

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA

MICHELE CAROLINA DE JESUS

**EDUCAÇÃO NA MODERNIDADE:
IMPLICAÇÕES POLÍTICAS E FILOSÓFICAS NA FORMAÇÃO HUMANA**

Goiânia

2021



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS DE TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO DE GRADUAÇÃO NO REPOSITÓRIO INSTITUCIONAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio do Repositório Institucional (RI/UFG), regulamentado pela Resolução CEPEC no 1240/2014, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei no 9.610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo dos Trabalhos de Conclusão dos Cursos de Graduação disponibilizado no RI/UFG é de responsabilidade exclusiva dos autores. Ao encaminhar(em) o produto final, o(s) autor(a)(es)(as) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

1. Identificação do Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação (TCCG)

Nome(s) completo(s) do(a)(s) autor(a)(es)(as): **Michele Carolina de Jesus**

Título do trabalho:

Educação na modernidade: Implicações Políticas e Filosóficas na Formação Humana

2. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador) Concorda com a liberação total do documento [X] SIM [] NÃO¹

[1] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante: a) consulta ao(à)(s) autor(a)(es)(as) e ao(à) orientador(a); b) novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo do TCCG. O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro.

Obs.: Este termo deve ser assinado no SEI pelo orientador e pelo autor.



Documento assinado eletronicamente por **Simone Alexandre Martins Corbiniano, Professor do Magistério Superior**, em 14/06/2021, às 17:59, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **MICHELE CAROLINA DE JESUS, Discente**, em 15/06/2021, às 16:08, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **2132305** e o código CRC **77433359**.

Referência: Processo nº 23070.029039/2021-13

SEI nº 2132305

MICHELE CAROLINA DE JESUS

**EDUCAÇÃO NA MODERNIDADE:
IMPLICAÇÕES POLÍTICAS E FILOSÓFICAS NA FORMAÇÃO HUMANA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Pedagogia para obtenção do título de licenciatura em Pedagogia pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás.

Professora Orientadora: Dra. Simone Alexandre Martins Corbiniano.

Goiânia

2021

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Jesus, Michele Carolina de
EDUCAÇÃO NA MODERNIDADE: [manuscrito] : Implicações Políticas e Filosóficas na Formação Humana / Michele Carolina de Jesus. - 2021. XL, 40 f.

Orientador: Profa. Simone Alexandre Martins Corbiniano.
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação (FE), Pedagogia, Goiânia, 2021.
Bibliografia.

1. Educação. 2. Formação Humana. 3. Modernidade.. I. Corbiniano, Simone Alexandre Martins, orient. II. Título.

CDU 37



UNIVERSIDADE FEDERAL DE
GOIÁS FACULDADE DE
EDUCAÇÃO

ATA DE DEFESA DE TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

Ao(s) dez dias do mês de junho do ano de 2021 iniciou-se a sessão pública de defesa do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) intitulado de ***Educação na modernidade: Implicações Políticas e Filosóficas na Formação Humana***, de autoria de **Michele Carolina de Jesus**, do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UFG. Os trabalhos foram instalados pelo(a) orientadora Profa. Dra. Simone Alexandre Martins Corbiniano da FE/UFG, com a participação dos demais membros da Banca Examinadora: **Profa. Dra. Talita Francieli Bordignon FE/UFG**. Após a apresentação, a banca examinadora realizou a arguição do(a) estudante. Posteriormente, de forma reservada, a Banca Examinadora atribuiu a nota final 10,0 tendo sido o TCC considerado **aprovado**.

Proclamados os resultados, os trabalhos foram encerrados e, para constar, lavrou-se a presente ata que segue assinada pelos Membros da Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Simone Alexandre Martins Corbiniano, Professor do Magistério Superior**, em 10/06/2021, às 16:29, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Talita Francieli Bordignon, Professora do Magistério Superior**, em 08/07/2021, às 16:13, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **2119104** e o código CRC **5E362F3B**.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por me conceder o dom da existência, por sempre me mostrar o caminho certo, por tornar o meu sonho possível, por me acompanhar em todos os momentos dessa trajetória, por me ajudar a superar cada desafio e por fazer eu acreditar na minha capacidade.

A Universidade Federal de Goiás, minha segunda casa durante os anos de formação, por ter me recebido de braços abertos e com todas as condições que me proporcionaram uma formação sólida, abrangente e emancipadora.

A todos os docentes do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação pela excelência do ensino que me proporcionaram e por terem percorrido comigo o caminho em direção ao conhecimento e a reflexão. Minha eterna gratidão, reconhecimento e admiração.

A profa. Dra. Simone Alexandre Martins Corbiniano, orientadora desta pesquisa, por todos os ensinamentos, pelo rigor acadêmico, pela gentileza, pela paciência e pelo apoio que tornou a concretização deste trabalho possível. Gratidão pelos caminhos que trilhamos juntas.

A minha mãe, Regina Melo de Jesus, por todo amor, por ser o meu exemplo de perseverança e bondade, pelo companheirismo, pelo cuidado, pelo apoio incondicional e por sonhar junto comigo. Aqui estão os resultados dos seus esforços em me educar.

A amiga Ana Paula da Silva, minha companheira desde o primeiro dia de curso. O mesmo sonho nos uniu. Juntas conseguimos superar todos os desafios que encontramos pelo caminho. Minha gratidão por todos os momentos que dividimos, pela generosidade, pelo apoio e pelo carinho. Nossa amizade marcou a minha trajetória.

As amigas, Jayne Alves de Godoi e Diuly Caliny da Silva, por serem minhas companheiras ao longo da vida, por acompanharem a realização deste projeto desde o início e por todo apoio e incentivo.

A todos que, de forma direta ou indireta, tornaram esta pesquisa possível.

EDUCAÇÃO NA MODERNIDADE: IMPLICAÇÕES POLÍTICAS E FILOSÓFICAS NA FORMAÇÃO HUMANA

Michele Carolina de Jesus¹

RESUMO

Ao analisar a complexidade em que se apresenta a conjuntura da sociedade moderna, marcada pelas condições dadas pela ordem econômica e social vigente que contemplam o fenômeno da globalização, nota-se a reconfiguração das relações no âmbito da cultura, da política e consequentemente, da educação. Diante disso, essa pesquisa introdutória foi elaborada com o objetivo de proporcionar uma reflexão teórica sobre as problemáticas atuais da modernidade e suas expressões políticas, sociais e morais que repercutem nas relações humanas, bem como em seus desdobramentos na educação. Buscou-se apresentar os impactos de uma formação meramente técnica, superficial e aligeirada, articulada para submeter os indivíduos a lógica mercadológica, em oposição à uma ótica crítica e reflexionante dos fundamentos da educação como a Filosofia, a História e a Sociologia, para se pensar a educação ético-política no contexto da cultura moderna. A presente pesquisa é essencialmente de cunho bibliográfico. Foi realizado levantamentos de materiais bibliográficos com o propósito de conhecer a contribuição de alguns teóricos de grande relevância sobre o tema, analisando conceitos e articulando-os com o contexto atual. Entre os principais autores consultados para essa pesquisa estão o escritor brasileiro Milton Santos (2001), Bauman com a sua aprofundada crítica sobre as relações humanas e sociais na modernidade, Theodor W. Adorno (1995), com a obra Educação e Emancipação, Ildeu Coêlho, Demerval Saviani e outros. As conclusões explicitam que a educação e a escola na sociedade moderna cumprem basicamente as funções proporcionar uma formação meramente técnica para atender as exigências do mercado de trabalho, ao mesmo tempo que incute e reproduz a ideologia burguesa dominante. Dessa forma, há uma necessidade de se romper com a educação enquanto mera apropriação de instrumental técnico, que visa apenas a eficiência mercadológica, resgatando o sentido histórico, social e crítico da educação que consiste em, acima de tudo, humanizar os sujeitos, despertando-lhes a capacidade de tomar decisões conscientes baseadas na autorreflexão crítica, na razão e na ética, ao mesmo tempo possa prepará-los para a realidade concreta da vida.

Palavras-Chave: Educação. Formação Humana. Modernidade.

¹ Graduanda do curso de Pedagogia pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás. Pesquisadora de iniciação científica vinculada ao trabalho monográfico. Membro do GEFE (Grupo de Estudos de Filosofia e Educação da Faculdade de Educação/UFG). michelec@discente.ufg.br

EDUCATION IN MODERNITY: POLITICAL AND PHILOSOPHICAL IMPLICATIONS IN HUMAN EDUCATION

ABSTRACT

When analyzing the complexity in which the situation of modern society presents itself, marked by the conditions given by the current economic and social order that contemplate the phenomenon of globalization, it is noticed the reconfiguration of relations in the context of culture, politics and, consequently, of the education. In view of it, this introductory research was designed with the aim of providing a theoretical reflection on the current issues of modernity and its political, social and moral expressions that affect human relationships, as well as their consequences in education. We sought to present the impacts of a merely technical, superficial and lightened training, articulated to submit individuals to the marketing logic, as opposed to a critical and reflective view of the fundamentals of education such as Philosophy, History and Sociology, to think ethical-political education in the context of modern culture. This research is essentially bibliographical in nature. Surveys of bibliographic materials were carried out with the purpose of knowing the contribution of some theorists of great relevance on the subject, analyzing concepts and articulating them with the current context. Among the main authors consulted for this research are the Brazilian writer Milton Santos (2001); Bauman, with his in-depth criticism of human and social relations in modernity; Theodor W. Adorno (1995), with his work "Educação e Emancipação"; Ildeu Coêlho, Demerval Saviani and others. The conclusions explain that education and school in modern society basically fulfill the functions of providing merely technical training to meet the demands of the labor market, while instilling and reproducing the dominant bourgeois ideology. Thus, there is a need to break with education as a mere appropriation of technical instruments, which aims only at market efficiency, rescuing the historical, social and critical sense of education that consists, above all, of humanizing subjects, awakening them. Give them the ability to make conscious decisions based on critical self-reflection, reason and ethics, and at the same time prepare them for the concrete reality of life.

Keywords: Education. Human formation. Modernity.

SUMÁRIO

RESUMO.....	7
INTRODUÇÃO	10
1 MODERNIDADE: A COMPLEXA DINÂMICA DA SOCIEDADE CONTEMPÔRANEA	12
2 PROCESSOS FORMATIVOS E AS PROBLEMÁTICAS ATUAIS.....	20
3 IMPLICAÇÕES ÉTICO-POLÍTICAS DA FORMAÇÃO SOB UM OLHAR CRÍTICO E FILOSÓFICO	30
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	37
REFERÊNCIAS.....	40

INTRODUÇÃO

A modernidade, marcada pelo fenômeno da globalização, teve como grande marco a consolidação do modelo econômico neoliberal, responsável pela reconfiguração das relações sociais no âmbito da cultura, da política e da economia. Esse modelo econômico e social, caracterizado essencialmente pela busca incessante por lucro, consumo exacerbado e pela promoção desenfreada de comportamentos individualistas e competitivos constituem uma crise intelectual e moral que cria e potencializa desigualdades e injustiças. Tal processo é permeado por um conjunto de condições conflitantes e interesses contraditórios.

As problemáticas da modernidade e suas expressões econômicas, políticas, sociais e morais repercutem também para a relação humana com a educação e seus processos formativos. No contexto do mundo globalizado, os dilemas da educação não são referentes apenas aos acentuados problemas metodológicos de ensinar e aprender. Muito além disso, as atuais problemáticas assumem uma nova dimensão em que a educação é tornada utilitária, torna-se, na verdade, ferramenta para garantir os interesses ideológicos dominantes e reduz os seres humanos a meros técnicos ou especialistas, conformados e submetidos à lógica mercadológica.

Ao considerar estes aspectos do processo formativo na modernidade, realizou-se a pesquisa com base nos fundamentos da educação, articulando assim diferentes aspectos ligados à Filosofia, História e Sociologia de modo a estabelecer uma discussão sobre a importância de uma formação cultural e escolar consistente, crítica e emancipatória, que não reduza os seres humanos a meros técnicos submetido à lógica mercadológica e que possa subsidiar a construção de uma nova globalização mais humana e solidária.

Diante disso, esta pesquisa introdutória propôs-se a contextualizar os aspectos políticos e sociais que subsidiam o processo de globalização e compõe a complexa dinâmica da sociedade moderna, suas implicações no processo formativo e educacional para, partir de tal reflexão, mostrar a importância da formação humana como experiência abrangente e emancipadora. A análise foi dividida em três capítulos: 1. Modernidade: A complexa dinâmica da sociedade contemporânea; 2. Processo formativo e as problemáticas atuais e 3. O sentido da educação na modernidade sob o olhar da Filosofia.

Entre os principais autores consultados para essa pesquisa estão o escritor brasileiro Milton Santos (2001), Zygmunt Bauman com a sua aprofundada crítica sobre as relações

humanas e sociais na modernidade, Theodor W. Adorno (1995), com a obra Educação e Emancipação, Ideu Coêlho, Dermeval Saviani e outros.

1 MODERNIDADE: A COMPLEXA DINÂMICA DA SOCIEDADE CONTEMPÔRANEA

Este capítulo é destinado a contextualizar, de forma breve e geral, os aspectos políticos e sociais que subsidiam o processo de globalização e compõem a complexa dinâmica da sociedade moderna. Desse modo, estabeleceu-se um diálogo um diálogo entre a crítica apresentada na extensa obra do sociólogo e filósofo polonês Zygmunt Bauman, na qual o autor analisa as relações humanas e sociais da sociedade moderna, juntamente com a análise, realizada pelo intelectual brasileiro Milton Santos, a respeito do presente processo de globalização, descrita na obra *Por Uma Outra Globalização*, (2001).

O termo Globalização é frequentemente utilizado para definir um fenômeno social contemporâneo caracterizado essencialmente pela convergência e uniformização econômica, cultural, tecnológica e mercadológica entre diferentes partes de um planeta repleto de diversidades. Este fenômeno é considerado por muitos autores como o ápice do sistema capitalista e se constitui como um processo marcado por um conjunto de condições, conflitos, interesses e contradições. No livro *Por uma outra globalização*, o autor Milton Santos (2001), elabora uma reflexão crítica acerca dos fundamentos sociais e econômicos que constituem o mundo contemporâneo, a partir de uma interpretação que demonstra que, para a maior parte da população, o processo de globalização tem se apresentado como uma fábrica de perversidades.

Santos (2001), em sua análise, afirma que o momento histórico atual é confuso e confusamente percebido, havendo a existência de diferentes percepções acerca do processo de globalização. De acordo com o autor, um paradoxo constitui a realidade atual:

De um lado, é abusivamente mencionado o extraordinário progresso das ciências e das técnicas, das quais um dos frutos são os novos materiais artificiais que autorizam a precisão e a intencionalidade. De outro lado, há, também, referência obrigatória à aceleração contemporânea e todas as vertigens que cria, a começar pela própria velocidade. Todos esses, porém, são dados de um mundo físico fabricado pelo homem, cuja utilização, aliás, permite que o mundo se torne esse mundo confuso e confusamente percebido (SANTOS, 2001, p.17).

Posteriormente, o autor apresenta três interessantes percepções à respeito do processo de globalização. A primeira delas é o que ele chama de Globalização como fábula, que, de acordo com ele, se apresenta como um devaneio à respeito da realidade. Essa seria uma concepção fantasiosa do mundo real, construída pela máquina midiática e ideológica para encenar inexistentes virtudes do processo de globalização, produzidas para nutrir os interesses do sistema e sustentar a sua continuidade (SANTOS, 2001).

Ao abordar a concepção de globalização como perversidade, o autor afirma que a perversidade está na essência do presente processo de globalização e que essa é a realidade do mundo atual. Santos (2001) explica que essa perversidade sistêmica resulta da presença de manifestações conjuntas que se revelam por meio de fatores como o desemprego crescente, o aumento da pobreza, a perda da qualidade de vida, ausência de compaixão, a fome e o desamparo, que são estruturais e se generalizaram em todos os continentes. Além disso, outros elementos como males espirituais e morais, egoísmo, cinismo e a corrupção foram aprofundados.

Essas inúmeras mazelas são, direta ou indiretamente, imputáveis ao presente processo de globalização. De acordo com o autor, essa perversidade desenfreada deixou de se manifestar por fatos isolados, atribuídos a distorções da personalidade, para se estabelecer como um sistema. Essa perversidade sistêmica foi naturalizada e está intimamente associada a comportamentos individualistas e competitivos provenientes do modelo econômico neoliberal (SANTOS, 2001).

Diante disso, pode-se afirmar que o momento histórico atual se configura como uma permanente crise econômica, social, política e moral. Trata-se de uma crise estrutural e global, pois as suas variáveis características instalam-se em toda parte do mundo de modo interligado. Aspectos como a competitividade em detrimento da solidariedade, o consumo exacerbado, a tirania do dinheiro e da informação comandam as formas de ação dos indivíduos do mundo contemporâneo, buscando conformar, segundo uma nova ética, as relações sociais e interpessoais, influenciando também no caráter das pessoas (SANTOS, 2001).

Para compreender melhor a arquitetura do processo de globalização, o autor considera alguns elementos fundamentais: a unicidade da técnica, a convergência dos momentos, a cognoscibilidade do planeta e a existência de um motor único na história, representado pela mais-valia globalizada:

Há uma relação de causa e efeito entre o progresso técnico atual e as demais condições de implantação do atual período histórico. É a partir da unicidade das técnicas, da qual o computador é uma peça central, que surge a possibilidade de existir uma finança universal, principal responsável pela imposição a todo o globo de uma mais-valia mundial. Sem ela, seria também impossível a atual unicidade do tempo, o acontecer local sendo percebido como um elo do acontecer mundial. Por outro lado, sem a mais-valia globalizada e sem essa unicidade do tempo, a unicidade da técnica não teria eficácia (SANTOS, 2001, p.27).

As técnicas características do presente momento são definidas como um conjunto, um sistema. O conjunto de técnicas do mundo globalizado envolve e influencia o planeta como um todo. A unicidade do conjunto de técnicas dominantes no mundo contemporâneo, sobretudo as técnicas da informação, alcançam a totalidade de cada país, direta ou indiretamente. Ou seja, cada lugar tem acesso ao acontecer dos outros. Neste sentido, este processo hegemônico se constitui com a peculiar característica de invasor, espalhando-se por todo território (SANTOS, 2001).

Nesta mesma lógica está a convergência dos momentos, descrita como o fenômeno do tempo real, que causa interdependência do acontecer e permite que o mesmo momento seja usado a partir de múltiplos lugares de forma coesa e eficaz. Essa mudança no decorrer da história possibilitou, através das tecnologias da informação, o conhecimento instantâneo do acontecer do outro, entretanto, a veracidade das informações é questionável. Além disso, o controle deste fenômeno pertence a ideologia dominante, portanto, assegura os interesses da mesma. Assim, a forma que a informação é oferecida à humanidade confunde e manipula em detrimento do esclarecimento, ocasionando a predominância de fabulações e percepções fragmentadas acerca da realidade. Nas condições econômicas e sociais atuais, isso se torna ainda mais grave pois, a informação se constitui como um fator essencial para o exercício da cidadania (SANTOS, 2001).

Essas e outras condições descritas na crítica de Milton Santos (2001), convergem para o que Bauman já havia apresentado em sua extensa obra sobre as relações humanas e sociais na modernidade. Através de uma metáfora, Bauman (2001) considera os termos fluidez e liquidez como adequados para distinguir a modernidade de outros momentos históricos anteriores. Em sua obra, Bauman utiliza-se destes conceitos para referir-se, sobretudo a fragilidade, a superficialidade e a ausência de sentido que instalou-se na política, na economia, na ética, na cultura e nas relações humanas e sociais.

Para Bauman (2001), na obra *Modernidade Líquida*, a estruturação deste cenário possui um caráter interessante pois não foi alcançada via ditadura ou opressão, mas sim pelo desregulamento e pela dissolução das forças que poderiam ter mantido a ordem:

O “derretimento dos sólidos”, traço permanente da modernidade, adquiriu, portanto, um novo sentido, e, mais que tudo, foi redirecionado a um novo alvo, e um dos principais efeitos desse redirecionamento foi a dissolução das forças que poderiam ter mantido a questão da ordem e do sistema na agenda política. Os sólidos que estão para ser lançados no cadinho e os que estão derretendo neste momento, o momento da modernidade fluida, são os elos que entrelaçam as escolhas individuais em projetos e ações coletivas – os padrões de comunicação e coordenação entre as

políticas de vida conduzidas individualmente, de um lado, e as ações políticas de coletividades humanas, de outro (BAUMAN, 2001, p. 12).

Conforme o pensamento do autor, não houve a construção de uma nova ordem na modernidade líquida. O que houve foi um redirecionamento e a recolocação dos moldes e dos padrões que regulam a liberdade dos indivíduos:

Na verdade, nenhum molde foi quebrado sem que fosse substituído por outro; as pessoas foram libertadas de suas velhas gaiolas apenas para ser admoestadas e censuradas caso não conseguissem se realocar, através de seus próprios esforços dedicados, contínuos e verdadeiramente infundáveis, nos nichos pré-fabricados da nova ordem: nas classes, as molduras que (tão intransigentemente como os estamentos já dissolvidos) encapsulavam a totalidade das condições e perspectivas de vida e determinavam o âmbito dos projetos e estratégias realistas de vida. A tarefa dos indivíduos livres era usar sua nova liberdade para encontrar o nicho apropriado e ali se acomodar e adaptar: seguindo fielmente as regras e modos de conduta identificados como corretos e apropriados para aquele lugar (BAUMAN, 2001, p. 14).

Bauman (2001), complementa esta análise afirmando que a ausência de padrões, códigos e regras que guiavam e conformavam os indivíduos não os deixam livres para conceber o seu modo de vida de acordo com a sua vontade, pois o que se tem hoje é uma era de comparação universal, que configura e estabelece padrões contraditórios e conflitantes.

Ao analisar tais mudanças, o autor seleciona algumas categorias fundamentais que perpassam a condição humana e que são responsáveis pelas transformações deste tempo. Duas destas categorias são o espaço e o tempo que, na modernidade, assumiram novas características, tornando-se categorias distintas e independentes, separadas da prática da vida. Assim, Bauman (2001), refere-se a relação entre tempo e espaço, mediada pelo advento das novas tecnologias, como uma técnica de poder que articulou e possibilitou transformações radicais no convívio humano e nas relações sociais:

O poder pode se mover com a velocidade do sinal eletrônico - e assim o tempo requerido para o movimento de seus ingredientes essenciais se reduziu à instantaneidade. Em termos práticos, o poder se tornou verdadeiramente extraterritorial não mais limitado, nem mesmo desacelerado, pela resistência do espaço (o advento do telefone celular serve bem como "golpe de misericórdia" simbólico na dependência em relação ao espaço: o próprio acesso a um ponto telefônico não é mais necessário para que uma ordem seja dada e cumprida. Não importa mais onde está quem dá a ordem - a diferença entre "próximo" e "distante" ou entre o espaço selvagem e o civilizado e ordenado, está a ponto de desaparecer). Isso dá aos detentores do poder uma oportunidade verdadeiramente sem precedentes: eles podem se livrar dos aspectos irritantes e atrasados da técnica de poder do Panóptico (BAUMAN, 2001, p. 19).

Desse modo, a desintegração e a fragmentação social é uma condição dada por essa técnica de poder, que assume uma dimensão cada vez mais fluida e evasiva. Essa conjuntura, para Bauman (2001), se apresenta em razão do mundo moderno aparentar estar livre de cercas

e barreiras, visto que os poderes globais se empenham em eliminar tais obstáculos a fim de garantir a sua força e insuperabilidade. Assim, a elite global utiliza-se do seu poder para dominar, entretanto, essa dominação se isenta de responsabilidades relativas ao gerenciamento, ao bem-estar social e a elevação moral dos indivíduos.

Bauman (2008), também destina uma importante parte de sua análise crítica para evidenciar e interpretar a cultura consumista, descrita detalhadamente como o traço mais marcante da sociedade moderna, passando a compor a identidade dos indivíduos. Isso ocorre porque o modelo social posto atualmente reforça o consumismo como um estilo de vida e despreza culturas alternativas (BAUMAN, 2008, p. 71). Dessa forma, o ato de consumir tornou-se um papel social fundamental, no qual os indivíduos passam a ser avaliados e reconhecidos socialmente na medida em que podem exercer tal papel.

O consumo, nesta perspectiva, tornou-se a principal fonte de prazer e de realização individual dos seres humanos, transformando-se em uma forma de atenuar as frustrações internas e amenizar os efeitos advindos do modo de vida líquido-moderno. Sobre a relação entre o indivíduo e o consumo, Bauman (2008) expõe um curioso paradoxo: os indivíduos consomem mercadorias e, ao mesmo tempo, tornam-se mercadorias, em um processo mediado pelas regras do mercado. Nas palavras de Bauman:

Na sociedade de consumidores, ninguém pode se tornar sujeito sem primeiro virar mercadoria, e ninguém pode manter segura sua subjetividade sem reanimar, ressuscitar e recarregar de maneira perpétua as capacidades esperadas e exigidas de uma mercadoria vendável. A “subjetividade” do “sujeito”, e a maior parte daquilo que essa subjetividade possibilita ao sujeito atingir, concentra-se num esforço sem fim para ela própria se tornar, e permanecer, uma mercadoria vendável. A característica mais proeminente da sociedade de consumidores – ainda que cuidadosamente disfarçada e encoberta – é a transformação dos consumidores em mercadorias (BAUMAN, 2008, p. 20).

Na obra *A Arte da Vida*, Zygmunt Bauman faz uma análise sobre a relação que a sociedade de consumidores estabelece com a felicidade. Bauman (2009), aponta a existência de uma forte crença ilusória de que há um vínculo entre felicidade e consumo, crença essa que surgiu a partir das provocações do mercado e se constituiu graças ao sucesso da publicidade e das estratégias de marketing que objetivam gerar lucros cada vez maiores. Entretanto, essa relação é permanentemente marcada pelo sentimento de frustração, pois o mecanismo de manter a procura pela felicidade vinculada ao consumo de mercadorias, torna essa busca interminável, sendo impossível atingir um estado pleno de felicidade.

Neste sentido, o consumo na sociedade contemporânea não está simplesmente relacionado à satisfação de um conjunto de necessidades, pois se apresenta muito além disso,

articulando-se a um desejo efêmero, evasivo e caprichoso. Este desejo, de acordo com Bauman (2009), impõe e exige comportamentos de prontidão dos consumidores:

A vida organizada em torno do consumo, por outro lado, deve se bastar sem normas: ela é orientada pela sedução, por desejos sempre crescentes e quererem voláteis - não mais por regulação normativa. Nenhum vizinho em particular oferece um ponto de referência para uma vida de sucesso; uma sociedade de consumidores se baseia na comparação universal - e o céu é o único limite. A ideia de "luxo" não faz muito sentido, pois a ideia é fazer dos luxos de hoje as necessidades de amanhã, e reduzir a distância entre o "hoje" e o "amanhã" ao mínimo - tirar a espera da vontade. Como não há normas para transformar certos desejos em necessidades e para deslegitimar outros desejos como 'falsas necessidades' não há teste para que se possa medir o padrão de 'conformidade'. O principal cuidado diz respeito, então, à adequação - a estar "sempre pronto"; a ter a capacidade de aproveitar a oportunidade quando ela se apresentar; a desenvolver novos desejos individuais feitos sob medida para as novas, nunca vistas e inesperadas seduções; e a não permitir que as necessidades estabelecidas tornem as novas sensações dispensáveis ou restrinjam nossa capacidade de absorvê-las e experimentá-las (BAUMAN, 2009, p. 90-91).

Isso, todavia, não é tudo. Existe uma relação destes comportamentos com os mecanismos criados pelo mercado para a produção de mercadorias, que substituiu a produção de objetos duráveis por mercadorias perecíveis, idealizadas e desenvolvidas para uma vida útil cada vez mais reduzida e limitada:

A liberdade de tratar o conjunto da vida como uma festa de compras adiadas significa conceber o mundo como um depósito abarrotado de mercadorias. Dada a profusão de ofertas tentadoras, o potencial gerador de prazeres de qualquer mercadoria tende a se exaurir rapidamente. Felizmente para os consumidores com recursos, estes os garantem contra consequências desagradáveis como a mercantilização. Podem descartar as posses que não mais querem com a mesma facilidade com que podem adquirir as que desejam. Estão protegidos contra o rápido envelhecimento e contra a obsolescência planejada dos desejos e sua satisfação transitória. Ter recursos implica a liberdade de escolher, mas também - e talvez mais importante - a liberdade em relação às consequências da escolha errada, e portanto a liberdade dos atributos menos atraentes da vida de escolhas (BAUMAN, 2008, p. 105).

Retomando o pensamento de Santos (2001), é explícito a existência de um verdadeiro retrocesso no que se refere à noção de bem público e de solidariedade. Assim pode-se afirmar que a vida social tem hoje o seu funcionamento concreto pautado nos princípios da lógica neoliberal, na qual condições como o consumismo, a intensificação do imediatismo e do narcisismo e a supressão da solidariedade são traços explícitos e incontestáveis.

Além disso, Santos (2001) afirma que, neste contexto, a democracia é reduzida a disputas eleitoreiras que empobrecem o debate de ideias e enfraquecem a figura do cidadão, sobretudo nos lugares onde essas categorias nunca foram claramente definidas e exercitadas:

Consumismo e competitividade levam ao emagrecimento moral e intelectual da pessoa, à redução da personalidade e da visão do mundo, convidando, também, a esquecer a oposição fundamental entre a figura do consumidor e a figura do cidadão.

É certo que no Brasil tal oposição é menos sentida, porque em nosso país jamais houve a figura do cidadão. (SANTOS, 2001, p.49)

Santos (2001), com certo tom de esperança e otimismo, evidencia que a perversidade imputável ao presente processo de globalização não é irreversível. Essa possibilidade surge, a partir de um fenômeno de tomada de consciência pelas populações mais envolvidas no processo de exclusão, que tornaria o homem capaz de encontrar nele próprio a base para a construção de um novo modelo de sociedade. Cabe mencionar também que o momento histórico atual se consolidou como uma crise estrutural, que afeta diversas partes do planeta. Essa crise, não só evidencia as fraquezas e deformidades do sistema, como também coloca em questão a ideologia dominante, levando uma parte da população ao sentimento de desconfiança.

Dessa forma, o autor afirma que o grande desafio hoje é a elaboração de um novo discurso, capaz de desmitificar a competitividade e o consumo e de atenuar, senão desmanchar, a confusão dos espíritos. Esta seria a base para a construção de uma outra globalização. Uma globalização mais humana, pautada em uma nova ética e em novas crenças políticas, amparadas na ressurreição da ideia e da prática da solidariedade. Nas palavras do autor:

Tais raciocínios autorizam uma visão crítica da história na qual vivemos, o que inclui uma apreciação filosófica da nossa própria situação frente à comunidade, à nação, ao planeta, juntamente com uma nova apreciação de nosso próprio papel como pessoa. É desse modo que, até mesmo a partir da noção do que é ser um consumidor, poderemos alcançar a ideia de homem integral e de cidadão. Essa revalorização radical do indivíduo contribuirá para a renovação qualitativa da espécie humana, servindo de alicerce a uma nova civilização (SANTOS, 2001, p.169)

O aprofundamento nas obras de Bauman (2001, 2008 e 2009) e na análise crítica de Santos (2001), permite afirmar a modernidade líquida, permeada pelos efeitos advindos do processo de globalização, impactou de modo majoritariamente negativo a vida individual e coletiva. Dessa forma, além do empobrecimento moral e intelectual e de outros incontestáveis aspectos que promovem uma homogeneização limitada e reduzida dos indivíduos, se desvela um estado de obscurantismo a nível político, social e cultural. O que se encontra hoje é o desprezo pela reflexão e pelo conhecimento, fundamentando grande parte da irracionalidade das ações dos sujeitos da modernidade.

Portanto, para a estruturação de um novo modelo de globalização, torna-se necessário uma ruptura radical com as condições atuais, de modo que seja elaborado um sistema alternativo de ideias e de vida capaz de alcançar, por meio da mudança do pensamento

filosófico do homem, soluções estruturais e duradouras. Nas condições atuais, tal transformação só será possível por meio de uma formação crítica e emancipadora, pautada, sobretudo, em princípios éticos e coletivos.

2 PROCESSOS FORMATIVOS E AS PROBLEMÁTICAS ATUAIS

Após a reflexão teórica sobre as problemáticas atuais da modernidade suas expressões econômicas, políticas, sociais e morais, pode-se afirmar que tais problemas repercutem também para a relação humana com a Educação, que é permeada por inúmeros conflitos e interesses que constituem uma crise intelectual e moral que cria e potencializa desigualdades e injustiças. Neste contexto do mundo globalizado, a crise da educação não é referente apenas aos acentuados problemas metodológicos de ensinar e aprender. Muito além disso, as atuais problemáticas assumem uma nova dimensão em que a educação é tornada utilitária, torna-se, na verdade, ferramenta para garantir os interesses da burguesia e perpetuar modos exploração do sistema econômico capitalista.

Hannah Arendt, faz uma importante reflexão sobre a crise da educação na modernidade em um ensaio intitulado como *A crise na educação*, incluído na obra *Entre o passado e o futuro*. Para Arendt (2005), a crise da educação se transformou em um dos maiores e mais graves problemas políticos dos últimos tempos. Tal crise não pode ser pensada como um fenômeno local e com problemas específicos, desconsiderando os aspectos e os fenômenos que caracterizam o mundo moderno e ultrapassam as fronteiras nacionais. Além disso, para a autora, a crise deve ser encarada como uma oportunidade de conhecer a verdadeira essência dos problemas, tendo como efeito desconstruir preconceitos e destruir pressupostos.

Assim, a crise só pode ser considerada desastrosa quando se perde a oportunidade de reflexão e obtém como resposta ideias prontas e desconectadas da realidade. Nas palavras da autora:

Uma crise nos obriga a voltar às questões mesmas e exige respostas novas ou velhas, mas, de qualquer modo, julgamentos diretos. Uma crise só se torna um desastre quando respondemos a ela com juízos pré-formados, isto é, com preconceitos. Uma atitude dessas não apenas aguça a crise como nos priva da experiência da realidade e da oportunidade por ela proporcionada à reflexão (ARENDDT, 2005, p. 223).

Para Arendt (2005), o fato da América ser uma terra de imigrantes dos mais variados grupos étnicos, trouxe para a educação um papel de natureza política muito mais importante que nos outros continentes. A autora explica que o que faz com que a escola americana esteja hoje muito aquém da escola europeia é a aceitação de forma servil e acrítica do fracasso educacional progressista, que surge no âmbito de uma sociedade de massas e em respostas as exigências de tal sociedade.

Dessa forma, a partir do pensamento de Hanna Arendt sobre a crise educacional na modernidade, pode-se afirmar que, numa “sociedade de massas” são priorizadas as atividades relacionadas ao trabalho, ao consumo e ao imediatismo. A partir disso, Arendt (2005) considera a falta de compreensão crítica à respeito da crise mais grave do que a própria crise, pois sem a reflexão crítica as contínuas reformas educacionais e institucionais apenas aprofundarão os problemas que deveriam solucionar.

Ao considerar que a realidade atual é resultado de processos sociais e históricos, faz-se necessário discutir e entender os processos que constituem as problemáticas atuais do processo formativo. Dermeval Saviani (2014), aborda no texto *A Pedagogia histórico-crítica* alguns aspectos importantes para entender o processo constitutivo da crise da educação bem como os desdobramentos da mesma no cenário atual brasileiro.

Inicialmente, o autor expõe a teoria da Pedagogia histórico-crítica surgiu e foi articulada em um contexto de grande tensão política decorrente do golpe militar no ano de 1964, além de ser um contexto internacional de grande efervescência. Algumas mobilizações chegaram a ameaçar a estabilidade da ordem existente. No entanto, não houve a transformação social e cultural desejada. Assim, com o fracasso dos movimentos, o resultado foi uma burocratização ainda maior da estrutura organizacional do país, alinhada a montagem de um aparato político e ideológico militar cada vez mais consistente. Essa ideologia teve seu reflexo também nos sistemas de ensino, pois utilizou-se da escola como elemento de reprodução social, subordinada as demandas do capital (SAVIANI, 2014).

De acordo com Saviani (2014), as teorias educacionais da época eram produzidas na França e imediatamente reproduzidas no Brasil, sem apresentar quaisquer alternativas. Ao final da década de 1970, houve um anseio em analisar as teorias pedagógicas, identificando três grandes manifestações: Pedagogia Tradicional, Pedagogia Nova e Pedagogia Tecnicista. O autor aponta uma problemática: essas teorias da educação se empenharam em explicar o funcionamento da educação e a relação estabelecida com a forma de sociedade na qual ela estava instituída. Porém, não existiu a preocupação em orientar a ação educativa:

Essas teorias eu chamei, no livro *Escola e democracia*, e teorias não-críticas. O critério de criticidade aí é a consciência dos determinantes, a percepção dos determinantes sociais e, portanto, a clareza da relação entre educação e sociedade, da dependência da educação em relação à sociedade na qual ela é instituída. Então essas teorias são não-críticas justamente porque elas não têm essa percepção. Na verdade, elas tendem a inverter a relação achando que a educação é um instrumento de desenvolvimento dos seres humanos nesse tipo de sociedade. Ou seja: em lugar de reconhecer a determinação da sociedade sobre a educação, acabam por conferir à educação o poder de determinar a forma da sociedade (SAVIANI, 2014, p.15).

Saviani (2014), ao explicar a Pedagogia Nova, aponta que tal teoria cometeu um grande equívoco ao fazer a crítica a Pedagogia Tradicional, isso porque a crítica se concentra sobretudo nos métodos e não na mudança da sociedade:

Vejam, então, que não se trata de mudar a sociedade, mas de ajustar melhor a educação à sociedade. Considera-se que a pedagogia tradicional não atendia às novas necessidades da sociedade. A concepção tradicional de educação derivava da época feudal, do antigo regime e, na forma capitalista, na forma da nova sociedade, da sociedade burguesa, ela não estava sendo adequada. Diante dessa constatação a pedagogia nova se propõe a reformar a escola. Por isso ela se chama “Escola Nova”. Seu intento é substituir a velha escola por uma nova escola. Com a seguinte implicação: a escola nova, ao inverter a relação que se dava na pedagogia tradicional, acabou, de certo modo, por desvalorizar o papel do educador. Ao afirmar que o centro do processo educativo são os alunos, são as crianças e não os professores ou os adultos, ela secundarizava o papel do educador, ela colocava o professor numa posição de acompanhamento e, portanto, de subordinação à iniciativa dos alunos. A reforma da escola centrava-se, então, na renovação dos métodos (SAVIANI, 2014, p.15-16).

Saviani (2014), esclarece também que, na teoria da Escola Nova se privilegia os processos de obtenção do conhecimento, enquanto na concepção tradicional são privilegiados os métodos de transmissão dos conhecimentos já obtidos. Além disso, o movimento da Escola Nova tentou articular pesquisa e ensino ignorando suas diferenças, processo este que empobrece o ensino e inviabiliza a pesquisa.

A radicalização dessa grande preocupação metodológica da Escola Nova culminou numa nova teoria educacional: a pedagogia tecnicista. A pedagogia tecnicista parte dos pressupostos da neutralidade científica e se inspira nos princípios da racionalidade, da eficiência e da produtividade. Na obra *Escola e Democracia* (2012), Saviani compara os mecanismos que configuram essa teoria com os mecanismos que fundamentaram o modo de trabalho fabril, no qual busca-se um planejamento e uma organização capaz de mecanizar todo o processo, de modo que amenizem interferências subjetivas que colocam em risco a sua eficiência.

Assim, de acordo com o autor, surge a proliferação de propostas de ensino sistêmicas como o telensino, as máquinas de ensinar e a padronização dos sistemas de ensino ajustando-os as diferentes modalidades de disciplinas e práticas pedagógicas. Desse modo, Saviani ressalta que:

Se na pedagogia tradicional a iniciativa cabia ao professor – que era, ao mesmo tempo, o sujeito do processo, o elemento decisivo e decisório – e se na pedagogia nova a iniciativa se desloca para o aluno – situando-se o nervo da ação educativa na relação professor-aluno, portanto, relação interpessoal, intersubjetiva –, na pedagogia tecnicista o elemento principal passa a ser a organização racional dos meios, ocupando o professor e o aluno posição secundária, relegados que são à condição de executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação

e controle ficam a cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos, imparciais. A organização do processo converte-se na garantia da eficiência, compensando e corrigindo as deficiências do professor e maximizando os efeitos de sua intervenção (SAVIANI, 2012, p. 12-13).

Na Pedagogia tecnicista, o termo marginalidade assume uma nova dimensão, passando a não ser mais relacionado ao sentimento de rejeição. Agora, a marginalização educacional é definida por elementos como a incompetência, ineficiência e improdutividade. Ou seja, de acordo com essa concepção, a educação só contribui para superar os problemas da sociedade na medida em que contribui para o aumento da produtividade dos indivíduos, pois a ineficiência é identificada como uma importante ameaça à estabilidade e a continuação do sistema (SAVIANI, 2012).

Saviani relaciona as problemáticas do processo educacional ao sistema social vigente do seguinte modo:

Como este comporta múltiplas funções, às quais correspondem determinadas ocupações, e como essas diferentes funções são interdependentes, de tal modo que a ineficiência no desempenho de uma delas afeta as demais e, em consequência, todo o sistema, cabe à educação proporcionar um eficiente treinamento para a execução das múltiplas tarefas demandadas continuamente pelo sistema social. A educação será concebida, pois, como um subsistema, cujo funcionamento eficaz é essencial ao equilíbrio do sistema social de que faz parte. Sua base de sustentação teórica desloca-se para a psicologia behaviorista, a engenharia comportamental, a ergonomia, informática, cibernética, que têm em comum a inspiração filosófica neopositivista e o método funcionalista (SAVIANI, 2012, p. 13-14).

Neste ponto, chega-se a uma grande questão sobre crise que constitui o processo formativo e educacional da modernidade. Pode-se afirmar que a educação e a escola atualmente desempenham majoritariamente o papel reprodutivista, alinhadas aos interesses capitalistas e projetadas essencialmente para submeter os indivíduos à lógica mercadológica.

Saviani (2012), aborda três importantes teorias reprodutivistas que consideram que a escola desempenha o papel de reproduzir a sociedade de classes reforçando o modo de reprodução capitalista. Uma delas é a *Teoria do sistema de ensino como violência simbólica*, desenvolvida na obra *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*, de P. Bourdieu e J. C. Passeron (1975), constituída em dois livros. De acordo com Saviani, trata-se de uma teoria que explicita as condições lógicas de qualquer educação e para qualquer sociedade, se desdobrando dedutivamente dos princípios universais para os enunciados analíticos particulares. Resumidamente, essa teoria define a sistema de ensino como uma modalidade específica de violência simbólica que se constituem através da ações pedagógicas, da autoridade pedagógica e do trabalho pedagógico.

A violência simbólica pode ser definida como o poder cujo o papel é reforçar, por meio da dissimulação, as relações de força e sua determinação entre grupos ou classes. Essa violência não é explícita, portanto, é considerada simbólica:

Vê-se que o reforço da violência material se dá pela sua conversão ao plano simbólico em que produz e reproduz o reconhecimento da dominação e de sua legitimidade pelo desconhecimento (dissimulação) se seu caráter de violência explícita. Assim, à violência material (dominação econômica) exercida pelos grupos ou classes dominantes corresponde a violência simbólica (dominação cultural). A violência simbólica manifesta-se de muitas formas: formação da opinião pública pelos meios de comunicação de massa, jornais etc., pregação religiosa, atividade artística e literária; propaganda e moda; educação familiar etc. No entanto, na obra em questão, o objetivo de Bourdieu e Passeron é a ação pedagógica institucionalizada, isto é, o sistema escolar (SAVIANI, 2012, p.18).

Portanto, essa teoria considera que a educação não é um fator de superação da marginalidade. Ao contrário, a educação reproduz as desigualdades sociais através da reprodução cultural, marginalizando socialmente os grupos dominados (SAVIANI, 2012).

A segunda teoria reprodutivista é a teoria da escola como Aparelho Ideológico do Estado. Saviani resume essa teoria como a ideologia materializada em Aparelhos Ideológicos do Estado (AIE), como a religião, a política, a escola, entre outros. Dessa forma, a escola constitui o instrumento de reprodução ideológica mais eficiente para reproduzir os modos exploração do sistema capitalista. Neste sentido, a classe trabalhadora é marginalizada e o Aparelho Ideológico do Estado (AIE), na dimensão escolar, é usado como ferramenta para garantir e perpetuar os interesses da burguesia em detrimento da equalização social (SAVIANI, 2012).

A terceira teoria reprodutivista é a Teoria da Escola Dualista, elaborada por C. Baudelot e R. Establet, no livro *L'École Capitaliste em France*, de (1971). Saviani (2012) explica que os autores dessa teoria se empenharam em mostrar que a escola é dividida em duas grandes redes que correspondem à divisão da sociedade capitalista: burguesia e proletariado. A especificidade dessa teoria está na admissão da existência da ideologia do proletariado. Assim, a escola é um aparelho ideológico que cumpre basicamente duas funções simultâneas: Formar a força de trabalho ao mesmo tempo que incute a ideologia burguesa. O autor esclarece que a Teoria da Escola Dualista leva em consideração o papel da escola em ir além do reforço e legitimação da marginalidade produzida na sociedade:

Considerando-se que o proletariado dispõe de uma força autônoma e forja na prática da luta de classes suas próprias organizações e sua própria ideologia, a escola tem por missão impedir o desenvolvimento da ideologia do proletariado e da luta revolucionária. Para isso ela é organizada pela burguesia como um aparelho separado da produção. Consequentemente, não cabe dizer que a escola qualifica diferentemente o trabalho intelectual e o trabalho manual. Cabe, isto sim, dizer que

ela qualifica o trabalho intelectual e desqualifica o trabalho manual, sujeitando o proletariado à ideologia burguesa sob um disfarce pequeno-burguês. Assim, pode-se concluir que a escola é ao mesmo tempo um fator de marginalização relativamente à cultura burguesa assim como em relação à cultura proletária (SAVIANI, 2012, p.27).

Dessa forma, conclui-se que, a escola marginaliza os trabalhadores não só pela referência à cultura burguesa, mas também por afastar todos àqueles que ingressam no sistema de ensino da relação com o movimento proletário.

Para Saviani (2012), não há uma proposta pedagógica sobre a forma de organização e o funcionamento da escola nas teorias crítico-reprodutivista. Essas teorias, pelo seu caráter reprodutivista, consideram que a escola não pode ser diferente do que é, empenhando-se em mostrar a necessidade lógica, social e histórica da escola no contexto social capitalista. Assim, o aparente fracasso da escola na tentativa de resolver o problema da marginalização é, na verdade, o êxito da escola em sua função como ferramenta de reprodução da dominação e da exploração na sociedade capitalista. Daí o seu caráter marginalizador e segregador (SAVIANI, 2012).

Além dos aspectos expostos acima que são o subsídio constitutivo de boa parte da crise do processo formativo. Ildeu Moreira Coêlho (1889), discute outras importantes questões ligadas ao sentido político da formação e da escola no texto *A questão política do trabalho pedagógico*. Embora o autor reconheça que a realidade da educação tenha problemas muito mais amplos que apenas aqueles relacionados as questões políticas do trabalho pedagógico, ele afirma que não se pode subestimá-los, fazendo-se necessário analisá-los e compreendê-los.

Ildeu Coêlho (1989), realiza a crítica a uma concepção, ainda muito difundida, de que a educação deve ser eminentemente neutra, modo profundamente ingênuo de compreender a prática pedagógica, convertendo-a apenas ao desenvolvimento das potencialidades do aluno e do modo como se processa a aprendizagem, ignorando a estrutura social e silenciando a dimensão política da educação. Nas palavras do autor:

Ela aparece então como uma prática desinteressada, naturalmente desligada das relações de poder, da dominação de classe. No fundo, uma simples relação entre dois indivíduos – o educador e o educando, o professor e o aluno -, entendidos cada um como seres abstratos, existindo além do tempo e do espaço, para os quais a história, a estrutura social, as relações de poder constitutivas do social praticamente não contam, não pesam, enfim, não existem. Deixando no silêncio a dimensão política da educação, a atenção dos que produzem a educação ou por ela se interessam volta-se para o interior da escola, procurando encontrar os meios que tornem a relação pedagógica mais produtivas e seus efeitos mais duradouros. Assistimos então a um interesse ímpar pelos métodos de ensino, pela tecnologia da

educação, pelos instrumentos de avaliação, pela adequação curricular (COÊLHO, 1989, p. 32).

Essa maneira de conceber a educação reduz os acentuados e complexos problemas educacionais à problemas meramente técnicos, dos quais são de responsabilidade dos chamados “especialistas” ou “técnicos em educação” resolvê-los. É a lógica da alienação e da divisão social do trabalho que fragmenta o processo de trabalho sempre em busca de maior produtividade para maior lucro, expropriando do trabalhador o controle de suas atividades e estabelecendo uma hierarquia de poder, expressando-se também na educação (COÊLHO, 1989).

Dessa forma, a fragmentação do trabalho pedagógico impossibilita ao máximo a capacidade reflexiva, intelectual e criadora dos docentes, reduzindo o trabalho pedagógico a uma infundável repetição de atividades. Em outras palavras, o professor é cada vez mais dispensado de pensar, pois o pensamento atrairia a reflexão e o questionamento, ferramentas “inconvenientes”, que comprometeriam o certo funcionamento harmônico do sistema vigente (COÊLHO, 1989).

As raízes dessa concepção estão intrinsicamente associadas a uma formação docente precária e aligeirada, preocupada principalmente com métodos e técnicas para atingir objetivos educacionais, submetidos à lógica ideológica dominante:

Para se ensinar, por exemplo, não se exige tanto um bom preparo intelectual, sendo suficiente uma formação rápida e precária, preocupada principalmente com o ensino dos métodos e das técnicas e com a definição dos objetivos a serem atingidos. A licenciatura curta, portanto, não foge a lógica do sistema. Seu produto será evidentemente um profissional intelectualmente desqualificado, com poucas possibilidades de vir a ser um profissional que questiona a realidade, pergunta pelo sentido de sua prática, assume uma atitude reflexiva diante da educação e da sociedade. Será, contudo, e isso é fundamental para a reprodução do capital, um profissional submisso aos donos das escolas e ao Estado (COÊLHO, 1989, p.35).

A desqualificação e a desvalorização docente deslanchou a partir da caracterização dos professores como normalistas. Na medida em que o contingente das professoras normalistas foi aumentando, seu diploma perdeu o valor simbólico e seu salário perdeu o valor econômico. No entanto, tal depreciação aparece como justa, pois a categoria agora é vista como uma mão de obra meramente técnica, o que a desqualificou. Dessa forma, este processo perdura até os dias atuais na medida em que os professores licenciados vivenciam o reflexo de tais condições (COÊLHO, 1989).

Ao abordar os impactos de uma formação humana meramente técnica e voltada para o mercado, Coêlho (1989) faz uma importante crítica: a mercantilização e a privatização do

ensino, são idealizados de modo alinhado a lógica do processo de acumulação para permitir que o Estado e as empresas privadas aumentem seus lucros sem a necessidade de expandirem seus investimentos. Este movimento tem como consequência uma formação superficial e despolitizada:

Essa rápida proliferação de faculdades particulares isoladas, sem as mínimas condições de funcionamento, faz com que contingentes enormes de jovens das camadas médias canalizem para um estudo predominantemente tecnicista e despolitizado toda a sua contestação, sua frustração por não encontrar um lugar nesse desenvolvimento extremamente desigual e excludente. E assim, se a frustração não é evitada, como em geral acontece, pelo menos fica adiada para depois da formatura. Enquanto isso, vive-se na ilusão de, com o diploma na mão, arrumar um bom emprego e mudar de vida (leia-se: de posição social), ver as portas se abrirem diante de sua suposta competência profissional (COELHO, 1989, p.44).

Ou seja, o ensino é submetido aos interesses imediatistas e utilitaristas da ordem vigente, negando a verdadeira essência da educação. Além disso, a universidade e o ensino médio são frequentemente reformados, sob o pretexto de modernizá-los, para adequá-los às novas necessidades decorrentes deste processo. Com isso, ao serem consideradas inúteis aos interesses do capital, as ciências humanas são constantemente desvalorizadas e suprimidas do processo educativo, perdendo cada vez mais espaço (COELHO, 1989).

Entretanto, cabe ressaltar que, a fragmentação do trabalho pedagógico e ênfase nos métodos e nas técnicas não são inocentes, naturais ou neutros, mas sim um modo de atenuar, senão destruir, a relação entre educação e classe social, pressupondo que os problemas educacionais são meramente técnicos, enquanto a educação é perpassada de ponta a ponta por problemas sociais e políticos mais amplos e abrangentes (COELHO, 1989).

Dessa forma Ildeu Coelho, tanto quanto Saviani desmistifica os problemas da educação moderna, muitas vezes compreendida e realizada como ferramenta de reprodução social. Colocada a serviço da manutenção dos interesses do modo de produção capitalista, a educação legitima a posição originária de classe dos indivíduos e separa o trabalho intelectual do trabalho manual:

A transmissão, pela escola, da ciência e da tecnologia aos filhos da classe dominante e a alguns indivíduos das outras camadas sociais cooptados a seus interesses de classe legitima a divisão social, reproduzindo-a. A utilização de critérios considerados essencialmente técnicos, pedagógicos, neutros, legitima a discriminação e a rejeição na e pela escola das mesmas camadas discriminadas na estrutura socioeconômica. Por outro lado, a educação impõe a todas as classes sociais, sob o manto do saber desinteressado, da ciência neutra e da técnica a serviço da humanidade, a visão de mundo da classe dominante, seus valores, suas normas de conduta, sua linguagem. A própria qualificação da força de trabalho, numa sociedade capitalista, não é de modo algum um processo meramente técnico, mas eminentemente social, visto consistir principalmente no preparo de uma mão-de-obra dócil e disciplinada. Deixando em silêncio, ocultando a gênese real da divisão das

classes, a educação leva cada indivíduo a sentir-se responsável pela posição que ocupa na estrutura social (COELHO, 1989, p.37).

Ao observar estes aspectos, constata-se que a educação, numa sociedade moldada pelo capitalismo, impõe ao educando o modo de pensar da classe dominante e seus modelos sociais e culturais de comportamento. Este processo resulta então na formação de indivíduos passivos e submissos a tais normas de conduta, planejadas para suportar injustiças e a dominação sem se rebelar. Tais mecanismos são produzidos de modo a trazerem aos indivíduos o sentimento ilusório de que participam igualmente da vida social e coletiva (COELHO, 1989).

Desse modo, o trabalho pedagógico é, necessariamente, um ato político, mesmo se não houver essa consciência por parte dos educadores. Nada elimina a dimensão política da prática educativa. Portanto, se a educação é colocada hoje a serviço da manutenção da alienação e da exploração, ela pode também vir a ser colocada a serviço da concretização de um novo projeto de sociedade, que transforme a realidade e possibilite a superação da divisão social. Surge daí a necessidade de atribuir um novo sentido à escola e a educação (COELHO, 1985).

Coelho (1985), indica um caminho. Na sociedade capitalista, sempre haverá momentos de crítica e de desvendamento das contradições impostas pelo sistema que permitirão pensar e construir outras possibilidades. Portanto, a atual organização da sociedade brasileira não é eterna e imutável. Assim, se torna necessário que a luta política ultrapasse as barreiras da mera crítica teórica, concretizando-se na prática:

O surgimento de uma escola realmente inserida na luta política da camada populares, com vistas à libertação dos segmentos oprimidos, supõe necessariamente crítica da escola capitalista e de seus compromissos, inseparável de uma crítica da própria sociedade brasileira. Mas a simples denúncia e a mera crítica não garantem a transformação da sociedade, nem da escola, podendo inclusive serem absorvidas pelo discurso oficial do Estado, especialmente em época de “abertura” política, tudo isso pode muito bem servir ao jogo de poder, legitimando-o. Somente o fortalecimento da sociedade civil, a organização coletiva, a luta política, serão capazes de transpor esse território, ainda bastante limitado, embora importante da crítica teórica (COELHO, 1989, p.41).

Colocar a educação e a escola a serviço das classes oprimidas significa, entre outras coisas, a criação e o fortalecimento das associações de professores e funcionários da educação, dos movimentos estudantis e dos sindicatos. Além disso, é fundamental a ampliação das oportunidades da escolarização fundamental, não só em termos de vagas, mas também da qualidade do ensino ofertado, de modo que tal ensino seja suficiente a ponto de promover as dificuldades de aprendizagem decorrentes da condição de classe (COELHO, 1989).

Neste mesmo sentido, Saviani (2012) questiona se é possível considerar que a escola é suscetível de ser transformada intencionalmente pela ação humana, considerando que a classe dominante acionará mecanismos que impeçam essa transformação:

Trata-se de retomar vigorosamente a luta contra a seletividade, a discriminação e o rebaixamento do ensino das amadas populares. Lutar contra a marginalidade por meio da escola significa engajar-se no esforço para garantir aos trabalhadores um ensino da melhor qualidade possível nas condições históricas atuais. O papel de uma teoria crítica da educação é dar substância concreta a essa bandeira de luta de modo a evitar que ela seja apropriada e articulada com os interesses dominantes (SAVIANI, 2012, p.31).

Ao considerar estes aspectos do processo formativo na modernidade, nota-se que resgatar o real sentido da educação é urgente e necessário, de modo que, a partir de uma discussão do ponto de vista filosófico de importantes autores, se estabeleça uma discussão sobre a importância de uma formação cultural e escolar consistente, crítica e emancipadora, que não reduza os seres humanos a meros técnicos submetido à lógica mercadológica e que possa subsidiar a construção de uma nova globalização, mais humana e solidária.

3 IMPLICAÇÕES ÉTICO-POLÍTICAS DA FORMAÇÃO SOB UM OLHAR CRÍTICO E FILOSÓFICO

Ao considerar a complexidade em que se apresenta a conjuntura da sociedade moderna e as condições que transformaram a educação e o processo formativo em elementos reprodutivista da ideologia dominante, tornando-a utilitária e fragmentada, torna-se visível a necessidade de reflexão sobre o sentido da educação além da perspectiva reprodutivista e mercadológica. A educação voltada para a formação humana abrangente, fundamentada na ética e em novas crenças políticas, amparada na ideia e na prática da solidariedade, possibilita romper com a lógica atual e construir caminhos para que seja elaborado um outro modelo de sociedade. Dessa forma, buscou-se na filosofia as bases para tal reflexão.

Ao buscar o sentido da educação sob o olhar da filosofia não se espera encontrar soluções técnicas e práticas para as problemáticas educacionais da atualidade. O que se espera, como afirma Coêlho (2009), é romper com o pensamento superficial e com a acomodação do senso comum de modo que seja possível repensar as ideias e as práticas dominantes que apresentadas como as únicas possíveis:

Filosofar é romper com a acomodação, a preguiça de pensar, o senso comum, a explicação fácil e superficial; é ir além dos fatos, das opiniões, das crenças, da experiência, do cotidiano. É admirar-se, espantar-se, maravilhar-se, ser capaz de ver o mundo, a existência individual e coletiva, os textos e os sistemas filosóficos. Numa palavra, é pensar o universo, a existência coletiva e individual, o problema da formação humana, da liberdade, da ética, da formação dos seres humanos livres, autônomos, comprometidos com o presente e o futuro da sociedade (COÊLHO, 2009, p.24).

Conforme Coêlho (2009), globalização é um fenômeno que se manifesta de forma cada vez mais intensa e acelerada. Dessa forma, colocar-se contra tal fenômeno é ingenuidade na mesma medida que cruzar os braços diante dele, ignorando seus riscos e desafios. Nesta perspectiva, surge a necessidade de resgatar o sentido da educação, da escola e da formação humana, uma vez que o mesmo se perdeu ou foi reprimido pelas condições dadas pela atual conjuntura social da modernidade, que possui seus interesses direcionados apenas ao ensino técnico instrumental para garantir a eficiência mercadológica.

Kant (1996) e Adorno (1995), trazem uma grande contribuição filosófica para essa reflexão. Para ambos, a educação deve ser pensada para promover uma formação humana crítica e emancipatória, pautada em princípios éticos e morais. Esse modelo de educação está na contramão do modelo que se tem hoje e possui objetivos e finalidades distintas.

Kant (1996), um dos mais importantes filósofos do pensamento moderno, ressalta, em suas considerações sobre a pedagogia, que o homem não pode tornar-se um verdadeiro homem senão pela educação. A educação em Kant considera os cuidados e as necessidades de formação do homem. Formação essa que compreende disciplina e instrução, portanto, dispõe-se a transformar a animalidade dos homens em humanidade:

A disciplina é o que impede ao homem de desviar-se do seu destino, de desviar-se da humanidade, através das suas inclinações animais. Ela deve, por exemplo, contê-lo, de modo que não se lance ao perigo como um animal feroz, ou como um estúpido. Mas, a disciplina é puramente negativa, porque é o tratamento através do qual se tira do homem a sua selvageria, a instrução, pelo contrário, é a parte positiva da educação (KANT, 1996, p. 12).

Conforme Kant (1996), a cultura abrange a instrução. Dessa forma, quem não tem disciplina e cultura é um selvagem. A arte da educação exige que sua prática seja aperfeiçoada na medida em que uma geração transmite suas experiências e sua cultura a geração seguinte, para que, assim, se alcance uma ação capaz de desenvolver no homem uma inclinação para o bem, tornando-o melhor e produzindo a moralidade (KANT, 1996). Conforme o filósofo:

O homem deve, antes de tudo, desenvolver as suas disposições para o bem; a providência não as colocou nele prontas; são simples disposições, sem a marca distintiva da moral. Tornar-se melhor, educar-se e, se é mau, produzir em si a moralidade: eis o dever do homem. Desde que se reflita detidamente a respeito, vê-se o quanto é difícil. A educação, portanto é o maior e o mais árduo problema que pode ser proposto aos homens (KANT, 1996, p. 20).

Para Kant (1996), a educação é uma arte que deve ser realizada para desenvolver a natureza humana de tal modo que essa possa seguir o seu destino. A educação e a pedagogia, portanto, deve dirigir-se para a construção de uma formação que inclina-se para o futuro e para o ideal de humanidade a ser alcançado. “Uma boa educação é justamente a fonte de todo bem neste mundo.” (KANT, 1996, p.23).

Kant (1996) aponta certas reponsabilidades da educação. De acordo com ele, a educação deve tornar o homem disciplinado, impedindo que a animalidade prejudique o caráter humano tanto no indivíduo quanto na sociedade. Além disso, a educação deve tornar o homem culto, abrangendo a instrução e vários outros conhecimentos, além de tornar o homem prudente, levando-o à civilidade. Kant ressalta ainda que a educação deve também cuidar da moralização, tornando o homem capaz de discernir e escolher bons fins.

O filósofo reforça a ideia de que a educação deve estar na contramão do mero tecnicismo, ressaltando que não é suficiente apenas treinar as crianças, mas que o essencial é ensiná-las a pensar e a observar os fundamentos que orientam todas as ações. Além disso,

para Kant, o essencial é ensinar os indivíduos a agirem eticamente por virtude, independentemente de estarem ou não submetidos as leis da religião (KANT, 1996). A educação deve, também, preparar o indivíduo para o exercício da liberdade:

Um dos maiores problemas da educação é o de poder conciliar a submissão ao constrangimento das leis com o exercício da liberdade. Na verdade, o constrangimento é necessário! Mas, de que modo cultivar a liberdade? É preciso habituar o educando a suportar que a sua liberdade seja submetida ao constrangimento de outrem e que, ao mesmo tempo, dirija corretamente a sua liberdade. Sem essa condição, não haverá nele senão algo mecânico; e o homem, terminada a sua educação, não saberá usar a sua liberdade. É necessário que ele sinta logo a inevitável resistência da sociedade, para que aprenda a conhecer o quanto é difícil bastar-se a si mesmo, tolerar as privações e adquirir o que é necessário para tornar-se independente (KANT, 1996, p.34).

Corbiniano (2009) discorre sobre a importância que a ação do educador tem para Kant. Conforme a autora, Kant considera fundamental que haja pessoas dedicadas a compreender os fundamentos que orientam a formação humana, cabendo à elas o dever de despertar nos educandos a humanidade, a razão e a moralidade. Kant distingue os tipos de educação em duas categorias: educação privada e educação pública. A educação privada é de responsabilidade da esfera doméstica e envolve cuidados físico, intelectual e moral. A educação pública é aquela que instrui ao mesmo tempo que forma moralmente cidadãos autônomos diante do mundo. Embora os dois tipos de educação possam ter dimensões distintas, ambas são igualmente formadoras (CORBINIANO, 2009).

Corbiniano (2009) compreende, com base em Kant, que a educação é, antes de qualquer outra coisa, uma questão ética que necessita da luz da razão teórica para alcançar a formação integral do homem. Desse modo: “O sentido da formação humana edifica-se na razão prática, pois ela é o princípio que estabelece a ligação entre a ação humana e a lei moral, além de fundar os fins humanos.” (CORBINIANO, 2009, p.93-94). Portanto, na perspectiva de Kant, o homem solidifica a base que o constitui *maior*, na medida em que aperfeiçoa a sua habilidade de pensar e agir moralmente.

Além da compreensão apresentada por Kant de que o sentido da educação deve estar direcionado a formar a consciência e a moral, para Theodor W. Adorno, na sociedade burguesa, a educação assume uma dimensão ainda maior, com o dever de possibilitar que os sujeitos escapem das armadilhas impostas pela ideologia dominante. Assim, a educação não se trata apenas da questão moral constitutiva dos homens, mas também das questões sociais da humanidade (ADORNO, 1995).

Adorno (1995) afirma que a sociedade burguesa produz condições que impactam negativamente o processo formativo e educacional, fazendo com que a formação como experiência seja diluída. Dessa forma, o que se encontra é uma formação reprodutivista, projetada para estabelecer e perpetuar a dominação. Por sua vez, o restabelecimento da experiência formativa crítica e emancipatória romperiam com essa lógica irracional e reprodutivista.

A concepção de educação apresentada por Adorno é oposta ao que ele chama de modelagem de pessoas e da mera transmissão de conhecimentos. Conforme o autor, a educação deve ser uma prática planejada para gerar a emancipação, pois uma democracia efetiva só é possível em uma sociedade formada por sujeitos emancipados. Assim, para que uma democracia seja de fato efetiva, deve-se defender que os indivíduos sejam emancipados, ou seja, capazes de tomar decisões conscientes. Dessa forma, quem se coloca contra essa questão, possui, necessariamente, interesses antidemocratas. Neste sentido, a educação não deve ter medo de desagradar quaisquer potências (ADORNO, 1995).

Portanto, a educação assume a dimensão emancipatória dos sujeitos. Nas palavras do autor:

Assumindo o risco, gostaria de apresentar a minha concepção inicial de educação. Evidentemente não a assim chamada modelagem de pessoas, porque não temos o direito de modelar pessoas a partir do seu exterior; mas também não a mera transmissão de conhecimentos, cuja característica de coisa morta já foi mais do que destacada, mas a produção de uma consciência verdadeira. Isto seria inclusive da maior importância política; sua ideia se é permitido dizer assim, é uma exigência política. Isto é: uma democracia com o dever de não apenas funcionar, mas operar conforme seu conceito demanda pessoas emancipadas. Uma democracia efetiva só pode ser imaginada enquanto uma sociedade de quem é emancipada (ADORNO, 1995, p. 141-142).

A educação na sociedade burguesa possui a finalidade de promover a crítica e a resistência ao modelo econômico e social vigente responsável pela desumanização. Assim, a educação crítica é necessariamente um ato político tendencialmente subversivo. Portanto, há uma necessidade de romper com a educação enquanto mera apropriação de instrumental técnico, que visa apenas a eficiência mercadológica, e insistir no aprendizado aberto, ampliando o contato com o diferente (ADORNO, 1995).

Além disso, para o filósofo, a educação não seria simplesmente uma necessidade intelectual ou cultural, mas, encaminha-se para uma finalidade muito maior: a desbarbarização, que fatalmente progride na sociedade atual. Ou seja, é uma questão de sobrevivência (ADORNO, 1995). A educação, para Adorno, não tem sentido maior do que o

de evitar que a experiência de Auschwitz se repita, sendo isso essencial e decisivo para a sobrevivência da humanidade:

Auschwitz faz parte de um processo social objetivo de uma regressão associada ao progresso, um processo de coisificação que impede a experiência formativa, substituindo-a por uma reflexão afirmativa, auto conservadora, da situação vigente. Auschwitz não representa apenas o genocídio num campo de extermínio, mas simboliza a tragédia da formação na sociedade capitalista. A "semiformação" obscurece, mas ao mesmo tempo convence. (ADORNO, 1995, p.22)

Adorno (1995) define a barbárie como uma tendência a regressão à violência física primitiva, sem que exista um vínculo claro com ideias racionais. Sendo assim, toda educação deve dirigir-se contra a barbárie e só fará sentido como educação se for unicamente dirigida ao despertar da consciência e da autorreflexão crítica:

Torna-se necessário o que a esse respeito uma vez denominei de inflexão em direção ao sujeito. É preciso reconhecer os mecanismos que tornam as pessoas capazes de cometer tais atos, é preciso revelar tais mecanismos a eles próprios, procurando impedir que se tornem novamente capazes de tais atos, na medida em que se desperta uma consciência geral acerca desses mecanismos (ADORNO, 1995, p.120).

Diante disso, o único poder efetivo contra o princípio de Auschwitz seria a autonomia, baseada no poder para a reflexão, para a autodeterminação e para a não-participação. A ausência da autonomia concebe pessoas que se enquadram cegamente em coletivos e convertem a si próprios em algo material, dissolvendo-se como seres autodeterminados (ADORNO, 1995). Nesta discussão sobre o sentido da educação, Adorno (1995) aponta ainda que o retrocesso da humanidade à barbárie é uma situação em que se revela o fracasso da escola. Dessa forma, a desbarbarização das pessoas individualmente deve ser o mais importante intuito da escola, por menores que aparentam ser suas possibilidades.

Coelho (1994) fala da importância da sala de aula para uma formação superior de qualidade. As observações do autor podem seguramente se estender para todos os níveis e modalidades de ensino. Para ele, o trabalho docente perdeu o seu sentido nas últimas décadas na medida em que passou a ser pensado exclusivamente para atender as formalidades das instituições, de modo a levar os alunos a conseguir o diploma para, assim, ingressar no mercado de trabalho.

Ao referir-se ao papel da universidade, Coelho defende que as instituições devem elas mesmas se assumirem como um projeto, um desafio:

Enquanto instituição essencialmente acadêmica que emerge da vida social concreta reproduz e contesta, a universidade é o espaço por excelência do debate e a crítica da produção social, do confronto das ideias, da interrogação do sentido e da gênese do real, do questionamento de si mesma e da busca de alternativas para o mundo da produção e para a existência social e individual (COELHO, 1994, p.2).

A sala de aula, portanto, é uma das dimensões desse desafio e deve se constituir como um projeto capaz de formar cidadãos autônomos e responsáveis ao mesmo tempo em que forme profissionais qualificados e capazes de equacionar os problemas de suas áreas, assim superar-se-ia um currículo conteudista e fragmentado (COÊLHO, 1994).

Os conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade devem ser pensados e trabalhados como instrumentos de transformação da realidade, dessa forma, a relação entre o professor, o aluno e o saber jamais se dá como pronta. Além disso, a sala de aula, não se refere ao espaço físico e formal no qual o professor transfere seus conhecimento aos alunos, mas sim ao espaço no qual se produz experiências, formação e elaboração teórica:

A sala de aula não é, pois, um espaço físico, uma realidade formal burocrática em que, de um lado, o professor “ensina”, expõe, impõe, repassa, socializa o saber já acumulado e sistematizado pela humanidade e, de outro, os alunos “aprendem” assimilam, absorvem, aceitam, engolem o que lhes é apresentado. O que a constitui, faz existir como realidade acadêmica é o trabalho de professores e alunos, ou seja, a rigorosa elaboração teórica que aí se constrói; a busca, a dúvida e o questionamento que se cultiva; o saber vivo com o qual se confronta e cuja a compreensão superação se persegue. O conteúdo deixa de ser um produto acabado, independentemente do processo de sua produção e transformação, para se constituir gênese do real e do próprio saber (COÊLHO, 1994, p.4).

Desse modo, o autor encaminha sua crítica para a importância de superar a equivocada dicotomia que se tem hoje entre formação e informação, tecnicismo e humanismo. Assim, o sentido da sala de aula não deve se perder na rotina, na repetição e nos manuais prontos e simplificados. O importante neste processo não é a mera transmissão de informações e descobertas das ciências pelo professor, mas que ele percorra os caminhos da produção e da elaboração do saber junto com os alunos, dedicando-se a promover a reflexão e o pensamento crítico e não o consumo “Talvez seja importante reafirmar a sala de aula como espaços por excelência da razão.” (COÊLHO, 1994, p.8).

A escola ideal, sob o olhar filosófico do autor, seria aquela compreendida e construída para que:

Em seu trabalho sociocultural e educativo, privilegie a formação humana, a invenção e a afirmação da igualdade, da autonomia, da liberdade, da convivência democrática, da vida pessoal e coletiva como existência ética e feliz, bem como a inserção de todos na vida intelectual, no processo civilizatório de produção de direitos, de humanização da natureza, da existência social e do próprio bem do homem, com a construção de novas relações interpessoais e sociais. Instituição que forma sujeitos culturais, cultiva uma sólida cultura comum, produtora e expressão da identidade pessoal, local e nacional, sem perder de vista sua dimensão universal e não utilitária, a escola a ser criada inere crianças, jovens e adultos no aprendizado e no cultivo do pensamento, das ciências, da tecnologia, da filosofia, das letras, das artes plásticas (desenho, pintura, escultura, gravura), do teatro, do cinema, da música, da dança, da ginástica, do esporte (COÊLHO, 2002, p.28).

Ao abordar a relação que a escola estabelece com as condições sociais dadas pela modernidade, Coêlho (1994) afirma que tal relação reduz e empobrece o sentido da formação humana como experiência. A escola se reduz ao máximo ao mundo da produção, com ênfase em preparar os sujeitos para as novas máquinas e tecnologias de modo que desenvolvam a habilidade de adaptação a dinâmica do mercado de trabalho. Assim, torna-se imprescindível recriar o sentido e a identidade da educação e da escola na atualidade. Portanto, uma formação humana idealizada e planejada para desenvolver os seres humanos como seres autônomos, afetivos, racionais e sujeitos da cultura é a única via possível para à reestruturação da educação e, conseqüentemente, para a transformação da realidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa introdutória foi elaborada de modo a proporcionar uma reflexão teórica sobre as problemáticas atuais da modernidade e suas expressões econômicas, políticas, sociais e morais que repercutem também para a relação humana com a Educação e seus processos formativos. Para isso, buscou-se descrever e analisar os interesses e conflitos que permeiam a educação no contexto político e social que constituem a modernidade e o mundo globalizado, apresentando os impactos de uma formação meramente técnica, aligeirada e articulada para submeter os indivíduos a lógica mercadológica. A partir disso, demonstrou-se a importância de uma formação humana abrangente, pautada em princípios éticos e políticos.

Ao realizar essa análise, levou-se em consideração que a modernidade se difere de outros momentos históricos anteriores sobretudo no que se refere a fragilidade, a superficialidade e a ausência de sentido que instalou-se nas relações humanas e sociais para com a política, a ética e a cultura. Neste contexto, tornou-se evidente a existência de um paradoxo entre o progresso técnico e científico da sociedade contemporânea e o marcante retrocesso no que se refere a ética, coletividade, solidariedade e bem comum. O consumismo tornou-se o traço mais marcante da sociedade moderna, passando a compor a identidade dos indivíduos. Desse modo, a vida passou a ser organizada em torno do consumo, da eficiência, da produtividade e das demais condições demandadas pela lógica mercadológica e pela ideologia neoliberal dominante.

A análise realizada permite afirmar que toda a estrutura social se encontra fragmentada. As condições advindas do processo de globalização impactaram de modo majoritariamente negativo a vida individual e coletiva, provocando um empobrecimento moral, intelectual e cultural dos indivíduos. Neste cenário, as problemáticas educacionais não devem ser analisadas apenas do ponto de vista técnico, considerando apenas os acentuados problemas metodológicos de ensinar e aprender, ignorando a estrutura social a dimensão política e filosófica da educação.

Nesta mesma perspectiva, os aspectos políticos e filosóficos abordados neste estudo não podem ser dissociados de outras abordagens que investigam as práticas educativas e pedagógicas em sala de aula. A educação precisa ser compreendida em sua totalidade, portanto os acentuados problemas metodológicos precisam também serem considerados. A partir da necessidade de delimitar o tema, essa pesquisa limitou-se a analisar os aspectos políticos e filosóficos do processo formativo. Observou-se que as problemáticas educacionais da modernidade assumiram uma nova dimensão, tornando a educação utilitária, compreendida

e realizada como ferramenta de reprodução social. Portanto, a educação e a escola na sociedade moderna cumprem basicamente as funções proporcionar uma formação meramente técnica para atender as exigências do mercado de trabalho, ao mesmo tempo que incute e reproduz a ideologia burguesa dominante. Este movimento tem como consequência uma formação superficial e despolitizada, que não humaniza e nem emancipa os sujeitos, negando assim a própria essência da educação.

Conclui-se que o processo de globalização na sociedade moderna massificou o ensino ao proporcionar oportunidades de acesso as camadas mais populares da sociedade para um estudo predominantemente tecnicista para que atenda as exigências do mercado. A massificação e a expansão do ensino formal não estão associados a valorização do conhecimento, da autonomia e de valores éticos indispensáveis para a vida individual e coletiva. Os processos formativos, submetidos e reduzidos a um currículo conteudista e fragmentado, não educa e nem oferece contribuições para a transformação da realidade.

Ao buscar o sentido da educação sob um olhar histórico e crítico, encontrou-se respostas que colocam a educação na contramão do modelo tecnicista e mercadológico que se tem hoje. Não se trata, portanto, de demonizar e desprezar uma formação que contemple também a preparação dos sujeitos para a dinâmica do mundo do trabalho, que exige adaptação, habilidade e aperfeiçoamento. O desafio está em não reduzir a formação apenas a isto, de modo que o caráter crítico e emancipatório da educação não seja silenciado como acontece atualmente.

Ao realizar uma análise baseada na ótica dos referenciais da tradição filosófica estudada, compreende-se que a educação crítica e inclinada para a emancipação deve, acima de tudo, humanizar os sujeitos, despertando-lhes a capacidade de tomar decisões conscientes baseadas na autorreflexão crítica, na razão e na ética, de modo que possibilite que escapem das armadilhas impostas pela ideologia dominante. Além disso, a educação deve ser abrangente, produzindo experiências e rigorosas elaborações teóricas que construa as bases da cidadania, da democracia e da convivência coletiva ao mesmo tempo que instrua e prepare para a realidade concreta da vida.

Considera-se, entre outros aspectos, que alcançar este ideal de educação só será possível se os professores fortalecerem os conhecimentos teóricos e práticos, por meio de uma formação inicial e continuada sólida, que contemple aspectos científicos, culturais e profissionais e que promova não só o conhecimento das técnicas utilizadas para atingir os objetivos educacionais, mas também uma consciência política que possa subsidiar a

construção de uma nova globalização. Para isso, é necessário posicionar-se contra a formação aligeirada e muitas vezes realizada na modalidade à distância que massificou os cursos de licenciaturas e não se exige um bom preparo intelectual. Essa problemática pode servir de ponto de partida para estudos posteriores sobre este tema.

Este estudo visou contribuir para a reflexão à respeito do sentido histórico, crítico e humanizador da educação na modernidade, das implicações éticas e políticas na formação humana e para a análise dos interesses e conflitos que permeiam essa questão, buscando a ruptura com o pensamento superficial e com a acomodação do senso comum, de modo a tornar possível repensar as ideias e as práticas apresentadas como as únicas possíveis. Cabe dizer ainda que, submeter a educação a análise e a interrogação torna possível construir caminhos para a transformação do mundo e do próprio homem, por menores que aparentam ser as possibilidades.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W. **Educação e Emancipação**. Trad. Wolfgang Leo Maar. In: Educação e Emancipação. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ARENDDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro: A crise na educação**. Tradução Mauro W. Barbosa. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.

BAUMAN, Zygmunt. **Arte da vida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2009.

_____. **Medo Líquido**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2008.

_____. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

COÊLHO, Ildeu Moreira. **A importância da sala de aula para a formação de qualidade**. Anais do IV Seminário Internacional de Administração Universitária - Universidade e sociedade: a busca de uma relação de qualidade, o papel do ensino dos docentes. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Universidade de Québec, Organização Universitária Interamericana. Natal: Editora Universitária, 1994, p. 1-8.

_____. **A questão política do trabalho pedagógico**. In. BRANDÃO, C. R. (Org.). **O educador: vida e morte: Escritos sobre uma espécie em perigo**. Rio De Janeiro: Graal, 1989, p. 29-49.

_____. **Educação, Escola, Cultura e Formação**. Encontro regional de Psicopedagogia, 12, Goiânia, 2002, p.26-33.

CORBINIANO, Simone Alexandre Martins. **Kant e a formação humana**. In. COÊLHO, I. M. (Org.). **Educação, cultura e formação: o olhar da filosofia**. Goiás: Ed. PUC Goiás, 2009, p. 85-106.

KANT, Immanuel. **Sobre a Pedagogia**. Piracicaba: Ed. UNIMEP, 1996.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. 6. ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.

SAVIANI, Dermeval. A Pedagogia Histórico-crítica. **Revista RBBA**, Vitória da Conquista, V. 3, n. 02, p. 11-36, Dez/2014.

_____. **Escola e Democracia**. 42. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.