próprio fazer científico “deve incidir sobre os cidadãos que são os destinatários do conhecimento científico”, pois a “ciência é um ato humano” não neutro (VEIGA; RESENDE; FONSECA, 2000, p. 169) A educação não pode ser presa às necessidades mercadológicas, mas deve ser emancipatória.

Para uma mudança no modelo de educação em tela, centrado no indivíduo e em opções autocentradas, faz-se importante uma reflexão acerca também das concepções de professores que integram a perspectiva de educação vigente. Nesse sentido, Gadotti aponta as

duas concepções de professor atualmente existentes: o professor “lecionador” e o professor “emancipador”. De acordo com este educador o professor lecionador está centrado no indivíduo, pois avalia individualmente e de maneira isolada (GADOTTI, 2003, p. 26). Em perspectiva contrária, o professor emancipador preocupa-se, acima de tudo, com a emancipação das pessoas, como compromisso ético, já que “é um profissional do sentido, um organizador da aprendizagem (visão social), uma liderança, um sujeito político” (GADOTTI, 2003, p. 26-27).

Compreende-se, com Saviani, que a educação reproduz o que o sistema econômico decide, pois seguindo “a determinação direta das condições de funcionamento do mercado capitalista” (SAVIANI, 2005, p. 22). Assim, a escola não consegue alcançar o que idealmente se propõe: o máximo desenvolvimento das potencialidades dos estudantes. Então, como mera reprodutora, deve retomar-se e desenvolver o que lhe é próprio, a formação de sujeitos políticos capazes de construir sua própria história, isso porque, como afirma Demo (2001, p. 92) “a contribuição fundamental da educação está em fazer de alguém um sujeito capaz de história própria, ou seja, de combater a pobreza política. O combate à pobreza política é o “impacto mais direto da educação”, pois é capaz de “forjar um sujeito capaz de reagir, organizar-se, combater, partir para a luta (DEMO, 2001, p. 92), portanto, o impacto político da educação para a transformação de sujeitos que possam rebelar-se contra o *ethos* capitalista - embrenhado na educação e tendo consequências drásticas nas relações de trabalho - somente será possível se a lógica do capital for rompida para que seja possível a “[...] criação de uma alternativa educacional significativamente diferente” (MÉSZÁROS, 2008, p. 27) Para o autor, somente o “rompimento” com a lógica do capital pode favorecer o vislumbrar de uma alternativa porque “procurar margens de reforma sistêmica na própria estrutura do sistema do capital é uma contradição em termos” (MÉSZÁROS, 2008, p. 35). Nesse sentido, não se pode pensar uma educação que não se rebele contra a lógica do sistema capitalista:

hoje o sentido da mudança educacional radical não pode ser senão o rasgar da camisa de força da lógica incorrigível do sistema: perseguir de modo e planejado consistente uma estratégia de rompimento do controle exercido pelo capital, com todos os meios disponíveis, bem como com todos os meios ainda a ser inventados, e que tenham o mesmo espírito (MÉSZÁROS, 2008, p. 35).

Mészáros (2008, p. 45), contudo, não acredita que a educação formal tem a “primeira” força que torna sólido o sistema do capital e muito menos será a força libertadora radical, pois o que pode mudar essa “paralisante situação” da interferência do capitalismo nas diretrizes da

educação, e conseqüentemente, do direcionamento do trabalho, é a força coletiva, ou nas palavras Mészáros, “apenas a mais consciente das ações coletivas” isso porque a educação formal, sozinha, não conseguirá “fornecer uma alternativa emancipadora radical”. Pelo contrário, é a educação formal é instrumento de produção de consenso na sociedade o que ocorre pela “internalização” dos princípios, do *ethos* capitalista, porque passam os estudantes da escola formal. Assim, romper com a lógica do capital equivale a “substituir as formas onipresentes e profundamente enraizadas de internalização mistificadora por uma alternativa concreta abrangente” (MÉSZÁROS, 2008, p. 47). Nesse sentido,

os princípios orientadores da educação formal devem ser desatados do seu tegumento da lógica do capital, de imposição de conformidade, e em vez disso, mover-se em direção e um intercâmbio ativo e efetivo com práticas educacionais mais e abrangentes. [...] Sem um progressivo e consciente intercâmbio com processos de educação abrangentes como ‘a nossa própria vida’, a educação formal não pode realizar as suas muito necessárias *aspirações emancipadoras* (MÉSZÁROS, 2008, p. 58-59).

A força do capital, muito expressiva, e presente em todos os espaços e instâncias, praticamente não encontra oposição na medida em que pouco se apresenta enquanto alternativa a ela. Nesse sentido os movimentos sociais que se afiguram como “anticapitalistas” deverão, na compreensão de Novaes (2014, p. 201) “incorporar nas suas propostas o trabalho associado e a educação para além do capital” isso porque para o autor, “em estes pilares, suas lutas irão se perder em solução dentro da lógica do capital” e, nesse sentido, “a pedagogia da luta se contrapor a pedagogia da tolerância e do empreendedorismo” e assim, “a escola unitária poderá superar a escola dual, a pedagogia das competências e a incompetência das pedagogias”. Novaes compreende que “no direito a educação para além do capital deverá ser articulado à luta pelo direito ao trabalho não alienado” (NOVAES, 2014, p. 202), ou seja, a reflexão sobre os modos de produção pelo trabalho deve ser pauta da educação.

Conforme supra apontado, outras áreas constitutivas da produção devem alcançar a não alienação aos interesses do capitalismo. Como é um direito a educação não alienada, o é também, o direito do trabalho não alienado. Poder-se-ia avançar nessa questão, reivindicando o direito à consciência não alienada pelas mídias alienantes, como também se poderia reivindicar direito à vida não alienada, direitos humanos não alienados. Todas essas questões, por outro lado, são constantemente tomadas pelo sistema econômico capitalista que os transforma em meio de lucrar.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No desenvolvimento dessa pesquisa viu-se que mudanças na formação de organização dos meios de produção provocaram profundas alterações na sociedade em inúmeros aspectos, principalmente, quanto à compreensão do ser humano sobre si mesmo e sua relação em sociedade, viés no qual a educação passa, também, a reproduzir essas mudanças.

Historicamente, desde o fim do feudalismo e a transição para o capitalismo, novas forças sociais surgiram e deram as diretrizes da nova ordem das coisas e a educação também sofreu essas ingerências pela criação da escola que, hipoteticamente, ensina tudo a todos! A possibilidade de que todos tivessem acesso à escola teve uma intencionalidade do sistema econômico capitalista que necessitava de pessoas com formação geral, mínima. Viu-se, ainda, que desde aí a educação não é a mesma para todos e muito menos com a mesma matriz e qualidade. Portanto, uma educação aparentemente de qualidade para poucos, hoje, e de pouca qualidade para a grande maioria, parece existir desde a gênese da dita universalização da educação.

A partir do supracitado, embora o presente trabalho não tenha pretendido esgotar a investigação do tema, pôde-se notar que as estruturas sociais em perspectiva ampla, passaram a reproduzir a preponderância das novas relações sociais, com enfoque no trabalho e na produção, logicamente, com ênfase no individualismo. Nesse ponto, como se pode demonstrar, a Modernidade representa essa “virada” de compreensão e, desde seu início, não houve outro viés de relação humana possível, se não o que prima pelo interesse individual, e o próprio Estado tornou-se mantenedor dessa perspectiva.

O presente estudo que teve como objetivo saber se a educação tem autonomia para organizar-se em vista do desenvolvimento das potencialidades humanas, forjando consciências críticas, autônomas, livres e, responde que, não, pois de maneira predominante, a educação segue diretrizes estatais que, em sua amplitude, defende interesses que não os de conscientização, de formação de consciências, mas de reprodução de *locus* social. Contudo, embora com pouca expressividade, existem tendências pedagógicas críticas e reflexões que propõem autoconsciência do ser humano diante dessa realidade.

A pesquisa respondeu, ainda, aos objetivos específicos: se a educação é realmente autônoma, apontou como a educação moderna organizou-se e sob quais dinâmicas, registrou a relação entre consumismo e identidade, apontou o interesse do “mercado” numa educação

com foco na produção e que, embora minoritária, há proposta por uma educação que possibilite emancipação.

Viu-se, ainda, que a educação atrelada ao sistema capitalista, desintegra iniciativas coletivas em vista do bem de todos, pois é uma educação preponderantemente individualista, focada no tecnicismo e na produção. Essa mesma educação por não ter uma consciência voltada à criticidade, forma consumistas. Adverte-se que a educação estatal não pode funcionar como sistema educacional que segue um programa determinado por organismos atrelados à manutenção da ordem das coisas, ou seja, do sistema de produção que aí está!

Finalmente, conclui-se que, a autocrítica na educação, passando por programas de formação de professores que discutam essas realidades, constitui-se em recurso privilegiado de novas possibilidades formativas para a educação e há necessidade da “libertação” da educação, via intervenção efetiva e continuada com intencionalidade livre. Essas relações e possibilidades, contudo, não se encerram nessa pesquisa. Antes, são pistas para aprofundamento em futuros estudos.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGUIAR, José H. S. **A Formação do Sujeito pela Educação Ética, na Perspectiva da Solidariedade e da Cooperação, como alternativa ao Capitalismo Globalizado: Uma Proposta Humanizante e Integradora** (Dissertação de Mestrado). São Leopoldo: EST, 2013.
- ALMADA, Francisco de A. C. **Seminário de Pesquisa** (Apostila). Imperatriz: UFMA, 2020.
- AHLERT, Alвори. **A Eiticidade da Educação: o discurso de uma Práxis Solidária/Universal**. Ijuí: Unijuí, 1999.
- ARAÚJO, José C. S. As intencionalidades como diretrizes da práxis pedagógica. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro, CASTANHO, Maria Eugênia L. M. (Orgs.). **Pedagogia universitária: a aula em foco**. Campinas: Papyrus, 2000.
- ASSMANN, Hugo. **Curiosidade e Prazer de Aprender: O papel da curiosidade na aprendizagem criativa**. Petrópolis: Vozes, 2004.
- ALMEIDA, José L. V. de. A escola burguesa e a questão do conhecimento: mudar para não transformar. **Revista Espaço Acadêmico**, Brasil, ano 9, n. 104, p. 53-63, jan. 2010.  
Disponível em:  
<http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/8873/5143>.  
Acesso em: 04 jul. 2014.
- BEAUD, Michel. **História do Capitalismo: de 1500 aos nossos dias**. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- BERMEJO, Diego. **La identidaden sociedades plurales**. Barcelona: Anthropos, 2011.
- BUFFA, Ester. Educação e cidadania burguesas. In: BUFFA, Ester; ARROYO, Miguel; NOSELLA, Paolo. **Educação e cidadania: quem educa o cidadão?** 14ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- BRANDENBURG, Laude E. Questionar as competências no Ensino Religioso – uma empreitada possível? In: BRANDENBURG, Laude E. et al. (Orgs.). **Ensino Religioso e Docência e(m) Formação**. São Leopoldo: Sinodal/EST, 2013.
- BRANDENBURG, Laude; SENGER, Sabrina. O cenário educativo do Ensino Religioso e a Pedagogia Social. In: BRANDENBURG, Laude E. et al. (Orgs.). **Ensino Religioso e Docência e(m) Formação**. São Leopoldo: Sinodal/EST, 2013.



CARVALHO, Erivanio da Silva. **Autores clássicos da Sociologia da Educação**. 2ed. Curitiba : Appris, 2018.

CARVALHO, Luana de Araújo; CORRÊA, Hércules Tolêdo. Memorial de leitura: uma possível estratégia pedagógica nos currículos dos cursos de formação de professores. **In: Anais do SIELP**. V. 2, N.º 1. Uberlândia: EDUFU, 2012, p. 01-09.

COMENIUS, João A. **Didática Magna**. Rio de Janeiro: Rio, 1978.

COMPARATO, Fabio K. **Ética: direito, moral e religião no mundo moderno**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

DEMO, Pedro. **Cidadania Pequena: Fragilidades e desafios do associativismo no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2001.

DEMO, Pedro. **Cidadania tutelada e cidadania assistida**. Campinas: Autores Associados, 1995.

DELORS, Jacques. *Educação: Um tesouro a descobrir*. 4 ed. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC/UNESCO, 2000.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho: Ensinar-e-aprender com sentido**. Novo Hamburgo: Feevale, 2003.

GADOTTI, Moacir. **Escola cidadã**. São Paulo: Cortez, 2006.

GALLO, Silvio. Disciplinaridade e transversalidade. In: ALVES-MAZZOTTI, A. Judith et ali. 2ª. ed. **Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

HANDFAS, Anita. Uma Leitura Crítica das Pesquisas sobre a Relação entre Trabalho e Educação. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 16, n. 30, p. 129-148, jan./jun. 2010.

KON, Anita. Tecnologia e trabalho no cenário da Globalização. In: DOWBOR, Ladislau; IANNI, Octavio; RESENDE, Paulo-Edgar A. (Orgs.). **Desafios da Globalização**. Petrópolis: Vozes, 1998.

LEE, Arthur K. B.; TETZLAFF, Viviane N. **Educação e Trabalho no Capitalismo e na História do Brasil: o papel do emprego e do ensino profissional**. Rio de Janeiro: Barra Livros, 2015.

- LIPOVETSKY, Gilles. **A felicidade paradoxal: ensaio sobre a sociedade do hiperconsumo**. Lisboa: Edições 70, 2014.
- MACFARLANE, Alan. **A Cultura do Capitalismo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1989.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do Partido Comunista**. Porto Alegre: L&PM Pocket, 2001.
- MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.
- MOREIRA, Alberto S. Religião, transformações culturais e globalização. In: OLIVEIRA, Irene Dias et al. **Religião, transformações culturais e globalização**. Goiânia: PUC, 2011.
- NARODOWSKI, Mariano. **Comenius e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- NOVAES, Henrique T. O esgotamento da fase “civilizatória” do capital e a necessidade histórica de uma educação para além do capital. In: BRABO, Tânia S. A. M. (Org.). **Direitos Humanos, ética, trabalho e educação**. São Paulo: Icone, 2014.
- OLIVEIRA, Manfredo A. **Ética e Economia**. São Paulo: Ática, 1995.
- ORTIZ, Renato. Globalização: notas de um debate. **Sociedade e Estado**, Brasília, v. 24, n. 1, jan./abr. 2009.
- PIAGET, Jean. **Jan Amos Comênio**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Massangana, 2010.
- ROBERTSON, apud GÓMEZ, José M. Globalização da política: Mitos, realidades e dilemas. In: GENTILI, Pablo (Org.). **Globalização excludente: Desigualdade, exclusão e democracia na nova ordem mundial**. Petrópolis: Vozes, 2000.
- SILVA, Tomás T. da. A Produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomás T. da (Org.). **Identidade e Diferença: A perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000.
- RIEGER, Joerg. Por que o consumismo não é o problema: Religião e desejo de remodelar o trabalho a partir de baixo. In: **Revista Concilium**. Petrópolis: Vozes, n. 357 (2014).
- SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. Rio de Janeiro: Record, 2000.
- SAVIANI, Dermeval. Transformações do Capitalismo, do Mundo do Trabalho e da Educação. LOMBARDI, José C.; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José L. (Orgs.). **Capitalismo, Trabalho e Educação**. Campinas: Autores Associados, 2005.

SKLAIR, Leslie. **Sociologia do Sistema Global**. Petrópolis: Vozes, 1990.

STRECK, Danilo R. **Correntes pedagógicas: uma abordagem interdisciplinar**. Petrópolis: Vozes, 2005.

STRECK, Danilo E. R.; REDIN, Jaime E.; ZITKOSKI, José J. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

THUROW, Lester C. **O Futuro do Capitalismo: Como as forças econômicas moldam o mundo de amanhã**. Rio de Janeiro: Rocco, 1997.

TOURAINÉ, Alain. **Um novo paradigma: Para compreender o mundo hoje**. Petrópolis: Vozes, 2006.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; RESENDE, Lúcia; FONSECA, Marília. Aula universitária e inovação. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro, CASTANHO, Maria Eugênia L. M. (Orgs.). **Pedagogia universitária: a aula em foco**. Campinas: Papirus, 2000.