

**UNESP – UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO
DE MESQUITA FILHO”**

Licenciatura em Pedagogia

GILSON SOUTO MAIOR JUNIOR

**ALIENAÇÃO ACADÊMICA: uma reflexão a partir de
Marx, Bauman e Castoriadis**

Bauru
2015

GILSON SOUTO MAIOR JUNIOR

**ALIENAÇÃO ACADÊMICA: uma reflexão a partir de
Marx, Bauman e Castoriadis**

Trabalho de conclusão de Curso realizado
como requisito para a conclusão do curso de
Graduação em Pedagogia.

Orientador: Prof. Dr. Marcos Jorge.

Bauru
2015

Maiores Junior, Gilson Souto.

Alienação acadêmica: uma reflexão a partir de
Marx, Bauman e Castoriadis / Gilson Souto Maiores
Junior, 2014

53 f. : il.

Orientador: Marcos Jorge

Monografia (Graduação)-Universidade Estadual
Paulista. Faculdade de Ciências, Bauru, 2014

1. Individualismo. 2. Pós-modernidade . 3.
Sociedade e universidade. 4. Pedagogia. I.
Universidade Estadual Paulista. Faculdade de
Ciências. II. Título.

GILSON SOUTO MAIOR JUNIOR

**ALIENAÇÃO ACADÊMICA – uma reflexão a partir
Marx, Bauman e Catoriadis.**

Trabalho de conclusão de curso realizado
como requisito para a conclusão do curso de
Graduação em Pedagogia.

Orientador: Prof. Dr. Marcos Jorge.

Banca examinadora

Prof. Dr. Marcos Jorge

Prof. Dr. Vitor Machado

Prof. Dra. Thaís Cristina Rodrigues Tezani

Bauru, março de 2015.

Dedico este trabalho aos meus filhos, Nathan, Kaleb e Eli, na esperança de que aquilo que vou deixar para eles seja um legado para toda a vida.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pelo dom da vida e por essa conquista, pois sem Ele certamente não chegaria aqui. A Ele meu louvor reverente, amor e admiração.

À minha querida esposa Shirlei, que nestes anos incentivou-me a continuar e que suportou minhas ausências, estando sempre ao meu lado. Suas palavras de encorajamento foram importantes para que eu chegasse aqui.

Aos meus pais, Gilson e Robéria, grandes incentivadores e meus primeiros mestres. O amor pelas letras vem de vocês. Aos meus sogros, Ady e Lídia, que muito ajudaram ficando com as crianças enquanto estava na universidade.

Ao Prof. Dr. Marcos Jorge, pela orientação, pelas aulas e conversas proveitosas para mostrar um caminho a trilhar no processo de terminar este trabalho.

À Prof^a. Dr^a Teresa Cristina Bruno Andrade pela orientação técnica e suas aulas sobre produção de texto científico.

A todos os meus mestres, amigos e colegas que, nestes anos, estiveram juntos e compartilharam conhecimentos e experiências, somando à minha vida momentos preciosos.

RESUMO

A educação é parte primordial da vida humana, extrapolando os aspectos formais e podendo ser vivenciada nas diferentes atividades da existência. Quando a educação é analisada à luz do contexto cultural, percebe-se a influência dessa na formação docente e discente, verificando-se que a mesma torna-se uma reprodução desse contexto. Assim, estabeleceram-se três objetivos: a) revisar a literatura de Marx sobre a alienação; b) analisar e comparar a compreensão de alienação na teoria de Bauman e Castoriadis; c) sugerir, a partir das leituras, um caminho de pesquisa na área da educação. Para tanto, realizou-se uma pesquisa bibliográfica, evidenciando-se as categorias recorrentes encontradas na revisão da literatura. Além disso, discutem-se o contexto atual da educação brasileira a partir de um ponto de vista sociológico e pedagógico, visando uma reflexão que possa levantar questionamentos importantes para a área educacional. Os resultados indicam que numa sociedade marcada pelo pragmatismo *líquido* os alunos acabam por refletir a sociedade na qual vivem. Espera-se – respeitados os limites deste estudo – contribuir para a formação de uma educação mais consciente da cultura que o cerca.

Palavras-chave: Individualismo. Pós-modernidade. Sociedade e universidade. Educação.

ABSTRACT

The education is a fundamental part of a human life, extrapolating formal aspects and can be experienced in different existence activities. When the education is analyzed under a cultural context, it's noticed the influence of the education on docent and students formation, being the reproduction of this context. Thus, three aims were established: a) revise Marx literature about alienation; b) analyze and compare the understanding of alienation in Bauman's and Castoriadis' theory; c) suggest, from the theoretical readings, a search path in education area. For this purpose, a simple theoretical research was performed, showing the recurrent categories found in a literature review. Besides, the current context is discussed from a sociological and pedagogical point of view, focusing on raise important questioning for the educational area. The results pointed out that in a society characterized by liquid pragmatism, the students turn out to reflect their current society. It is expected – inside the limit of this study – to contributing to the formation of an education more aware of its culture that surrounds them.

Key words: Individualism. Postmodernity. Society and University. Education.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO

1.1. Delimitação do tema e questão de pesquisa

1.2. Objetivos

1.3. Justificativa

2. DESENVOLVIMENTO

2.1. KARL MARX: breve biografia

2.1.1 Alienação: história e conceito

2.1.2 Marx e o conceito de alienação

2.2. ZIGMUNT BAUMAN

2.2.1 A liquidez do tempo pós-moderno

2.2.2 A ambivalência do mundo pós-moderno

2.2.3 A educação e a juventude

2.3. CATORIADIS

2.3.1 A sociedade imaginária e a alienação

2.3.2 Autonomia e heteronomia

2.3.3 As relações da sociedade, do imaginário e a alienação

2.4. A CULTURA ACADÊMICA: conceitos e desafios

3. METODOLOGIA

3.1 Caracterização da pesquisa

3.2 Operacionalização da pesquisa

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

REFERÊNCIAS

1 INTRODUÇÃO

As pessoas pautam sua vida a partir de um propósito pessoal; em geral, a motivação é o fator preponderante para definir suas ações. Neste aspecto, os adolescentes e jovens se enquadram, tanto quanto os adultos, na busca de realização pessoal, felicidade e aceitação social dentre outros. Quando pensamos na pedagogia e na sua influencia na sociedade fica evidente que esse caminho tem outra via: a influência da sociedade na construção pedagógica.

Essa leitura de base teórica surge como uma inquietação diante da complexidade da sociedade atual que parece estar cada vez mais solta e desconexa. Também problematiza o futuro da Pedagogia inserida naquilo que Bauman (2013) chamou de *liquidez cultural* que aos olhos deste estudante parece aprofundar o sentimento de alienação entre os adolescentes e jovens do nosso país.

Acrescentamos ainda que essa reflexão filosófica é importante para pensar numa educação mais crítica e dinâmica, que dialogue com os avanços de nosso tempo, sem esquecer a real função da educação e dos movimentos de modernização cultural que ora atravessamos (SACRISTAN, 2003, p. 41-80).

Assim algumas perguntas se colocam como mote para nosso estudo, entre elas:

1 - Como a alienação, produzida nesse período histórico denominado pós-moderno¹ e sua influencia na educação atual?

2 - Que caminhos podem ser abertos pela escola para uma reflexão mais dialógica com a sociedade?

Sendo assim, a partir dos autores que tomamos para o estudo, as seguintes hipóteses são apresentadas:

a) a cultura líquida e a fragmentação do mundo têm contribuído para um estado de alienação na educação;

b) esse estado de alienação, além de reproduzir a ideologia dominante, tem reduzido a concepção do conhecimento mais crítico e filosófico em favor de um pragmatismo de uso imediato e de forte caráter instrumental.

Assim, esse trabalho tem como objetivos:

1 - Problematizar o tema da alienação em Karl Marx, Zygmunt Bauman e Cornelius Castoriadis;

¹ Esse período histórico é assim denominado como uma ruptura com a modernidade e a racionalização da sociedade humana a partir de movimentos culturais que se deram a partir de 1950. Embora haja muitas definições, o termo será desenvolvido ao longo do trabalho.

2 – Sugerir alguns encaminhamentos com intenção de amenizar esse “mal estar” que ora apontamos.

Iniciamos nossa discussão com Libâneo e Pimenta (1999, p. 252) que apontam nos cursos de formação de professores “um reducionismo que tem descaracterizado a pedagogia no Brasil, preocupada apenas em formar professores para os anos iniciais”.

Ou seja, a educação não tem sido tomada como promotora de uma cidadania mais atuante e democrática, mas apenas como um instrumento de poder para a manutenção do *status quo*.

Em outras palavras, para eles não há um projeto pedagógico nacional que vise transformar as pessoas, mas apenas interesses partidários que são usadas como mecanismos ideológicos de manutenção do poder político.

Assim, a cultura contemporânea inserida nesse mecanismo de reprodução do poder assimila e aprofunda o caráter, o individualismo na sociedade que se afasta das práticas de solidariedade, comunitarismo e engajamento social.

Na educação, os alunos e professores chegam com seus interesses particulares e também com seus múltiplos desinteresses reproduzindo no ambiente escolar e universitário a alienação apontada pelos autores que tomamos para estudo.

Buscou-se, então, fundamentação teórica em dois consagrados autores: Bauman (1991, 2007, 2012) e Castoriadis (2007, 2010), além de artigos científicos e outros autores da área que comentam o assunto.

Analisando o tema percebemos que o assunto, embora extenso em suas complexidades, é de fundamental importância para compreender o mundo em que vivemos e as dificuldades que o pedagogo enfrenta numa sociedade fragmentada. Ou como diria Bauman (2007, p. 8, 9), os relacionamentos interpessoais que antes eram desenvolvidos num amplo e contínuo investimento de tempo e esforço, agora são tão frágeis e temporários a ponto de expor os indivíduos a uma matriz de conexões e desconexões aleatórias. Nesse ambiente de relacionamento fragilizado, a escola e a educação sofrem o efeito colateral desse quadro amorfo e sem substância.

De fato, como diz Dowbor (2013, p. 5), a educação vive num mundo em transformações cada vez mais rápidas e ao invés de ser um processo permanente de construção de pontes, torna-se hoje um trampolim em busca do sucesso pessoal. Sendo assim, a educação está anestesiada em seu processo de pesquisa para ser apenas uma reprodutora de tecnologia.

Diante desse imbróglio sociocultural, fragmentado, anestesiado e alienado, o pedagogo se encontra num desafio titânico de ensinar de forma crítica e criativa, tendo como alvo a educação responsável de um cidadão. Entretanto, como afirma Castoriadis (2007, p. 42), o professor é um produto de seu tempo que, mesmo desejando fugir das determinações sociais e históricas, acaba fazendo exatamente o que deveria ter sido feito. Ou seja, existe um encadeamento coerente entre o ontem, o hoje, o amanhã e o depois do amanhã da história.

Supondo que as hipóteses não sejam refutadas, apontaremos caminhos para que esse quadro se modifique, compreendendo muito bem os limites de nossa pesquisa.

A seguir, são apresentadas informações sistematizadas das obras que compõem o quadro teórico de referência. Serão observados os conceitos e desafios que envolvem a temática deste trabalho à luz dos estudos na educação e na sociologia, procurando compreender o que é alienação, como ela se insere no contexto atual à luz dos teóricos já mencionados e como podemos encontrar saídas para isso. Depois, encontram-se colocados os pressupostos e procedimentos metodológicos.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 KARL MARX: breve biografia.

Certamente a filosofia de Marx foi um marco histórico fundamental no pensamento do mundo moderno. Esse alemão de origem judaica viveu no século XIX onde a contestação da sociedade ocidental, especialmente do capitalismo, era algo intenso (MARX, 2005, p. 6-18).

Ele nasceu na cidade de Trier (Tréveris) na Renânia, no ano de 1818. Marx era o segundo de nove filhos de uma família judaica² que em função de leis antissemitas na Prússia, leva seu pai a converter-se ao luteranismo. Depois de concluir os estudos secundários foi para Bonn continuar seus estudos; mas seu estilo de vida dissoluto fez com que fosse transferido por seu pai, para a Universidade de Berlim, em 1836. Em 15 de abril de 1841 obteve o título de doutor em filosofia. Embora desejasse seguir a carreira acadêmica, teve que abortar esse projeto³ e com isso tornou-se redator da Gazeta Renana em 1842. No entanto, em 21 de janeiro de 1843 o jornal foi oficialmente fechado por causa dos ataques feitos ao governo prussiano. Nesse mesmo ano casou-se com Jenny von Westphalen (1814-1881), filha de um barão prussiano, com a qual mantinha um noivado secreto desde o tempo da universidade⁴. Marx mudou-se para Paris onde escreveu *Crítica do direito público de Hegel*, cuja introdução foi publicada no ano seguinte. Na França conheceu Friedrich Engels (1820-1895), seu amigo e colaborador pelo resto da vida (REALI, ANTISERI, 2005, p. 171-173).

Marx prosseguiu suas pesquisas de filosofia e economia política e em 1844 escreveu *Introdução a uma crítica da filosofia do direito de Hegel*, e depois *Manuscritos econômico-filosóficos*, e que foi publicado apenas em 1932 na União Soviética quase cinquenta anos depois de sua morte (MARX, 2008, p.8).

Por causa de suas críticas ao governo alemão, foi expulso da França em 1845 refugiando-se em Bruxelas. Ali escreveu com Engels *A sagrada família* e *A ideologia alemã*, textos escritos contra a esquerda hegeliana e Bruno Bauer. Entre 1845 e 1848 ele permaneceu na Bélgica onde escreveu *As teses sobre Feuerbach* (1845)⁵ e *A miséria da filosofia, resposta à filosofia de Proudhon* (1847) (REALI, ANTISERI, 2005, p. 172).

² Seu pai, Herschel Marx (1777-1838) era advogado e conselheiro de justiça, que vinha de uma linhagem de rabinos. Sua mãe, Henriette Pressburg (1788-1863) era judia de origem holandesa.

³ Marx desejava a livre-docência em Bonn onde estava o teólogo e amigo Bruno Bauer. Mas como Bauer foi afastado da universidade, perdeu seu apoio para seguir no seu projeto.

⁴ As duas famílias eram contra o casamento. Desse relacionamento nasceram sete filhos, dos quais apenas três sobreviveram devido às péssimas condições de vida da família em Londres.

⁵ Publicado por Engels em 1888.

Em janeiro de 1848 Marx ditou juntamente com Engels o famoso *Manifesto do partido comunista*. Em 1849, após muitas situações complicadas, ele foi para a Inglaterra onde passaria o resto de seus dias sob muitas dificuldades. Apoiado financeiramente por seu amigo Engels, Marx continuou sua pesquisa sobre economia, história, sociologia e política. Em 1859 escreveu uma importante obra: *Crítica da economia política*. Mas certamente a sua intensa pesquisa traria a sua grande e maior obra: *O capital*, cujo primeiro volume saiu em 1867 e os outros dois volumes foram lançados postumamente por Engels (1885 e 1894). Em 1875 publicou a *Crítica ao programa de Gotha*, em que combatia as doutrinas de Ferdinand Lassalle (1825-1864)⁶. Até o final de sua vida trabalhou em *O capital*. Em dezembro de 1881 sua esposa falece e Marx morreria pouco tempo depois, em março de 1883, sendo sepultado em Londres.

2.1.1 Alienação: história e conceito

O termo *alienação* deriva do latim *alienus*, que significa “alheio, o que pertencente a um outro” (SERRA, 2008, p. 5)⁷. No dicionário Priberam (2014) encontramos a seguinte definição: “*substantivo feminino*. 1. Ato ou efeito de alienar. 2. Cessão de bens. 3. Arroubamento de espírito”⁸. Percebe-se, portanto, que a palavra traz ideias não apenas filosóficas, mas também jurídicas.

Mas no caso especificamente filosófico essa palavra tem sua origem em Hegel (1770-1831). Para esse filósofo, alienação significa a “ação de se tornar outrem, seja se considerando como coisa, seja se tornando estrangeiro a si mesmo” (JAPIASSÚ, MARCONDES, 2001, p. 10).

Já Abbagnano (2007, p. 26) explora ainda mais as origens do vocábulo, mostrando que a palavra adquiriu diversos conceitos na história. Na Idade Média foi usado para indicar um grau de ascensão mística em direção a Deus. Rousseau usou esse termo para indicar a cessão dos direitos naturais à comunidade por meio do contrato social.

Mas certamente o maior expoente desse termo, do qual Marx tomou a base de seus conceitos, é Hegel. Na sua obra *Fenomenologia do Espírito* (1807), Hegel usa o termo *alienação* (*Entäußerung*) para apontar ao processo no qual a Ideia (autoconsciência) se manifesta na Natureza e na História com um caráter diferente, negando-se a si mesma; a solução dessa alienação ocorre mediante um processo na História, onde a Ideia retorna a si

⁶ Considerado o precursor da social-democracia alemã, foi contemporâneo de Marx e esteve na revolução prussiana de 1848.

⁷ Alienar vem do latim *alienare* (ir embora).

⁸ <http://www.priberam.pt/DLPO/aliena%C3%A7%C3%A3o> [consultado em 29-04-2014].

como *Espírito*⁹, tomando consciência de si como *Espírito Absoluto*. Essa manifestação se dá na forma da Arte, da Religião e da Filosofia (SERRA, 2005, p.6)¹⁰. Nesse caso, a Filosofia é a palavra última do Espírito Absoluto sobre si próprio, ou seja, é o processo no qual o Espírito se projeta para fora de si, em sucessivas etapas para retornar ao Absoluto, a identidade consigo mesmo. E com isso alcança-se o fim de toda alienação.

Mas o conceito especulativo de Hegel encontraria resistências, e antes de Marx, Ludwig Feuerbach tomou um conceito diferente. Feuerbach critica Hegel acusando sua filosofia de uma variante da teologia, no qual através da religião o ser humano faz de Deus o ser que ele próprio aspira ser. Portanto, para ele a alienação religiosa é a fonte de toda alienação e, portanto, a solução seria fazer a passagem da teologia para a antropologia, do mundo divino para o humano, do céu para a terra (SERRA, 2005, p. 7,8).

2.1.2 Marx e o conceito de alienação.

Marx vai ser o maior expoente do termo *alienação*. Entretanto, faz-se necessário compreender o desenvolvimento dessa palavra na vida e na obra de Marx, pois há duas apresentações dessa palavra em dois momentos distintos de sua produção.

O jovem Marx (1841-1850) certamente teve uma forte influência de Hegel, embora não se considerasse discípulo dele. Todavia, fica claro em seus escritos que a dialética foi extraída de Hegel, assim como a percepção hegeliana de que o mundo e todas as suas facetas constituem um processo, trazendo assim a historicidade para a reflexão filosófica (BARROS, p.224). A diferença está no fato de que a dialética de Hegel é idealista, enquanto a de Marx é materialista.

A influência de Feuerbach faz-se notar em Marx, que define sua proposta como uma filosofia da ação, em contraste com a filosofia da contemplação de Hegel. Entretanto, Marx busca superar o materialismo de Feuerbach através de uma apropriação dialética do materialismo (SERRA, 2003, p.7-9).

As influências iniciais de Marx o fizeram trabalhar o conceito de alienação em diversas formas (trabalho, religião, política, ecologia)¹¹. Esse início era mais filosófico, de interesses mais abrangentes e humanistas. É na Inglaterra e seu contato com a classe

⁹ O conceito de *espírito* em Hegel é a consciência que se reúne intimamente à sua própria substância ética. Ou seja, seria a unidade da autoconsciência firmada na perfeita liberdade e independência. Em outras palavras, o *espírito* é a mais alta manifestação do absoluto, a autorealização e o auto-reconhecer-se de Deus.

¹⁰ Nessa tríade, a Filosofia – como consciência de si do Absoluto como conceito – une a objetividade da Arte (caráter sensível) à subjetividade da Religião (representação interior).

¹¹ Segundo Barros, uma das relações da alienação era do homem com a natureza.

trabalhadora que ele percebe que a alienação no trabalho é a fonte de todas as alienações, lançando o homem comum no sofrimento e na inconsciência dele em relação ao mundo moderno (BARROS, p. 229).

O que acontece com o conceito de alienação? Antes Marx tinha uma visão mais geral até que, na proximidade com Engels e seu engajamento político, o Marx mais maduro foca seu conceito de alienação numa crítica mais específica do modo de produção capitalista. Segundo Barros (2011, p. 230), essa mudança de foco pode ser vista de modo gradativo nas obras de Marx. Em *As teses de Feuerbach* já podem ser vistas inflexões sobre o tema; na *Sagrada família*, com a coautoria de Engels, desfecha uma dura crítica contra os jovens hegelianos¹². Depois disso, duas obras sacramentam esse processo: *A ideologia alemã* e *O manifesto comunista*. Essa análise mostra uma notável mudança de estilo, onde Marx abandona uma linguagem filosófica em favor de um estilo claro e direto, com menor interferência da filosofia.

Nesse caso, o ponto de cisão se dá na diferença entre a dialética de Hegel – que é idealista e considera o movimento a partir das ideias e do espírito – e a dialética de Marx – materialista e que supõe que todo movimento histórico é o impulso da sociedade. Essa diferenciação afeta a própria concepção da história: enquanto que para Hegel a História é uma progressão dialética do Espírito, para Marx a História é a atividade e produzir o mundo.

No que diz respeito à temática desse trabalho, vale salientar que a alienação para Marx tinha um referencial teórico importante: a a-religiosidade. Isso pode ser entendido também como um anticlericalismo e que posteriormente ficou estigmatizado pelo ateísmo, embora essa atitude não seja necessária ao pensamento marxista (BARROS, 2011, p. 230).

Na sua obra *Introdução à crítica da filosofia do direito de Hegel* (1843) Marx já aponta suas ideias de que a religião ou o pertencimento a alguma igreja impedia o homem de libertar-se da alienação. Nesse caso, a religião seria simultaneamente a expressão da alienação humana e instrumento para conservar o homem comum alienado da realidade e de si mesmo. Portanto, a religião cumpria uma função ideológica, principalmente a igreja na sociedade ocidental. Essa posição reflete uma posição pessoal de Marx, principalmente nos anos e nas obras iniciais de sua carreira, pois com o passar do tempo ele afunilou suas ideias de alienação para um interesse econômico.

A esse respeito Barros (2011, p. 236) observa:

¹² Ou conhecidos posteriormente como esquerda hegeliana. Esse grupo era formado por um grupo de estudantes e jovens professores na Universidade Humbolt de Berlim, após a morte de Hegel em 1831. Eles se opuseram à direita hegeliana, um grupo que detinha as cátedras do departamento e posições de prestígio na universidade e no governo.

O jovem Marx encantara-se desde cedo com a percepção de que o homem, este ser concreto e natural, transformara e continuava transformando o mundo através de seu trabalho e de sua práxis, e que em um mesmo movimento transformara e continuava a transformar a si mesmo. A natureza, transformada pelo homem, “humanizara-se”, incorporara a sua face humana [...] Marx também encontrara a sua terrível sombra: a percepção de que este mesmo homem, neste ponto de sua análise multiplicado pela infinidade de indivíduos, também se perdera na história, se “desumanizara” e se “desnaturalizara”; em uma palavra, “se alienara” (da natureza, de si mesmo e de suas próprias criações). A “alienação” (que tem em Marx o duplo sentido de “estranhamento” e perda de consciência) logo se tornaria o primeiro tema importante do jovem Marx – o seu objeto mais sistemático de reflexão na primeira fase de seus escritos.

Observa-se que há diversas facetas da alienação, mas principalmente aquilo que aparta o ser humano do mundo, de si mesmo e daquilo que ele cria, transformando-o num autômato ou um animal desnaturalizado. Assim, partindo de sua crítica à religião, Marx vai ampliando sua crítica à política, à economia política e chegando ao ápice de sua crítica econômica ao sistema de trabalho capitalista.

Essa mudança de visão entre o jovem e o velho Marx fica evidente em seus textos, pois para ele as alienações religiosas e políticas são geradas pela alienação econômica. Enquanto a alienação política é exercida pelo Estado, ferramenta da classe dominante para submeter os trabalhadores a seus interesses, a alienação religiosa ou talvez fosse melhor colocar que a transcendentalidade comum a todas as religiões é que conferia esse caráter alienante que fez o jovem Marx expressar-se na famosa frase “a religião é o ópio do povo” é aquela que impede o homem de reconhecer em si mesmo sua humanidade, projetando para fora de si um ser que se define por tudo aquilo que o indivíduo não possui, nesse caso, Deus¹³.

A situação econômica de dependência do proletário ao capitalista, em que o operário vende sua força de trabalho como mercadoria, acaba tornando-o escravo. Portanto, a perda da essência humana atinge o conjunto do mundo humano (JAPIASSÚ, MARCONDES, 2001, p. 10,11).

Abbanano (2007, p. 26, 27) em comentário sobre a posição de Marx e sua crítica de Hegel que

Segundo Marx, Hegel cometeu o erro de confundir *objetivação*, que é o processo pelo qual o homem se coisifica, isto é, exprime-se ou exterioriza-se na natureza através do trabalho, com a alienação, que é o processo pelo qual o homem se torna *alheio a si*, a ponto de não se reconhecer. Enquanto a objetivação não é um mal ou uma condenação, por ser o único caminho pelo qual o homem pode realizar a sua unidade com a natureza, a alienação é o dano ou a condenação maior da sociedade capitalista. A propriedade privada produz a alienação do operário tanto porque cinde a relação deste com o produto do seu trabalho (que pertence ao capitalista), quanto

¹³ Ou seja, a religião revela e esconde a essência do homem, transportando-a para outro lugar, no mundo invertido da divindade. Vemos aqui a forte influência de Feuerbach.

porque o trabalho permanece exterior ao operário, não pertence à sua personalidade [...].

O próprio Marx afirma que “O trabalho externo, o trabalho em que o homem se aliena, é um trabalho de sacrifício de si mesmo, de martírio” (2006, I, XXIII, p. 114). Fica evidente que da alienação religiosa – influência de Feuerbach – para a alienação econômica, Marx expandiu seu conceito numa crítica à sociedade capitalista e da sua expressão teórica, bem como da economia política.

No entanto, por mais que haja diferenças no entendimento sobre a alienação, tanto Marx como Feuerbach e Hegel parecem estar mais ligados do que imaginamos. Serra (2008) destaca que “Apesar das suas diferenças, as tematizações da alienação por Hegel, Feuerbach e Marx apresentam uma mesma estrutura lógica – que copia, em aspectos essenciais, a estrutura lógica do cristianismo que eles pretendem substituir ou mesmo eliminar” (p. 13). Ou seja, os três autores se utilizam de seis categorias comuns: Essencialismo¹⁴, Providencialismo¹⁵, Trinitarismo¹⁶, Determinismo¹⁷, Profetismo¹⁸ e Utopismo¹⁹.

Portanto, a grande contribuição de Marx para nosso trabalho é a definição da alienação, enquanto estado de alheamento do real, condição historicamente produzida a partir da organização do trabalho capitalista, onde o homem produz uma riqueza através do trabalho que lhe aparece como algo exterior a ele.

A educação sofre os efeitos desse mecanismo alienante e todo ambiente escolar está sujeito a esse processo que impede de ser desvelado aos alunos. Assim como na sociedade a divisão do trabalho surge como parte de uma complexa divisão de classes, trocas e propriedade privada, a alienação surge sempre que a divisão do trabalho passa a ser o princípio operacional da organização econômica. Nesse caso, a escola pode ser caracterizada como uma fábrica, onde o professor e o aluno desenvolvem relações sociais contraditórias. O

¹⁴ O homem é sempre dotado de uma essência. Para Hegel é o “Espírito”, para Feuerbach o “homem genérico” e para Marx o “homem social”. Esse homem potencial precisa transformar em ato no decurso da história. A alienação ocorre porque o homem não cumpre a essência ou natureza dele.

¹⁵ A história é vista como um progresso mais ou menos inexorável em direção à desalienação (fim da história).

¹⁶ A história em três momentos: 1) mais ou menos mítico, em que o homem não se encontrava alienado: a *polis* grega para Hegel; o anticristianismo para Feuerbach; o comunismo primitivo para Marx. 2) um tempo em que o homem se encontra alienado, do fim *polis* grega até a Revolução Francesa para Hegel; o cristianismo para Feuerbach; toda história humana, especialmente o capitalismo em Marx. 3) um tempo no futuro em que o homem superará a alienação: para Hegel no Estado moderno, burguês e liberal; no humanismo naturalista para Feuerbach e no Comunismo para Marx.

¹⁷ Em cada fase há um fator ou causa cuja presença determina a existência da alienação e cuja remoção será a condição necessária para a desalienação.

¹⁸ O agente destinado a anunciar, liderar e realizar o processo de desalienação. Para Hegel seria o “Espírito”, para Feuerbach o filósofo anticristão, sensualista e naturalista, e para Marx o filósofo anticapitalista e o proletariado.

¹⁹ A história encaminha-se para a realização de um não-lugar, que ainda não existe em nenhum lado.

professor não é apenas um produtor, mas também um empregado daqueles que desejam reproduzir o *status quo*.

Professores e alunos, do ponto de vista capitalista, são considerados um produto. Os alunos sofrem as pressões das notas, pontos, exames, qualificações. Esse processo de atribuição de notas e avaliação influencia também os professores, comprometendo suas relações, a maneira pela qual ensinam e o próprio currículo. Ou seja, professores e alunos não são avaliados pelo conhecimento transformador, mas meramente por algo pragmático na forma de pontos, notas, diplomas ou certificados. Para os alunos pode significar ser “vendido” como um exemplo de “sucesso escolar” e para o professor um salário melhor ou recompensa.

2.2 ZYGMUNT BAUMAN

Zygmunt Bauman nasceu em Poznan na Polônia no dia 19 de novembro de 1925. Sociólogo iniciou seus estudos na Universidade de Varsóvia (1949-1953), mas em 1968 teve vários artigos censurados e emigrou passando pelo Israel, Canadá, Estados Unidos e Austrália, até que em 1971 chegou à Inglaterra, onde se tornou professor titular de sociologia na Universidade de Leeds, ocupando esse cargo por vinte anos. Profícuo escritor e pensador, considerado um dos líderes da chamada “sociologia humanística”, desde sua aposentadoria em 1990, tem se dedicado a apresentar uma visão do mundo pós-moderno com suas complexidades e cada vez mais é lido por um número maior de pessoas, justamente por sua linguagem atual e clara. Atualmente é professor emérito de sociologia da Universidade de Leeds e de Varsóvia (BAUMAN, 2007).

2.2.1 A liquidez do tempo pós-moderno

A reflexão de Baumann inicia com as mudanças sociais e culturais ocorridas em decorrência da queda do muro de Berlim em 9 de novembro de 1989.

O mundo bipolar ruía e surgia um novo tempo com muitas incertezas e dúvidas. Se antes as utopias eram à base dos discursos, com o passar do tempo o mundo cedia ao que Bauman chama de “viveiro de incertezas” (2007, p. 7). Em que consiste essa ideia?

Para Bauman há uma série de desafios inéditos, frutos de um ambiente novo e que atingem todo o mundo, mas principalmente a parte “desenvolvida” do planeta. Ele destaca que antes o mundo vivia a fase “sólida” da modernidade e que agora estamos na fase “líquida” da pós-modernidade.

Essa mudança gerou inicialmente um abalo nas organizações sociais que agora não podem mais manter sua forma por muito tempo. Ou seja, aquelas organizações que limitavam as escolhas individuais e asseguravam as rotinas e padrões de comportamento, agora se decompõem e se dissolvem rapidamente, de modo que o período para moldá-las e reorganizá-las leva muito tempo.

Essa situação faz com que essas organizações já não sirvam mais de arcabouço de referência para as ações humanas, mudando o paradigma de estratégias existenciais em longo prazo, haja vista que a expectativa agora é de vida curta (BAUMAN, 2007, p. 7).

Outro desafio que se apresenta é a separação e o iminente divórcio entre o poder e a política. Grande parte do poder de agir sai do Estado moderno e vai para um espaço global, politicamente descontrolado e fonte de profunda e incontrolável incerteza.

Esse divórcio acaba gerando um Estado que abandona, transfere ou “subsídia” e “terceiriza” um volume crescente de funções antes desempenhadas, de modo que essas funções se tornem um *playground*²⁰ para as forças do mercado, forças essas volúveis e imprevisíveis (Idem, p. 8).

Esse desafio é muito interessante para a análise de nosso estudo, justamente porque há na educação uma crescente “privatização” e abandono do Estado nesse quesito. A desvalorização salarial e profissional dos professores, má gestão pública dos recursos, corrupção generalizada nas esferas estatais e falta de perspectivas de melhoras, aliadas a uma falsa propaganda de “uma escola para todos” esconde os diversos problemas da educação em nosso país.

Bauman (2007) ressalta um terceiro desafio, que é a retração ou redução gradual da segurança comunal contra o fracasso e o infortúnio individuais, abalando os alicerces da solidariedade social. Ou seja, a noção de uma comunidade formada por uma população unida pelo Estado perdeu sua substância, de modo que os laços inter-humanos, antes forjados com o amplo investimento de tempo e esforço, agora são frágeis e temporários. Sendo assim, os indivíduos são expostos aos caprichos dos mercados de mão de obra e mercadorias, promovendo a divisão e a falta de unidade. Essa situação incentiva à competitividade e rebaixa a colaboração entre as pessoas, a ponto de a sociedade ser tratada como uma *rede* em vez de uma *estrutura* (2007, p. 9).

É lógico que essa condição social acaba por ser traduzida também na educação. As pessoas agora estão nas escolas e universidade, não mais à busca de conhecimentos que as façam crescerem, mas numa dinâmica de competição e busca de um espaço no mercado de trabalho. Desde a educação infantil até a universidade os alunos e professores são pressionados nessa perspectiva mordaz de competitividade.

O quarto desafio sublinhado por Bauman (2007) é o colapso do pensamento, do planejamento e da ação em longo prazo. Essa situação leva ao desaparecimento ou enfraquecimento das estruturas sociais que poderiam usar desse artifício. Agora tudo fica circunscrito a episódios de curto prazo, infinitos e que não combinam com nenhuma ideia de sequência, maturação, desenvolvimento ou progresso.

A vida agora é fragmentada numa perspectiva “lateral” e não mais “vertical”. Exigem-se cada vez mais diferentes habilidades e os sucessos do passado não garantem vitórias no

²⁰ Para Bauman a ideia é de que a ausência do Estado produz um espaço onde a iniciativa privada pode agir livremente. Esse *playground* é notadamente volúvel e imprevisível, deixando a sociedade totalmente insegura.

futuro. As informações ficam rapidamente defasadas e os hábitos envelhecem rapidamente (2007, p. 9).

E finalmente, Bauman (2007) destaca o quinto desafio, que é a responsabilidade em resolver os dilemas gerados por essas circunstâncias voláteis e instáveis. Essa responsabilidade está sendo colocada sobre os indivíduos – agora chamados de *free-choosers*²¹ – e espera-se que suportem as consequências de suas escolhas. O problema não é a conformidade às regras, mas a flexibilidade, pois cada um agora busca as oportunidades a partir das próprias preferências (2007, p. 10).

Esse é o quadro da sociedade atual segundo Bauman. É um mundo onde as utopias se esvaem e convivem com a incerteza de nosso tempo. As utopias são necessárias para a construção de um mundo melhor, e Bauman reconhece que embora alguns decretem a “morte da utopia”, para ele isso parece algo exagerado. Entretanto, ele afirma que apesar da palavra “utopia” denotasse um objetivo distante cobiçado e sonhado, com o intuito de alcançar um mundo melhor, atualmente esse desejo de progresso perdeu força e o discurso de “aperfeiçoamento compartilhado” foi substituído pelo da “sobrevivência individual”. Ele comenta que

O progresso não é mais imaginado no contexto do impulso para uma arrancada à frente, mas em conexão com um esforço desesperado para permanecer na corrida. A consciência do progresso torna a pessoa cautelosa e demanda vigilância: ao ouvirmos falar da “marcha do tempo”, tendemos a nos preocupar em sermos deixados para trás, em cairmos de um veículo em rápida aceleração, em não encontrarmos um lugar na próxima rodada da “dança das cadeiras” (BAUMAN, 2007, p. 108).

Ou seja, as utopias não mais buscam um mundo melhor, mas uma individualidade que possa ser vista e contemplada pelos outros, onde o que importa é seguir as “tendências” apresentadas e descartar – ou abandonar – as coisas, numa lógica perversa de consumo.

2.2.2 A ambivalência do mundo pós-moderno

Segundo os dicionários, a ambivalência é a “atitude que oscila entre valores diversos e, às vezes, antagônicos” (Michaelis, 2009)²², ou o “Caráter do que tem dois aspectos radicalmente diferentes, até mesmo opostos” (Priberam, 2014)²³.

²¹ Essa terminologia, literalmente seria “livres escolhas”. Mas para o pensamento de Bauman seria a ideia de alguém que faz escolhas sem, no entanto, ser livre. O que a sociedade líquida aponta para um cidadão pleno na verdade está alienado por causa do mundo sem restrições.

²² Ambivalência, Dicionário Michaelis, 1998-2009, <http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php?lingua=portugues-portugues&palavra=ambival%EAncia> [consultado em 16/06/2014].

Para Bauman (1999, p. 9), a ambivalência é “uma desordem específica da linguagem, uma falha da função nomeadora (segregadora) que a linguagem deve desempenhar”. Nesse caso, a situação ambivalente é promovida quando os instrumentos linguísticos de estruturação se mostram inadequados e assim a sensação de indecisão, de irresolução e de perda de controle torna-se o resultado dessa situação.

Se a modernidade foi marcada por certezas científicas e verdades totalizadoras, gerando uma expectativa de que a ascensão de uma verdade suprema iria reduzir as diferenças na sociedade – uma homogeneização do mundo – à pós-modernidade veio para criar uma tensão nessa visão moderna. Ou seja, a racionalidade moderna, na busca pelo “único” se deparou com o “múltiplo”, com a ambivalência. Ou como diz Bauman (1999, p. 245): “A maior parte de sua história, a modernidade viveu na e da autoilusão”. Mas, o que seria essa autoilusão? Bauman (1999, p. 245) esclarece:

O ocultamento do seu próprio paroquialismo, a convicção de que aquilo que não é universal na sua particularidade apenas não o é ainda, de que o projeto da universalidade pode ser incompleto mas perdura em definitivo, era o centro dessa autoilusão. Foi talvez graças a essa autoilusão que a modernidade pôde produzir tantas coisas maravilhosas quanto aquelas horripilantes que produziu; aí, como em muitos outros casos, a ignorância acabou sendo um privilégio. A questão é saber se o desaparecimento da autoilusão é uma satisfação final, uma emancipação ou o fim da modernidade.

Fica evidente uma crítica ácida de Bauman, principalmente porque se a modernidade buscou uma ciência que controlasse a natureza e a sociedade em benefício da humanidade, agora se refletem num estado de contingência, onde o ser humano vive à luz de uma individualização crescente, onde as pessoas se fecham no próprio sonho de uma vida feliz, numa identidade ambígua gerando descontrole e frustrações entre as pessoas.

O mais trágico é que na construção do conhecimento, Bauman (1999, p. 258) descreve a passagem da modernidade para o estágio de pós-modernidade. Segundo ele, “A modernidade atinge esse novo estágio quando é capaz de enfrentar o fato de que o aumento do conhecimento expande o campo da ignorância [...]” (2007, p. 258). E essa é uma das questões mais angustiantes da ambivalência, pois na medida em que avançamos na tecnologia e conseguimos conversar com alguém desconhecido do outro lado do mundo – e que talvez jamais vejamos fisicamente – mal dialogamos com o nosso vizinho bem ao lado. Bazzanella (2012, p. 63,64) afirma que

Talvez em nenhum outro momento da civilização ocidental nos sentimos tão livres para ir e vir, para nos expressarmos, mas ao mesmo tempo limitados, impotentes,

²³ “ambivalência”, in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2013, <http://www.priberam.pt/dlpo/ambival%C3%AAncia> [consultado em 16-06-2014].

desacreditados, desesperançados diante destes paradoxos, diante dos desafios existenciais. Talvez em nenhum outro período da trajetória civilizatória, o mundo humano e natural, tenha a sua disposição tantos especialistas em áreas específicas do conhecimento, porém incomunicáveis, incompreensíveis para além de suas fragmentadas fronteiras epistemológicas.

Nesse sentido, Bauman ressalta os sintomas do modelo civilizatório ocidental contemporâneo, manifestos na ambivalência do contexto existencial: cansaço, exaustão e desordem. Num mundo ambivalente o paradoxo torna-se constante e assim a angústia e as incertezas tomam conta do horizonte em todas as dimensões da humanidade. A inconclusividade desse tempo na busca de uma lógica e de uma harmonia, cada dia mais se confronta com as manifestações ambivalentes que questionam a ordem e nos remetem ao caos. A educação repousa nesse ambiente e reflete também as ambivalências da sociedade ocidental.

2.2.3 Educação e a juventude

Numa entrevista a Ricardo Mazzeo, publicada no livro *Sobre a educação e juventude*, Bauman (2012) faz uma análise interessante sobre a educação nesse contexto líquido e ambivalente. Tomando por base o antropólogo britânico Gregory Bateson (1904-1980), Bauman (2012, p. 17) cita a distinção entre três níveis de educação:

O nível mais baixo é a transferência de informação a ser memorizada. O segundo, a “deuteroaprendizagem”, visa ao domínio de uma “estrutura cognitiva” à qual a informação adquirida ou encontrada no futuro possa ser absorvida e incorporada. Mas há também um terceiro nível, que expressa a capacidade de desmontar e reorganizar a estrutura cognitiva anterior ou desembaraçar-se totalmente dela, sem um elemento substituto. Esse terceiro nível foi visto por Bateson como um fenômeno patológico, antieducativo mesmo [...].

Bauman (2012) ressalta que o nível mais baixo ficou fora de uso, pois agora os alunos não precisam mais memorizar, já que essa atividade foi transferida do cérebro para os discos eletrônicos. Embora Bateson considerasse esse nível como um câncer, foi exatamente essa a educação que se transformou na norma.

O mais preocupante é que, em plena era líquido-moderna a educação é tratada de uma forma pragmática e fora do contexto atual; há a necessidade de mudar o foco ou não será possível educar de forma relevante. Por quê? Porque enquanto na vida pré-moderna a existência era uma encenação diária da infinita duração de todas as coisas (exceto a morte), na vida líquido-moderna é a expressão diária da transitoriedade universal. Ou seja, nada é feito para durar e algo útil hoje pode virar “coisa do passado” amanhã antes mesmo que vire um hábito. A visão de algo insubstituível desaparece e “Tudo nasce com a marca da morte

iminente e emerge da linha de produção com o ‘prazo de validade’ impresso ou presumido” (2012, p. 22).

A educação está inserida nesse contexto de uma civilização marcada pelo excesso, pela redundância, do dejetivo e do seu descarte. Os alicerces já não existem e as mudanças levam as pessoas a um pensamento dividido entre o desejo e o medo, a esperança e a incerteza. E assim, nesse poço de incertezas e fragilidades encontramos de um lado professores, formatados numa perspectiva moderna e fixa com os alunos que nasceram num mundo ambivalente, líquido, pós-moderno, incerto e mutável.

As crianças nascem num mundo tecnológico, e os adolescentes e jovens estão inseridos numa sociedade consumista e numa cultura que Bauman (2012) chama de “agorista”, isto é, inquieta e em perpétua mudança, ávida e promotora do culto da novidade e da contingência aleatória (2012, p. 34).

Além desses aspectos vale salientar que há um excesso de informação que não necessariamente se traduz em conhecimento: “Uma habilidade fundamental na sociedade da informação consiste em proteger-se de 99,99% das informações oferecidas pelas quais a pessoa não se interessa” (ERIKSEN, 2001, apud BAUMAN 2012, p. 34,35).

Ou seja, as informações obtidas nas redes sociais, na internet, nas mídias em geral nem sempre produzem o conhecimento necessário, de modo que muitos adolescentes e jovens acabam vivendo entre dois mundos que não se conversam: o mundo virtual, repleto de informações desordenadas e aleatórias, e o mundo educacional com informações sistematizadas, formatadas em currículos que muitas vezes não “conversam” com o contexto desses alunos.

A quantidade imensa e intensa de informação acaba por gerar uma dificuldade na criação de narrativas, ordens ou sequências de desenvolvimento, de modo que os fragmentos passam a ser mais importantes que o todo.

Diante dessa situação Bauman (2012, p. 37) faz a seguinte consideração: “A centenária fantasia de Lewis Carroll agora se transformou em realidade: ‘É preciso correr muito para ficar no mesmo lugar. Se você quer chegar a outro lugar, corra duas vezes mais!’ Então, onde isso deixa nossos alunos e seus professores?”.

Portanto, adolescentes e jovens vivem sob uma pressão de aprender o mais rápido possível e de modo superficial. O que antes a aprendizagem visava algo em longo prazo, hoje se tem a aprendizagem rápida, que é curta, temporária e rasteira. A memória humana foi substituída pelos servidores de internet, o conhecimento específico foi trocado pela

multiplicidade de conhecimentos e habilidades e os heróis contemporâneos não são mais aqueles que construíam uma carreira de trabalho e estudos, mas aqueles que ascenderam socialmente de forma rápida e “[...] fizeram fortunas de bilhões de dólares a partir de uma única ideia feliz e de uma oportunidade auspiciosa, as encarnações atuais da ideia de uma vida de sucesso [...]” (2012, p. 38).

O problema, segundo esse autor, é que os jovens são considerados uma população dispensável. Citando Henry A. Giroux (2010) e um amplo estudo com jovens, ele mostra que os jovens gastam cerca de onze horas em conteúdos de mídia nos *smartphones*, computadores, televisão e outros instrumentos eletrônicos. Tudo isso é feito geralmente através de múltiplas tarefas (2012, p. 52,53). Cada vez mais o Estado está abrindo mão de educar o povo e abrindo espaço para grupos e sites sociais para gerar uma nova tropa de consumistas.

A alienação pós-moderna se dá justamente nessa fragmentação das ideias e das utopias, na ambiguidade que insiste em manter a sociedade num “caos organizado”, onde as relações humanas foram substituídas pelas virtuais, o conhecimento foi trocado pela informação instantânea e medíocre, e o consumo excessivo e extravagante molda a mente de adolescentes e jovens sem perspectiva de um futuro, mas apenas para desfrutar o aqui e o agora.

Nessa perspectiva, a educação sofre um choque tremendo, tendo a titânica tarefa de promover um ambiente pedagógico, linear, sistemático e universal em meio ao caos e a ambiguidade do mundo líquido.

2.3 CASTORIADIS E A SOCIEDADE IMAGINÁRIA

Cornelius Castoriadis foi um filósofo, pensador político, crítico social, psicanalista praticante e economista. Ele nasceu em 11 de março de 1922 na cidade de Istambul (Turquia). No mesmo ano seus pais foram para Atenas e precocemente – aos treze anos de idade – desenvolveu um interesse pela política, entrando em contato com o pensamento marxista. Durante a ditadura de Metaxas (1936-1941) se envolveu na luta política unindo-se a Juventude Comunista de Atenas e mais tarde ao Partido Comunista Grego (KKE). Sua tendência *trotskista* levou a ser perseguido tanto pelos alemães como pelos stalinistas (GARNER, 2014).

Em 1941 a Grécia foi ocupada pelos nazistas e em 1942 iniciou-se a guerra civil num enfrentamento de forças da resistência pela liderança política do movimento: a Direita alinhada com os Estados Unidos e Grã-Bretanha; e a Esquerda, liderada pelo KKE e aliada do “bloco soviético”. Durante esse tempo Castoriadis estudou filosofia, economia e história, escrevendo seu primeiro ensaio. A tentativa de golpe do KKE em dezembro de 1944 foi importante na evolução política de Castoriadis. O sucesso da ação estabeleceu uma ditadura burocrática à semelhança do que ocorria na União Soviética, de modo que isso gerou nele ainda mais aversão ao *stalinismo*, mas também acabou por distanciá-lo do pensamento *trotskista*; para ele, o *stalinismo* se parecia mais com uma força pró-burguesa que uma força revolucionária, orientada para um capitalismo de Estado. Nessa combinação de fatores (guerra civil, perseguição e evolução teórica), Castoriadis decidiu ir para Paris onde tinha surgido a oportunidade de continuar seus estudos e apresentar uma tese (GARNER, 2014).

Desde o início de seus estudos Castoriadis fez uma crítica a Stalin e a burocracia soviética, vista por ele como uma forma de manipulação da massa trabalhadora no intento de criar um partido todo-poderoso. A gestão burocrática na Rússia, segundo ele, criou uma nova marca de exploradores que devem ser criticadas e abandonadas (CURTIS, 1997, p. 40-48). Compartilhando da mesma opinião se juntou a ele Claude Lefort (1924-2010)²⁴, e assim os dois se distanciaram do trotskismo.

Em 1948 criou um grupo e uma revista intitulado *Socialismo ou Barbárie* (1948-1965) que desenvolveu uma crítica radical ao totalitarismo soviético, baseada na ideia da autogestão coletiva e exerceu grande influência nas manifestações de trabalhadores e estudantes em 1968. Durante esse tempo ele também trabalhou como economista na Organização

²⁴ Historiador da filosofia e filósofo foi profundamente influenciado pelo fenomenologista Maurice Merleau-Ponty. Ensinou em diversas instituições, dentre elas a Universidade de São Paulo (USP), Sorbonne e na École des Hautes Études en Science Sociales.

Internacional para Cooperação Econômica Europeia (OECE) até 1970, analisando a situação econômica dos países desenvolvidos a curto e médio prazo. Essa experiência fez com que ele pudesse ter *insights* importantes sobre esses países e compreender melhor a burocracia e seu funcionamento.

Depois de seu emprego na OECE, Castoriadis trabalhou durante a década de 1970 como psicanalista. Ele finalmente recebeu uma posição acadêmica na École des Hautes Études en Sciences Sociales, em Paris, em 1979, onde trabalhou até sua morte após uma cirurgia cardíaca em 1997. Castoriadis escreveu também sobre política, sociedade, psicanálise, filosofia e imaginário, sempre inspirado no projeto de autonomia (GARNER, 2014).

2.3.1 A sociedade imaginária e a alienação

Pensar na educação significa refletir também sobre a sociedade que a cerca. Aristóteles via o ser humano não apenas como um “animal racional”, mas também como um “animal político” (REALE, ANTISERI, 2007, p. 218)²⁵. Ser um “animal político” significa não apenas viver em sociedade, mas que vive numa sociedade organizada. Ser alguém “apolítico” é ser contraditório, pois essa condição seria, segundo Aristóteles, a condição de um deus ou de um monstro (REALE, ANTISERI, 2007, p. 222).

Na sua obra *A instituição imaginária da sociedade* (1975) Castoriadis faz uma investigação filosófica das origens da sociedade e como novas formas sociais foram surgindo desde então. Ele faz uma dura crítica ao marxismo, tentando superar os impasses analíticos dessa ideologia, buscando num intenso exame filosófico, as bases para reflexões contemporâneas sobre a política e a antropologia.

Mas qual é o conceito de sociedade para Castoriadis? Ele define a sociedade da seguinte forma:

A sociedade é, portanto, sempre autoinstituição do social-histórico. Mas essa autoinstituição geralmente não se sabe como tal (o que a levou a fazer crer que ela não pode saber-se como tal). A alienação ou heteronomia da sociedade é autoalienação; ocultamento do ser da sociedade como autoinstituição a seus próprios olhos, encobrimento de sua temporalidade essencial. Esta autoalienação — mantida ao mesmo tempo pelas respostas historicamente fornecidas até aqui às exigências do funcionamento psíquico, pela tendência própria da instituição e pelo domínio quase incoercível da lógica-ontologia identitária — manifesta-se na representação social (ela própria, cada vez, instituída) de uma origem extrassocial da instituição da sociedade (origem imputada a seres sobrenaturais, a Deus, à natureza, à razão, à

²⁵ É claro que, segundo a estrutura social da época, Aristóteles entende que nem todos os homens são seres políticos, mas somente aqueles que gozam dos direitos políticos, em maior ou menor grau, da administração da *Polis*. No caso específico dos escravos eles não eram considerados “homens”, mas apenas “instrumentos animados”.

necessidade, às leis da história ou ao ser-assim do Ser) (CASTORIADIS, 2010, p. 417)

Ou seja, para Castoriadis a sociedade é uma instituição que se altera no tempo e no espaço, a autoalteração, que é a história e sua história, sua temporalidade criadora própria e destruidora. Isso significa que a sociedade se cria a si mesma a partir de um coletivo humano, caso contrário, desaparecerá (CASTORIADIS, 2010, p.31).

Entretanto, a alienação é um fenômeno social e que vai para além do discurso do “outro”. A alienação, ou heteronomia social, “É o que se manifesta como massa de condições de privação e de opressão, como estrutura solidificada global, material e institucional, de economia, de poder e de ideologia, como indução, mistificação, manipulação e violência” (CASTORIADIS, 2010, p. 131).

Ou seja, esse “outro” e seu discurso desaparecem no que ele chama de “anonimato coletivo” que se reflete na impessoalidade dos mecanismos econômicos de mercado ou de uma lei apresentada como tal.

O “outro” agora não é mais representado pelo discurso, mas pela metralhadora, por uma ordem de mobilização, uma folha de pagamento, uma decisão judicial ou até mesmo por uma prisão. É uma alienação instituída, condicionada pelas instituições e que se relaciona de forma dupla com estas: primeiro, as instituições são efetivamente alienantes em seu conteúdo; e em segundo lugar, há uma inversão na lógica, pois no início as instituições deveriam servir à sociedade; agora passa a ser a sociedade a serviço das instituições (CASTORIADIS, 2010, p. 133).

Essa relação da alienação com a instituição tem uma ligação histórica. Castoriadis vai afirmar que nas sociedades históricas, a alienação aparece encarnada “[...] na estrutura de classe e o domínio por parte de uma minoria” (2010, p. 139). Entretanto, essa alienação vai além, porque esse estado também é visto em sociedades onde a estrutura de classe não se apresentava e nem havia uma diferenciação social. Ou seja, numa sociedade alienada não apenas a classe dominante está nessa situação, mas também as suas instituições “[...] não têm com ela a relação de pura exterioridade e de instrumentalidade que lhe atribuem às vezes marxistas ingênuos; ela não pode mistificar o restante da sociedade com sua ideologia sem mistificar-se a si mesma ao mesmo tempo”. Assim, vemos que a educação e a escola sofrem esse estado alienado da sociedade, pois seria impossível para essa instituição não o ser (CASTORIADIS, 2010, P. 139).

Mas, qual seria a relação entre a instituição e o simbólico para Castoriadis? Ele diz que

Tudo o que se nos apresenta, no mundo social-histórico, está indissociavelmente entrelaçado com o simbólico. Não que se esgote nele. Os atos reais, individuais ou coletivos – o trabalho, o consumo, a guerra, o amor, a natalidade – os inumeráveis produtos materiais, sem os quais nenhuma sociedade poderia viver um só momento, não são (nem sempre, não diretamente) símbolos. Mas uns e outros são impossíveis fora de uma rede simbólica (2007a, p. 142).

Primeiramente temos o simbólico na linguagem; mas também é encontrado de outra forma e grau nas instituições. As instituições não se limitam ao simbólico, mas só podem existir nele.

Existe, portanto, sistemas simbólicos sancionados: uma organização dada da economia, um sistema de direito, um poder instituído, uma religião, entre outros. Mergulhados numa rede de sistemas simbólicos sancionados, a dimensão simbólica é, evidentemente, inescapável e não pode ser eliminada. Certamente há muitos aspectos sobre a natureza do simbólico que não cabe neste trabalho. Todavia, o foco aqui é apenas o entendimento de que “[...] o simbolismo determina aspectos da vida da sociedade (e não somente os que se supunha determinar), estando, ao mesmo tempo, cheio de interstícios e graus de liberdade” (CASTORIADIS, 2010, p.152).

Dessa forma, o autor aponta que o simbólico não é um fato último, não se explica por si próprio, mas remete, em última instância, a algo que não é simbólico; nesse caso, ao imaginário. Esse imaginário ultrapassa o progresso na racionalidade, permitindo a autonomização do simbólico e, incontestavelmente, da instituição que ele significa. Ora, se o simbolismo assim não é necessariamente fonte de alienação, já que é possível ter com ele não apenas uma relação imediata, acrítica, mas também uma relação reflexiva e lúcida, sua articulação com o imaginário abre possibilidade para uma autonomização que é mais do que um desvio passageiro, a ser logo retomado e corrigido. O simbolismo recebe do imaginário sua determinação e especificação.

Castoriadis afirma que,

A sociedade constitui sempre sua ordem simbólica num sentido diferente do que o indivíduo pode fazer. Mas essa constituição não é “livre” [...] Para uma sociedade que conhece a existência desse animal, o leão significa força. Imediatamente, a juba assume para ela uma importância simbólica que provavelmente nunca teve para os esquimós [...] Todo simbolismo se edifica sobre as ruínas dos edifícios simbólicos precedentes, utilizando seus materiais – mesmo que seja só para preencher as fundações de novos templos, como o fizeram os atenienses após as guerras médicas. Por suas conexões naturais e históricas virtualmente ilimitadas, o significante ultrapassa sempre a ligação rígida a um significado preciso, podendo conduzir a lugares totalmente inesperados (2010, p. 147).

Ou seja, a criação de uma nova linguagem e de um novo nome não implica numa nova instituição. Um bom exemplo ocorreu na antiga União Soviética quando Lenin e Trotsky

pensaram numa nova nomenclatura para substituir aqueles títulos que lembravam o poder burguês. Havia um novo conteúdo social a exprimir, mas isso não significou a mudança de fato, já que no final a estrutura tinha um nome diferente, mas o conteúdo era igual ao que tanto criticaram. A constituição do simbolismo na vida social e histórica real não possui qualquer ligação com as definições “fechadas” e “transparentes” dos símbolos de um trabalho matemático, já que o simbolismo leva ao imaginário social e esse não é racional – no sentido de ser logicamente construído – nem real, pois não deriva das coisas (CASTORIADIS, 2006, p. 66).

Dentro dessa análise do simbólico encontra-se o imaginário, que segundo Castoriadis é a “[...] faculdade originária de pôr ou dar-se, sob a forma de representação, uma coisa e uma relação que não são (que não são dadas na percepção) ou nunca foram” (2010, p.154). Segundo o autor, essa seria a definição do imaginário último ou radical, ou seja, a capacidade de inventar formas e figuras; essa capacidade pode ser vista no indivíduo ou na coletividade e, portanto uma característica primordial do gênero humano, sendo ele é capaz de inventar e criar. A criação, entretanto, não deve ser entendida como uma ficção, engano ou faz de conta, e sim na capacidade inventiva de significações sociais.

O imaginário, nesse sentido utilizado por Castoriadis, é algo que introduz o novo, constitui o inédito, a gênese ontológica, a verdadeira temporalidade, a posição de novos sistemas de significados e de significantes que presentifica o sentido. Esse imaginário radical é o verdadeiro motor da sociedade e da história. Esse fenômeno simbólico é caracterizado por uma indeterminação relativa²⁶ (2010, p.168).

Castoriadis vai afirmar que

A instituição é uma rede simbólica, socialmente sancionada, onde se combinam em proporções e em relações variáveis um componente funcional e um componente imaginário. A alienação é a autonomização e a dominância do momento imaginário na instituição que propicia a autonomização e a dominância da instituição relativamente à sociedade (2010, p. 159).

Essa autonomização da instituição se expressa na materialidade da vida social e não há como explicar o porquê elas caminham para isso. Segundo Castoriadis, é isso que faz com que a sociedade humana seja algo além de uma coletividade de bípedes falantes e o ser humano mais que um animal. Fomos criados naquilo que Castoriadis chama de pensamento herdado,

²⁶ Para Castoriadis não podemos dizer que o sentido resulta da oposição dos signos, nem o inverso, já que isso resultaria numa relação de causalidade.

num tipo de revolução copernicana²⁷ às avessas (2010, p. 192-194). Marx já expressava essa percepção quando abordou a questão do fetichismo da mercadoria e sua importância no funcionamento econômico e que ia além desse aspecto, reconhecendo assim o papel do imaginário. Entretanto, o papel do imaginário para Marx era limitado, sendo apenas o reflexo da sua importância real (Idem, 2010, p. 160).

2.3.2 Autonomia e heteronomia

Desenvolvida inicialmente por Kant (1724-1804) que definia autonomia como “[...] a independência da vontade em relação a qualquer desejo ou objeto de desejo e a sua capacidade de determinar-se em conformidade com uma lei própria, que é a da razão”, contrapondo a heteronomia²⁸, que seria a sujeição do indivíduo à vontade de terceiros (ABBAGNANNO, 2007, p. 97), e tomando por base inicial a psicologia de Freud (1856-1939) e a de Lacan (1901-1981), Castoriadis (2010, p. 123, 124) fala da autonomia como “[...] o domínio do consciente sobre o inconsciente [...] é a minha lei, oposta à regulação pelo inconsciente que é uma lei outra, a lei do outro que não eu”. Essa “lei do outro” é o discurso imaginário, em que o sujeito não se diz, mas é dito por alguém. Desse modo, o sujeito é dominado por um imaginário vivido como mais real do que o real. Nesse caso, a heteronomia – que implica numa condição de alienação – é o domínio por um imaginário autonomizado que procura definir para o sujeito tanto a realidade quanto seu desejo (CASTORIADIS, 2010, p. 124).

Mas em que consiste um sujeito autônomo? Segundo Castoriadis, “Um sujeito autônomo é aquele que sabe ter boas razões para concluir: isso é bem verdadeiro, e: isso é bem meu desejo” (2010, p. 126).

Nesse caso, a autonomia não implica na eliminação do discurso do “outro”, mas numa relação entre esse discurso e o do sujeito. Esse sujeito não é o abstrato da subjetividade, mas alguém efetivo totalmente penetrado pelo mundo e pelos outros. “Somente pelo mundo é que podemos pensar o mundo” (CASTORIADIS, 2010, p.128).

Essa perspectiva de autonomia se mostra numa dimensão política e social e não apenas individual. Para Castoriadis, não é possível desejar a autonomia se não for para todos numa

²⁷ Kant parte da ideia de uma troca de referenciais onde os objetos deixam de ser o centro de nossa potencialidade de conhecimento, saindo à ênfase dos objetos para o humano que os conhece, estando os objetos sujeitos à capacidade de conhecer deste humano e não o contrário. Kant entendeu que sua teoria de como conhecemos as coisas representava uma revolução análoga à que, na astronomia, tinha representado a revolução de Copérnico.

²⁸ Para Kant a ação autônoma é aquela que se guia pela própria lei, que é lei da razão prática, e ação heterônoma é aquela que se guia por algo que é externo ou contrário à lei da razão prática.

empreitada coletiva. Essa dimensão social é a união e a tensão entre a sociedade instituinte e a sociedade instituída, da história feita e da história se fazendo (Idem, 2010, p. 129-131).

Dito isto, a alienação surge como uma modalidade da relação com a instituição e por meio dela relaciona-se com a história. Até o momento, segundo Castoriadis, as sociedades tem sido heterônomas, sejam elas sociedades históricas ou sociedades que não apresentavam uma estrutura de classe; construindo seus imaginários e atribuindo alguma autoridade extrassocial – Deus, os antepassados, a necessidades históricas, entre outros – os seres humanos colocaram a ênfase no aspecto funcionalista, numa estrita correspondência entre os traços da instituição e as necessidades “reais” da sociedade (CASTORIADIS, 2010, p. 139,140).

Castoriadis (1988, p. 102) vai afirmar que “[...] a história do mundo greco-ocidental pode ser interpretada como a história da luta entre a autonomia e a heteronomia”. Mas o que seria essa autonomia? Para ele uma sociedade autônoma é, numa primeira aproximação, aquela que nega a existência de um fundamento extrassocial baseado na lei e que extrai consequências disso.

Ainda segundo seus apontamentos, a originalidade e a improbabilidade da autonomia consistem na aparição de um ser que questiona sua própria lei da existência, de sociedades que questionam sua própria existência, sua representação de mundo, suas significações imaginárias sociais.

Portanto, o projeto de autonomia é necessário para livrar-se da condição alienante; esse projeto não pode limitar-se a um aspecto individual, mas abranger a dimensão coletiva. A Escola como instituição e a Educação como teoria precisam ser repensadas à luz de uma filosofia capaz de compreender a sociedade ao seu redor e ver o aluno como o alvo primordial.

2.3.3 As relações da sociedade, do imaginário e a alienação.

Na sua obra *A instituição imaginária da sociedade*, Castoriadis faz uma primeira abordagem da relação da instituição e o imaginário, traçando as relações entre a instituição e a visão econômica-funcional, a instituição e o simbólico, bem como a relação entre o simbólico e o imaginário e a relação deste último com a alienação.

Ele vai definir a alienação como uma modalidade da relação com a instituição, e conseqüentemente com a história. Nas sociedades históricas essa alienação está encarnada na estrutura de classe e o domínio de uma minoria que vai além desses traços. Entretanto, essa

alienação também alcança as sociedades que não tinham uma estrutura de classe e nem uma diferenciação social. Por que isso ocorre? Porque a própria classe dominante está envolvida na alienação. Portanto, a alienação na sociedade está diretamente ligada às suas instituições, de modo que essas instituições possuem uma visão econômico-funcional (Idem, 2010, 139, 140).

Castoriadis vai afirmar:

Não contestamos a visão funcionalista na medida em que chama a nossa atenção para o fato evidente, mas capital, de que as instituições preenchem funções vitais sem as quais a existência de uma sociedade é inconcebível [...] Contestamos a visão funcionalista, sobretudo, devido ao vazio que apresenta naquilo que deveria ser para ela o ponto central: quais são as “necessidades reais” de uma sociedade, que as instituições se destinam a servir? (CASTORIADIS, 2007a, p. 141).

Dentro dessas relações ele trata de observar os aspectos simbólicos, pois “Tudo o que se nos apresenta, no mundo social-histórico, está indissociavelmente entrelaçado com o simbólico” (CASTORIADIS, 2010, p. 142). E aqui temos muitos símbolos que se expressam na linguagem, nas instituições, nos rituais e em todos os aspectos da vida humana. A sociedade compõe sempre sua ordem simbólica num sentido diferente do que o indivíduo pode fazer; mas essa constituição não é “livre”, pois “Todo simbolismo se edifica sobre as ruínas dos edifícios simbólicos precedentes [...]” (CASTORIADIS, 2010, p. 147).

Mas Castoriadis não se detém apenas aqui. Ele vai além à sua investigação falando das profundas e obscuras relações entre o simbólico e o imaginário, no qual o imaginário deve utilizar o simbólico – não apenas para expressar-se – para existir, para ir do virtual a qualquer coisa a mais. Ele diz que o simbolismo pressupõe a capacidade imaginária, a capacidade de ver em algo o que ela não é; vendo-a de modo diferente do que é de fato. E assim, a influência do imaginário se dá na medida em que o simbolismo estabelece um vínculo permanente entre dois termos, de maneira que um representa o outro. Por exemplo, uma bandeira é um símbolo de função racional e que pode evocar a ideia nacionalista que traz emoção aos mais patriotas num desfile militar (CASTORIADIS, 2010, p. 154,155, 158).

Desse modo, a instituição é uma

[...] rede simbólica, socialmente sancionada, onde se combinam em proporções e em relações variáveis um componente funcional e um componente imaginário. A alienação é a autonomização e a dominância do momento imaginário na instituição que propicia a autonomização e a dominância da instituição relativamente à sociedade (CASTORIADIS, 2010, p.159).

Mas o que seria essa autonomização da instituição? Ela é expressa e encarnada na materialidade da vida social, onde essa sociedade vive suas relações com suas instituições à

maneira do imaginário. Enquanto Marx tinha uma visão limitada desse aspecto, pois ele via apenas a aparência funcional, de modo que para ele a alienação seria somente outro nome para penúria, sendo esta a condição necessária e suficiente da alienação (Idem, 2010, p. 160).

Portanto, a alienação implica na ocultação ou o encobrimento do caráter social historicamente criado das instituições; ou seja, as instituições têm essa múltipla dimensão: uma dimensão funcional e uma dimensão imaginária. A dimensão funcional sempre existe, é algo que não pode ser eliminado, e visa preencher necessidades vitais sem as quais seria impossível a sobrevivência individual e coletiva.

Castoriadis vai afirmar que o imaginário age onde existe uma repressão das pulsões e a partir de um ou vários traumas (Idem, 2010, p. 163). Esse imaginário é uma criação humana indeterminada e que por isso é mutável. Nesse caso, as mudanças sociais são desenvolvidas em discontinuidades radicais que não podem ser explicadas nos termos de causas deterministas ou apresentadas numa sequência de eventos. A mudança surge através do imaginário social; e todas as sociedades constroem seus próprios imaginários: instituições, leis, tradições, crenças e comportamentos (Idem, 2010, p. 165-187).

Dentro da sociedade e das suas relações com o imaginário, encontra-se a Escola como instituição. Segundo Castoriadis alguns elementos caracterizam a nossa época e ajudam a compreender a problemática educacional:

- A divisão antagônica da sociedade em classes, fenômeno que aparece com as sociedades históricas e se perpetua na sociedade atual, notadamente através da organização burocrática: “O aparecimento da divisão antagônica da sociedade em *classes*, no sentido marxista do termo, é, sem dúvida, o fato capital para o nascimento e a evolução das sociedades históricas” (Idem, 2010, p.182). O marxismo com sua pretensa “explicação” das classes fixa-se a dois esquemas insatisfatórios e heterogêneos. O primeiro esquema é a ideia da origem da evolução, na qual a sociedade, sendo incapaz de produzir um “excesso”, também não pode manter uma camada exploradora. Para Castoriadis esse raciocínio se desmorona a partir do momento em que as classes exploradoras se tornam possíveis (Idem). O segundo esquema consiste em ligar cada forma precisa de divisão da sociedade a uma etapa da técnica. A crítica de Castoriadis quanto esse ponto de vista é contundente, pois querer comparar o moinho movido a braço na sociedade feudal, com o moinho movido à vapor na sociedade capitalista é inadequado: “Mas, se a existência de uma relação entre

a tecnologia de cada sociedade e sua divisão em classes não pode ser negada sem absurdo, é totalmente diferente querer basear esta naquela” (CASTORIADIS, p. 183).

- A “racionalização extrema” do mundo moderno depende do imaginário tanto como qualquer das culturas “arcaicas” ou “estranhas”, antigas ou contemporâneas. Castoriadis vai dizer que “A pseudo-racionalidade moderna é uma das formas históricas do imaginário; ela é arbitrária em seus fins últimos na medida em que estes não dependem de nenhuma razão, e é arbitrária quando se coloca como fim, visando somente uma ‘racionalização’ formal e vazia” (CASTORIADIS, 2010, p. 188).
- O mundo moderno vive um delírio sistemático em que a autonomização da técnica não está a “serviço” de nenhum fim determinável (Idem). O conjunto de traços parciais e escolhidos arbitrariamente traz uma falsa conceituação, pois lança uma suposta definição de *necessidades* que visa atender. E assim, o ser humano passa a ser tratado como parte de um sistema mecânico e o ser humano sendo tratado “[...] como coisa ou como puro sistema mecânico não é menos, mas *mais* imaginário, do que pretende ver nele uma coruja, isso representa um outro grau de aprofundamento do imaginário [...]” (CASTORIADIS, p. 189). Desse modo, a indústria moderna acaba reforçando a ideia do homem autômato.
- O caráter fetichista da mercadoria, expressão do imaginário (mistificador) da economia capitalista, penetra a sociedade moderna através de sua estrutura institucional através da organização burocrática. Segundo Castoriadis (p. 190, 191), o universo burocrático é povoado de imaginário de uma ponta a outra; é um sistema de significações imaginárias “positivas” que articulam o universo burocrático. Esse sistema evoluiu com o tempo e a visão do homem nesse universo tende a evoluir. O mundo burocrático autonomiza a racionalidade quanto ao entendimento, sem se preocupar com as conexões parciais, ignorando os fundamentos, a totalidade, os fins e a relação do homem com o mundo. Por isso Castoriadis chama essa racionalidade de “pseudo-racionalidade”.

- Uma significação central em nossa época e em nossa sociedade se faz presente através da temporalidade, temporalidade específica e efetiva, presentificando e figurando o próprio capitalismo. Castoriadis (2010, p.244) vai afirmar que

[...] a instituição explícita do tempo no capitalismo, enquanto tempo identitário ou tempo de demarcação, é a de um fluxo mensurável homogêneo, uniforme, totalmente aritmetizado; e enquanto tempo imaginário ou tempo de significação, o tempo capitalista típico é um tempo “infinito” representado como tempo de progresso, de crescimento ilimitado, de acumulação, de racionalização, de conquista da natureza, de aproximação cada vez maior de um saber exato total, de realização de uma fantasia de onipotência.

Ou seja, o tempo medido pelo relógio, pelo calendário, como meio de se medir a produtividade em todas as esferas, seguindo um rígido controle do vir-a-ser. Isso pode ser muito bem visto no contexto escolar, através do calendário, das séries e dos níveis que regulam essa atividade, normatizando o ritmo de desenvolvimento humano.

A partir dessas considerações fica evidente que a educação possui também seu aspecto imaginário e que funciona numa dialética entre a imaginação radical do sujeito e o imaginário social do coletivo anônimo. Na concepção de Castoriadis (2010, p. 355), a sociedade e a psique são inseparáveis e irreduzíveis.

2.4 A CULTURA ACADÊMICA: conceitos e desafios

Numa sociedade como a atual, onde o pragmatismo ganhou contornos individualistas, o interesse de muitos, que entram na universidade, pauta-se por questões econômicas e de conforto pessoal. Isto não é um exagero, posto que a educação esteja inserida num contexto social e, como ressalta Bauman (1999, p.6),

[...] Todos nós estamos, a contragosto, por desígnio ou à revelia, em movimento. Estamos em movimento mesmo que fisicamente estejamos imóveis: a imobilidade não é uma opção realista num mundo em permanente mudança. E, no entanto os efeitos dessa nova condição são radicalmente desiguais. Alguns de nós tornam-se plena e verdadeiramente “globais”; alguns se fixam na sua “localidade” — transe que não é nem agradável nem suportável num mundo em que os “globais” dão o tom e fazem as regras do jogo da vida.

De um lado, tudo hoje está em movimento, inclusive a educação e os meios de informação. A permanente mudança que cerca a maioria dos jovens tem produzido uma condição fragmentária da vida, algo que Bauman (2008, p. 160) denomina de “aprendizado terciário”. Este tipo de “aprendizado” implica “aprender a quebrar a regularidade, a livrar-se dos hábitos e a prevenir a habitualidade, a rearrumar experiências fragmentárias em padrões até agora não familiares” (BAUMAN, 2001, p. 160-161).

Por outro lado, desde o Iluminismo, a educação está fundamentada numa estrutura rígida, onde aqueles que a dirigem tomam as iniciativas. Hoje, entretanto, neste mundo fragmentado, é natural que os alunos reflitam em seus interesses parte dessa sociedade que vive num estado desgovernado. Como observa Castoriadis (1996 apud BAUMAN 2008, p. 162) “a sociedade democrática é uma enorme instituição pedagógica, o lugar de uma irrefreável autoeducação de seus cidadãos”.

Contudo, isto não significa que essa autoeducação esteja produzindo interesse maior nos alunos, já que existe nos filósofos, teóricos e educadores um sentimento de crise que tem sido fruto da dissolução universal das identidades, da dispersão das autoridades, da privatização dos processos de formação de identidade e de uma crescente e variada mensagem de valorização dos *egos*. O que ocorre?

Para entender esses processos vale destacar a leitura de Ladislau Dowbor (). Economista e professor da pós-graduação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC), seus trabalhos são uma referência no Brasil e para o mundo. A educação é um assunto de interesse especial e diferenciado em seus textos. Para Dowbor (RIBEIRO, NOGUEIRA, 2014), gerir o conhecimento é o desafio da educação no século XXI. Para esse autor, a presença não é um estorvo, mas um suporte fundamental; o Brasil, não precisa caminhar

inexoravelmente para a degradação social e ambiental apenas para satisfazer interesses de uma oligarquia econômica incapaz de avaliar seus atos mesmo em relação a seus próprios negócios (Carta Capital, 2010).

O fator principal em citar esse autor é sua visão humanista da educação. Ele é enfático em dizer que

Ainda estamos na pré-história, enfrentando a liquidação do lúdico e do artístico, da criatividade da criança e de sua vontade de conhecer. Quando você senta o menino por 40 horas semanais, você resolve o problema dos pais, não dele. Alguém que não gosta de uma matéria pode decorar e passar na prova, mas não irá guardar. Os bancos se adaptaram rapidamente ao mundo moderno, porque dá lucro. Mas a educação está no pelotão de trás (RIBEIRO, NOGUEIRA, 2014)

Dowbor (1994, p. 2) afirma que hoje existem novos espaços de conhecimento que acabam por formatar um indivíduo diferente: “De certo modo, o processo reflete os primeiros passos do *homo culturalis*, em contraposição ao *homo economicus* dos séculos XIX e XX, processo no qual entramos, como sempre, de forma desigual”. Ou seja, a partir das tendências que podem ser vistas na sociedade globalizada, há uma necessidade premente de se ampliar o conceito de educação, pois não basta modernizar, mas repensar a dinâmica do conhecimento no sentido mais amplo, bem como as novas funções do educador como mediador desse processo.

Os alunos que adentram a universidade já são parte dessa sociedade em transformação. Hoje existem grandes eixos de mudança: o progresso tecnológico, a internacionalização ou globalização, a urbanização, as polarizações e a dimensão do Estado. Fazendo uma análise desses aspectos Dowbor (1994) afirma que é necessário repensar o universo de conhecimento, pois ninguém pode aprender tudo, mesmo se especializando em alguma área. Isto implica redução da visão concreta de conhecimento, já que agora temos *estoques* de conhecimento para que deles os estudantes se apropriem.

Fala-se, atualmente, de uma cronologia do conhecimento mais complexa e dinâmica, então, agora a função do educando é ser sujeito da própria formação, principalmente por causa da riqueza e diferenciação dos espaços de conhecimento. Isto é apresentado à sociedade como um resgate da cidadania, principalmente da maioria pobre da população sem, no entanto, buscar de fato um equilíbrio dessa sociedade, pelo contrário, “esses processos acabam por reforçar as polarizações e desigualdades” (DOWBOR, 1994, p.5).

Na obra *Tecnologias do conhecimento: os desafios da educação*, Dowbor trata do deslocamento dos paradigmas da educação e das macrotendências que cercam esse assunto. Por exemplo, sobre os estoques de conhecimento ele destaca que

[...] Neste universo de conhecimentos, nesta imensa rede de vasos comunicantes e interativos, assumem maior importância relativa as metodologias, o aprender a 'navegar', reduzindo-se ainda mais a concepção de 'estoque' de conhecimentos a transmitir. O conhecimento não é mais essencialmente o que está na cabeça do professor, está na rede (DOWBOR, 2001, p.17, grifos do autor).

Ora, se o conhecimento não reside mais exclusivamente na mente do professor, para muitos alunos a cultura universitária passa a assumir um contexto mais de sociabilização que de conhecimento, visto que na *internet* e no mundo virtual o *conhecimento* esteja disponibilizado. Se esse *conhecimento* é certo ou errado, fútil ou importante, isto passa a ser outra questão. Neste aspecto, a ideia de frequentar uma universidade e formar-se em um campo específico está ultrapassada. Dowbor (2001, p. 17) postula que

[...] Torna-se cada vez mais fluida a noção de área especializada de conhecimentos, ou de 'carreira', quando do engenheiro exige-se cada vez mais uma compreensão da administração, quando qualquer cientista social precisa de uma visão dos problemas econômicos e assim por diante, devendo-se inclusive colocar em questão os corporativismos científicos. É o fim do universo em fatias, da ciência-salaminho.

Deste modo, a função do educando passa por uma transformação em que ele se torna sujeito de sua própria formação, e a educação passa a ser orientada pela demanda, enquanto a construção do seu próprio universo de conhecimento torna-se condição central da inserção social das pessoas. Como ensina Dowbor (2001, p. 18), "Não se trata mais de gerar o currículo adequado a partir de instâncias 'superiores', mas de se adaptar ao que o aluno efetivamente necessita nos seus diversos eixos de interação com o mundo".

O professor Newton Duarte (2001), observando em particular a questão do *aprender a aprender*, bem como a utilização dos postulados de Vygotski (1896-1934), afirma que essa ideia de o sujeito ser o construtor de sua própria formação está alicerçada numa visão ideológica e que, por isso, os conceitos do psicólogo russo estariam sendo usadas para a manutenção do *status quo* burguês. Esta adaptação dos estudos de Vygotsky se dá por meio de uma aproximação entre a teoria vigotskiana e a concepção psicológica e epistemológica interacionista-construtivista de Piaget (1896-1980).

Duarte (2001, p. 22) tece dura crítica sobre essa tendência que coloca uma "interpretação da teoria vigotskiana como uma espécie de relativismo culturalista, centrado nas interações linguísticas intersubjetivas, bastante a gosto do niilismo pós-moderno". Isto é, essa "construção do conhecimento" baseada nas pedagogias do "aprender a aprender", salienta Duarte: "[...] são antes de tudo pedagogias que retiram da escola a tarefa de transmissão do conhecimento objetivo, a tarefa de possibilitar aos educandos o acesso à verdade" (2001, p. 24).

Diante disso surge uma importante questão: O que é cultura acadêmica e como se insere no contexto atual? Segundo Schugurensky e Naidorf (2004, p. 997), a cultura acadêmica é conceituada como

[...] os discursos, as representações, as motivações, as normas éticas, as concepções, as visões, e as práticas institucionais dos atores universitários. Isso inclui as ideias dos acadêmicos a respeito dos objetivos de seus próprios trabalhos e das três principais funções da universidade ligadas à produção, transmissão e aplicação de conhecimentos acadêmicos (pesquisa, ensino e serviço à comunidade).

Ainda segundo esses autores, atualmente há uma *mercantilização* do conhecimento, impulsionada pelo declínio dos financiamentos federais e pelo aumento do capitalismo acadêmico, que tem gerado mudança significativa da autonomia para a heteronomia²⁹. Embora o trabalho dos autores tenha tomado por base as mudanças ocorridas na Argentina e no Canadá, podemos entender que os conceitos e os resultados – guardadas as devidas proporções – podem apontar para um fenômeno que ocorre também no Brasil.

Conseqüentemente, quando os alunos chegam à universidade, se encontram com uma estrutura diferente daquela que tinham no Ensino Médio.

Enquanto lutavam para entrar na universidade, faziam-no tendo em vista a formação para desenvolver uma profissão. Além disso, muitas expectativas podem ter sido colocadas para esses alunos. No entanto, ao se depararem com a cultura acadêmica, vários deles se desencantam, pois parece haver contradição entre os anseios pessoais e aquilo que é ensinado.

Portanto, é possível afirmar, seguindo a linha de pensamento daqueles autores que muitos alunos trazem diferentes motivações quando entram na universidade e pode haver diversidade nas expectativas quando se formam. Sendo frutos de uma sociedade individualizada e, formados num contexto tecnológico, comportam-se diante da estrutura e cultura universitária com certa resistência a aceitá-la, já que o ingresso no ensino superior é uma transição que produz forte impacto no desenvolvimento psicológico de jovens estudantes, implementando neles um senso de identidade que vai repercutir em sua escolha profissional.

Infelizmente, Castoriadis tem razão ao afirmar que “Assistimos ao triunfo de um imaginário, o imaginário capitalista – ‘liberal’ e ao quase desaparecimento da outra grande significação imaginária da modernidade, o projeto de autonomia individual e coletiva” (CASTORIADIS, 2006, p.249). E nesse caso, a educação está envolvida nesse mesmo

²⁹ Segundo o Dicionário eletrônico Priberam (<http://www.priberam.pt>) a heteronomia consiste em: 1. Conjunto de leis da natureza cuja violência se exerce nas necessidades e paixões; 2. Ausência de autonomia = sujeição; 3. Anomalia.

processo alienante onde o que vale é a centralidade do econômico, expansão indefinida e pretensamente racional da produção, do consumo e dos lazeres mais ou menos planejados e manipulados. Sim, o pão e circo ainda são usados para manipular as mentes e corações de modo que a grande maioria das pessoas contenta-se com lazeres e engenhocas, sem nenhum interesse ou desejo coletivo.

Bauman vai afirmar que a construção do conceito de *paideia* feita pelos gregos trazia a ideia da educação como algo para toda a vida; para os filósofos da era sólido-moderna, os professores eram como os “[...] lançadores de mísseis balísticos, e os instruíam sobre como assegurar que seus produtos permanecessem estritamente no curso predeterminado pelo impulso do disparo inicial” (BAUMAN, 2012, p.21). No entanto, hoje na era líquido-moderna a visão pragmática perdeu seu valor, de modo que as pessoas estão preocupadas com a aprendizagem e sua promoção a partir de uma “educação” fragmentada e fluída. As tendências atuais apontam para a produção do efêmero e do volátil, com a diminuição do tempo de vida de produtos e serviços. Isso também gera a precarização dos empregos (DRUCK, 2011, p.37), que antes eram para toda vida – à semelhança da educação – e que hoje são temporários, flexíveis e alguns de tempo parcial.

Deste modo, a pedagogia enfrenta um desafio em relação ao mundo líquido, onde os adolescentes e jovens vivem sob a égide de uma praticidade que beira à superficialidade, gerando alienação. Muito se fala sobre a melhor formação do aluno para dar autonomia a ele; entretanto, o discurso nem sempre diz o que de fato quer dizer. Como diz a Doutora LÍlian do Valle, da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ),

[...] o caráter alienante de uma teoria se evidencia facilmente pelo seu conteúdo, mas decerto muito mais arduamente pelo modo como frequentemente a acolhemos, pela forma como a ela nos apegamos até o ponto de esquecer de recolocá-la em questão. A teoria se transforma, assim, em seu oposto: naquilo que, ao invés de convocar, impede a reflexão (VALLE, 2008, p. 497).

Além desse aspecto a educação superior deve enfrentar o que Caballero, Hederich e Palacio descreveram como *Burnout Acadêmico*³⁰. Essa expressão – *burnout* – deriva do inglês e significa literalmente “queimado”, sendo utilizado para descrever o estado avançado de desgaste profissional ou síndrome do cansaço emocional (GIL-MONTES, 2003, apud CABALLERO et. al.; p. 132).

³⁰ Embora o *burnout* esteja associado ao trabalho do professor, vale salientar que os alunos com o tempo possam sofrer esse tipo de desgaste face às exigências de um mercado cada vez mais exigente e competitivo. Essa linha de reflexão pode ser estudada posteriormente.

Segundo esses autores, essa síndrome do cansaço emocional possui variáveis associadas ao âmbito acadêmico e que estudam o desempenho dos alunos.

Esse *burnout* muitas vezes está associado à depressão e à ansiedade, gerando nos alunos uma percepção de desamparo, um elevado afeto negativo, caracterizado pela irritabilidade, preocupação, falta de concentração, insônia, agitação psicomotora, choro, sentimento de inferioridade, culpa e baixa estima (CABALLERO et. al.; 2010, p. 139).

Isso significa que os alunos já sentem a pressão que muitos profissionais formados já conhecem. A pressão em ser alguém melhor e maior que os outros têm proliferado no Brasil. Algumas particularidades são colocadas pelos autores (CABALLERO et. al.; 2010, p.140):

- O estudante universitário é visto muitas vezes como um “cliente” e sua relação com a instituição universitária não está mediada pela produção do trabalho;
- O momento evolutivo em que o aluno se encontra e que o leva a processos psicológicos e estratégias de enfrentamento particulares diante de eventos estressantes³¹;
- O *burnout* acadêmico corresponde à relação entre o desempenho e a tensão que diante do estudante afeta o processo de aprendizagem e ensino.

Diante de tantos desafios fica evidente que da escola à universidade a educação sofre as influências desse tempo alienante. Há uma necessidade premente na superação da formação como mero desenvolvimento de potencialidade naturais, para uma formação mais conectada com a realidade e que vise a autonomia do indivíduo. Essa superação não pode ser realizada sem uma luta social e política, sem uma mudança radical de paradigmas que parta do princípio fundamental da educação: amar o conhecimento. Ou como disse Castoriadis: “Não vejo como se pode formar alunos como seres autônomos, no sentido verdadeiro e pleno do termo, se tais seres não aprendem a amar o saber, portanto não aprendem. É quase uma tautologia” (CASTORIADIS, 2004, p.294)³².

Há uma necessidade de romper o cunho econômico-funcional da instituição Escola/Universidade. Limitar o papel da instituição apenas para a vida social implica em

³¹ A percepção das responsabilidades, funções e desafios são mediadas por outros fatores, tais como, influência da família, amigos e pessoal. Combinadas com a estrutura psíquica do adolescente isso torna a fonte de estresse ainda mais complicado.

³² Tautologia: 1 Gram Vício de linguagem que consiste em repetir o mesmo pensamento com palavras sinônimas. 2 Lóg Erro que apresenta, como progresso do pensamento, uma repetição em termos diferentes (Dicionário Michaelis; michaelis.uol.com.br, acesso em 11fev2015).

manter o estado de alienação. A educação é um processo que deve possibilitar a formação de indivíduos sociais críticos e participativos. Eis aqui o grande desafio da pedagogia!

3 METODOLOGIA

Os procedimentos metodológicos deste estudo foram definidos com a intenção de alcançar os objetivos propostos para o trabalho, enquanto pesquisa científica. De acordo com Ferrari (1974) esses procedimentos, por meios de métodos definidos, permitem ao pesquisador proceder de forma organizada no percurso para atingir um objetivo.

A metodologia utilizada está definida como: caracterização da pesquisa onde estão apresentados o esquema metodológico adotado; e a operacionalização da pesquisa onde estão detalhados como foram realizadas a coleta, análise e interpretação dos textos selecionados para compor este estudo.

3.1 Caracterização da pesquisa

Esta pesquisa está definida como um estudo de natureza teórica, a partir do método dedutivo. Como fonte para coleta dos dados, a pesquisa é do tipo bibliográfico. Quanto à análise do objeto de estudo é do tipo exploratório e descritivo, com uma abordagem qualitativa, quanto à natureza da aquisição do material pesquisado para análise.

A coleta das informações foi baseada nos estudos de três autores com representatividade quanto ao assunto tema do trabalho: Karl Marx e o foco na alienação; Zygmunt Bauman, e o enfoque na ambivalência líquida da pós-modernidade ; e Cornelius Castoriadis e a alienação como uma modalidade da relação com a instituição, e conseqüentemente com a história.

Para a análise interpretativa das informações colhidas utilizou a técnica da análise de conteúdo de Bardin (2010), na busca por inferir os textos para além dos significados a partir das leituras dos escritos dos autores pesquisados.

A utilização da pesquisa bibliográfica prendeu-se ao fato da necessidade de conhecimento de estudos que pudessem ser correlacionados ao tema do trabalho, utilizando como fonte autores de renome quanto aos assuntos. Isto permitiu certo aprofundamento da temática que, espera-se, possa despertar outros estudos posteriores.

De acordo com Gil (2012, p.71) a pesquisa bibliográfica se constitui em importante fonte de conhecimento, pois permite ao pesquisador não apenas a leitura, mas também a reflexão e a elaboração de novos conceitos, a partir de escritos anteriores sobre o assunto, “principalmente de livros e artigos científicos”.

Para alcançar o objetivo proposto, caracteriza-se esta pesquisa como exploratória e descritiva. Com relação a ser exploratória, conforme Sampiere, Collado e Lúcio (2013), este tipo permite examinar e aprofundar os estudos delimitados no tema, além de provocar uma familiaridade com alguns fenômenos que vão surgindo ao longo da pesquisa.

Com respeito a ser descritiva, levou em consideração a necessidade de identificar e descrever características específicas nos estudos desenvolvidos pelos autores pesquisados e que se tornaram de importância vital para as conclusões do trabalho.

Quanto à abordagem qualitativa, esta se explica como a maneira por meio da qual as teorias e os elementos coletados dos estudos teóricos dos autores pesquisados, foram analisados. Conforme Alves e Aquino (2012, p. 81) a pesquisa qualitativa pode ser compreendida como uma prática que “visa a compreensão, a interpretação e a explicação de um conjunto delimitado de acontecimentos que é resultante de múltiplas interações, dialeticamente consensuais e conflitivas, dos indivíduos, ou seja, os fenômenos sociais”.

3.2 Operacionalização da pesquisa

O recorte dos autores estudados foi uma relação de coerência cujo foco foi a necessidade de unir elementos que proporcionassem alcançar os três objetivos do trabalho: a) averiguar o conceito de alienação no pensamento de Karl Marx; b) Sintetizar as informações de três teóricos: Bauman, Castoriadis e Dowbor; c) apresentar propostas de soluções para o problema.

Neste sentido, a pesquisa bibliográfica foi sumamente importante para a construção dos capítulos, para a seleção de textos para análises, em busca de respostas que permitissem estudar a questão da educação no Brasil.

Os textos foram escolhidos a partir do tema principal, tomando por base as ideias de Marx nos *Manuscritos econômico-filosóficos*, pois foi nessa obra ele delineou a questão da alienação. Nesse aspecto o conceito de alienação foi formatado aos poucos e Marx com o tempo foi aprimorando seu conceito. Depois foi escolhido o sociólogo Zygmunt Bauman por ser ele a principal voz sobre a sociedade líquida e as consequências desse estilo de vida atual. Seus livros apontam para a realidade da sociedade líquida e sua ambivalência; essa condição acaba por influenciar todas as dimensões da existência, inclusive a educação. E finalmente foi escolhido Cornelius Castoriadis por seu importante trabalho filosófico. Embora seja pouco estudado no Brasil, certamente traz importantes ensinamentos sobre o tema, principalmente quando aborda a questão do imaginário na sociedade e as consequências alienantes. Na visão de

Castoriadis, em uma sociedade de alienação a autonomia como prática social sempre será permeada pelas condições materiais de existência e por outros indivíduos. Esses indivíduos possuem uma ideia de autonomia e responsabilidade que facilmente pode cair na mistificação, principalmente se separado contexto social (Castoriadis, 2010, p. 131). A prática social e a autonomia serão sempre o produto de uma conjuntura histórica e nunca a resposta definitiva para contradições e conflitos sociais, insondáveis e imprevisíveis.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nosso trabalho procurou problematizar um fenômeno bastante recorrente nas mídias, na academia e na opinião pública em geral, trata-se da “crise da educação” que a nosso ver como ser percebida até mesmo no senso comum.

Essa “crise”, na falta de uma denominação mais exata tendo em vista que é produto das transformações que o capitalismo em atravessando, em grande parte, por conta da chamada terceira revolução tecnológica e no plano político da onda neoliberal que enfraquece o papel do Estado como mediador das relações econômicas junto e principalmente com o mercado, este deixado livre para a produção e reprodução ampliada do capital, corolário maior da cantilena neoliberal mundo afora, em particular na América Latina e Brasil.

Dessa forma tomamos para nossos estudos os três autores aqui sumariados uma vez que todos pensam o capitalismo e seus efeitos na sociedade e nas relações sociais mais amplas.

Fizemos a opção por Marx por conta da radicalidade de seu pensamento e porque exhibe uma grande mudança de pensamento quanto ao conceito de alienação, passando de uma reflexão idealista, pautada por vieses acadêmicos a partir de sua interlocução com os hegelianos e Ludwig Furbach Fehrbach e paulatinamente, a medida que adentra seus estudos sobre o capitalismo de seu tempo em parceria com Engels concebe então o conceito de materialismo histórico e o aplica à alienação, retirando – o do “mundo das ideias” e relacionando com as condições objetivas em que o pensamento é produzido, ou seja, a alienação é produto intencional, porque histórico, e portanto passível de ser superada.

Cornelius Castoriadis nos interessou tendo em vista sua militância de esquerda, seu descontentamento com os desdobramentos também do capitalismo e da luta ideológica que participou e fez um esforço para pensar as questões de ordem subjetiva num momento em que toda a esquerda mundial assumia que o real é produto único e exclusivamente da materialidade da vida humana, seu debate se deu principalmente com a esquerda dogmática que impedia qualquer interlocução teoria ou partidária sobre o marxismo que não seguisse os cânones da ortodoxia stalinista.

Assim Castoriadis, a exemplo de tantos outros “descontentes” com as trilhas tomadas pela esquerda nas primeiras décadas do século passado e elaborou uma crítica que, mesmo correndo o risco de fortalecer as hostes liberais, reputamos de muita importância, pois insere na luta revolucionária a dimensão da subjetividade na formação da consciência política.

Baumann, ao contrário dos outros dois pensadores é um dissidente da esquerda, nascido no interior de uma sociedade que em grande parte de sua existência moderna esteve sob a órbita do socialismo real e vivenciou, portanto, as agruras de um intelectual no interior de um sistema político que propagandeava a liberdade, mas pouco a praticava, como refugiado pôde experimentar ambas as grandes promessas “universais” do século XX, o liberalismo e o socialismo, e acreditamos que foi e ainda o é reticente com as duas.

Esse autor, entendemos, trouxe e ainda traz importantes reflexões sobre a consciência política e social que é possível construir no interior de um capitalismo que invariavelmente reproduz e produz níveis de alienação nunca imaginados pelos seus mais ferrenhos críticos dos séculos XIX e XX, pois faz do mascaramento do real um dos seus pilares de reprodução ampliada.

Portanto, acreditamos que esses três pensadores realizaram uma crítica do seu tempo num momento também de crise estrutural, Marx acompanhando o capitalismo nascente na Inglaterra, Castoriadis vivenciando como militante intelectual o embate entre liberalismo e socialismo, num momento, em que como assinalou Hobsbawm (2008) o próprio capitalismo acreditava que estava a perder a guerra ideológica para o socialismo e Baumann acompanhando a derrubada do Muro de Berlim e o fim de uma era que marcou o século XX.

A educação brasileira vive uma crise profunda e isso pode ser visto não apenas nos índices que “medem” a questão, mas até mesmo no senso comum, pois um dos aspectos mais importantes para os brasileiros continua sendo a preocupação com a educação. A falta de perspectivas e de políticas sérias de Estado, e não de partido, estão produzindo um estrago ainda não visualizado, mas que certamente há de trazer um custo social e econômico profundo. A complexidade da sociedade atual que parece estar cada vez mais solta e desconexa, a incerteza quanto ao futuro pedagógico que pode surgir dessa liquidez cultural e sociológica e o aprofundamento do sentimento de alienação que existe hoje entre os adolescentes e jovens do nosso país deveriam levar os estudantes e professores de Pedagogia a uma profunda reflexão sobre os caminhos a serem trilhados num futuro próximo.

A partir dessa preocupação com a temática da alienação, foram feitas perguntas para a pesquisa: a) Como a alienação do tempo pós-moderno influencia a educação hoje? b) Que caminhos podem ser abertos para uma reflexão mais dialógica com o mundo em que vivemos?

Além dessas questões, foram propostas no início do trabalho as seguintes hipóteses:

a) a cultura líquida e a fragmentação do mundo têm contribuído para um estado de alienação na educação;

b) esse estado de alienação, além de reproduzir a ideologia dominante, tem reduzido à concepção de um conhecimento válido e prático por algo apenas pragmático.

Assim, três objetivos foram traçados: a) averiguar o conceito de alienação no pensamento de Karl Marx; b) Sintetizar as informações de três teóricos: Marx, Bauman e Castoriadis; c) apresentar propostas de soluções para o problema.

Assim sendo, entende-se que as hipóteses foram respondidas de forma positiva na leitura dos teóricos e suas observações quanto a esse problema. À medida que a sociedade saiu da “fase sólida” para a “fase líquida”, os arcabouços de referência para essa sociedade foram sendo perdidos. Aquelas ideias e utopias que antes levavam as pessoas ao engajamento político e social desapareceram ou foram diminuídos, a ponto de criar um sentimento de incerteza e abandono social. A mesma tecnologia que aproxima as pessoas, também é capaz de mantê-las isoladas numa concepção alienante da sociedade e do outro.

Dentro desse contexto está a educação, e como parte integrante da sociedade humana, não ficou de fora dessa influência líquida. Diante de um mundo cada vez mais virtual que rompe as barreiras do tempo e do espaço, a educação sofre com a tensão de ser ainda relevante num espaço fragmentário. Não apenas a vida se tornou fragmentária; o conhecimento também. Para muitos dos adolescentes e jovens a escola e a universidade são apenas um aspecto a mais dentro de um imaginário social, não mais o lugar do conhecimento e do saber. A explosão de informação levou os alunos ao *Google* e ao *Wikipedia* como fontes de um “saber superficial”, pois o que vale agora é apenas o diploma e nada mais.

A era líquida representa o ápice de uma cultura consumista marcada pelos exageros e extravagâncias. A educação não é mais uma política de Estado, mas um produto a ser consumido. Antes, os pais buscavam dar aos seus filhos a melhor educação tendo em vista uma promoção social. Hoje, no entanto, a graduação tem pouco valor, principalmente num mercado de trabalho ainda mais cruel e seletivo, forçando os jovens a uma busca, não pelo conhecimento necessário para produzir mudança, mas apenas uma nova titulação para uma melhor renda.

No caso específico do Brasil, a educação é um problema de ponta a ponta, da educação infantil à universidade. Não há políticas claras, falta organização, planejamento e visão. Os recursos são dilapidados e o que chega ao final é pouco e sem expressão. As universidades públicas estão sucateadas e não há incentivos à pesquisa relevante e que

produza transformação social. Embora nos últimos o número de alunos nas universidades tenha crescido, ainda assim as universidades públicas sofrem com suas limitações estruturais; os alunos, que conseguem adentrar uma universidade pública, em geral não tem outra visão senão concluir o curso e ter um diploma. Esse estado de alienação está impregnado na sociedade como um todo; e nesse caso específico, a educação é parte da estratégia para manter esse estado de coisas.

A saída para essa situação não é fácil nem rápida, pois há de envolver mudanças políticas, filosóficas e sociais necessárias. Além dessas questões há de se considerar o Brasil, que como um país continental, com uma diversidade regional, amplia o grau de dificuldade. No entanto, fica evidente que o quanto antes se iniciarem os processo de mudança por uma educação mais efetiva e menos pragmática, mais transformadora e menos alienante, será melhor.

A mudança precisa iniciar na universidade e na formação, não apenas de professores, mas também de pedagogos que pensem a educação de forma relevante e transformadora. Os currículos devem privilegiar disciplinas mais filosóficas, voltadas à formação crítica dos professores e pedagogos, deixando atividades práticas para oficinas e atividades mais direcionadas. Valorização da pesquisa, intentando a busca de novas opções para atender as necessidades sociais, buscando parcerias com as escolas públicas no intento de inflamar a paixão pela educação. Além desses aspectos, faz-se necessário que a mudança dos métodos pedagógicos inicie-se necessariamente na universidade, pois embora haja críticas sendo realizadas no meio acadêmico quanto aos métodos e tendências da educação nas escolas, ainda vemos uma forma tradicional no ambiente universitário que despreza as novas tecnologias e um novo formato para a educação no século XXI.

A temática é ampla e certamente muitos estudos e reflexões serão necessárias. O mais importante é nunca desistir da educação como forma de levar a sociedade a um patamar melhor do que se encontra hoje.

REFERÊNCIAS

ALVES, Edvaldo Carvalho; AQUINO, Mirian de Albuquerque. *A pesquisa qualitativa: origens, desenvolvimento e utilização nas dissertações do PPGCI/UFPB - 2008 a 2012*. Informação e sociedade, p. 79-102, Vol. 22, João Pessoa, 2012.

BARBETTA, Pedro Alberto. *Estatística aplicada às ciências sociais*. 7. ed. Florianópolis: Ed. UFSC, 2009.

BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2010

BAUMAN, Zygmunt. *Globalização: as consequências humanas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

_____. *A sociedade individualizada*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

_____. *Tempos líquidos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.

CASTORIADIS, Cornelius. *A instituição imaginária da sociedade*. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

_____. *Sujeito e verdade no mundo social-histórico*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

_____. *Uma sociedade à deriva: entrevistas e debates – 1974-1997*. Aparecida: Ideias & Letras, 2006.

_____. *Los dominios del hombre: las encrucijadas del laberinto*, Barcelona: Gedisa, 2008.

_____. *Figuras do Pensável. As Encruzilhadas do Labirinto / 6*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

CURTIS, David Ames. *The Castoriadis reader*. Oxford: Blackwell Publisher, 1997.

DOMINGUEZ, Carmen Cecilia Caballero; HEDERICH, Christian; SAÑUDO, Jorge Enrique Palacio. *El burnout académico: delimitación del síndrome y factores asociados com su aparición*. Revista Latinoamericana de Psicología, Vol. 42, nº 1, 2010.

DRUCK, Graça. *Trabalho, precarização e resistências: Novos e velhos desafios?* Salvador: vol. 24, 2011.

DUARTE, Newton. *Vigotski e o “aprender a aprender”*: críticas às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2001.

FERRARI, Alfonso Trujillo. *Metodologia da Ciência*. Rio de Janeiro: Editora Kennedy, 1974.

GARNER, John V. *Cornelius Castoriadis*. The Internet Encyclopedia of Philosophy, ISSN 2161-0002. Disponível em: < <http://www.iep.utm.edu/castoria/>>. Acesso em: 14 jul. 2014.

GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas, 1987. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2001.

HABERMAS, Jürgen. *Conocimiento e Interes*. Buenos Aires: Taurus Ediciones, 1990.

HOBSBAWN, ERIC. *A era dos extremos. O breve século XX. 1941-1991*. São Paulo: Companhia das letras, 2008.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MARCONDES, Dal. (03.ago.2010). O Brasil de Ladislau Dowbor. Carta Capital, São Paulo, Disponível em < <http://www.cartacapital.com.br/politica/o-brasil-de-ladislau-dowbor> > Acesso em 23fev2015.

MARX, Karl. *Manuscritos econômico-filosóficos*. São Paulo: Martin Claret, 2006.

MELLO, Suely Amaral. *Linguagem, consciência e alienação: o óbvio como obstáculo ao desenvolvimento da consciência crítica*. Marília:Unesp Marília Publicações, 2000.

REALI, Giovanni; ANTISERI, Dario. *História da filosofia: filosofia pagã antiga*, v.1. São Paulo: Paulus, 2003.

RIBEIRO, Raiana; NOGUEIRA, Pedro Ribeiro. *Ladislau Dowbor: Educação vista apenas como uma fase da vida acabou*. Portal do aprendiz, São Paulo, mar. 2014. < <http://portal.aprendiz.uol.com.br/2014/02/21/ladislau-dowbor-educacao-vista-apenas-como-uma-fase-da-vida-acabou/> >. Acesso em 23fev2015.

SACRISTÁN, José Gimeno. *O significado e a função da educação na sociedade e na cultura globalizadas*. In. GARCIA, Regina Leite e MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa (org.). *Currículo na Contemporaneidade: incertezas e desafios*. São Paulo: Cortez, 2003.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, P. B. *Metodologia de Pesquisa*. 3 ed. São Paulo: McGraw-Hill, 2013

SERRA, Joaquim Mateus Paulo. *Alienação*. Coleção Lusosofia, Universidade da Beira Interior. Covilhã, 2008.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. *O Professor e o combate à alienação imposta*. São Paulo: Cortez, 1989.

SCHUGURENSKY, Daniel; NAIDORF, Judith. *Parceria universidade-empresa e mudanças na cultura acadêmica: análise comparativa dos casos da Argentina e do Canadá*. *Educ. Soc.* [online], Campinas, v. 25, n. 88, p. 997-1022, out./2004.

MARCONI, Marina Ap. de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. *Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados*. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

NÓVOA, António (Coord.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.p. 13-33.

OLIVEIRA, Ari Batista de. Andragogia, facilitando a aprendizagem. *Educação do Trabalhador*, São Paulo, v.3, CNI-SESI, maio/1999.