

A educação e o sujeito pós-moderno na sociedade neoliberal e as possibilidades de emancipação pela Pedagogia de Paulo Freire

Ronnie Petter Pereira Zanatta ^a

Nestor Cortez Saavedra Filho ^a

Maria Sara de Lima Dias ^a

^a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), Programa de Pós-Graduação em Tecnologia e Sociedade, Curitiba, PR, Brasil

Recebido para publicação 25 mar. 2021. Aceito após revisão 10 ago. 2021.

Editor designado: Renato P. dos Santos

RESUMO

Contexto: Em uma sociedade cada vez mais marcada pela lógica do capitalismo contemporâneo, a educação torna-se instrumento de reprodução de força de trabalho alienado. **Objetivos:** Traçar um panorama das características da subjetividade e das atitudes do sujeito pós-moderno com base nos estudos de Fredric Jameson e David Harvey; desvelar o desenvolvimento de técnicas de produção de formas mais eficazes de sujeição da cultura de empresa da racionalidade neoliberal descritas por Pierre Dardot e Christian Laval e suas influências na formação das identidades contemporâneas; refletir sobre o papel da educação, em particular da educação científica, na superação do estado de alienação impetrado pelo sistema capitalista das sociedades neoliberais. **Design:** Articulação entre pesquisa exploratória e bibliográfica, articulada com os referenciais teóricos da Teoria Crítica e da Pedagogia de Paulo Freire. **Ambiente e Participantes:** Dada a tipologia da pesquisa executada, artigos, livros e documentos acerca do sistema capitalista nas sociedades neoliberais, da legislação educacional e da Pedagogia de Paulo Freire. **Coleta de Dados:** Reflexão crítica sobre os textos consultados e incluídos na pesquisa. **Resultados:** Há uma relação entre os sujeitos constituídos a partir da lógica mercadológica e o papel da escola como reprodutora de mecanismos de subjugação ao sistema capitalista hegemônico; há também a influência empresarial e industrial na elaboração de políticas educacionais ao longo da história da educação. **Conclusões:** Como possibilidade de transformação deste cenário de alienação do sistema educacional ao poder hegemônico, apresenta-se a concepção freireana de educação humanista crítica emancipatória para além da reprodução da lógica capitalista, fundada na conscientização dos sujeitos a partir da pedagogia dialógica e na apropriação do conhecimento científico como transformador da realidade.

Corresponding author: Ronnie Petter Pereira Zanatta. Email: rppzanatta@gmail.com.

Palavras-chave: Educação. Pós-modernidade. Sociedade neoliberal. Paulo Freire.

Education and the postmodern subject in neoliberal society and the possibilities of emancipation by Paulo Freire's Pedagogy

ABSTRACT

Background: In a society increasingly marked by the logic of contemporary capitalism, education becomes an instrument for the reproduction of alienated labor forces. **Objectives:** To provide an overview of the characteristics of subjectivity and attitudes of the postmodern subject based on the studies of Fredric Jameson and David Harvey; unveiling the development of techniques for producing more effective ways of subjecting the company culture to neoliberal rationality described by Pierre Dardot and Christian Laval and their influences on the formation of contemporary identities; reflect on the role of education, in particular of scientific education, in overcoming the state of alienation brought about by the capitalist system of neoliberal societies. **Design:** Articulation between exploratory and bibliographic research, articulated with the theoretical frameworks of Critical Theory and Pedagogy of Paulo Freire. **Settings and Participants:** Given the typology of the research carried out, articles, books and documents about the capitalist system in neoliberal societies, the educational legislation and Pedagogy of Paulo Freire. **Data Collection and analysis:** Critical reflection on the texts consulted and included in the research. **Results:** There is a relationship between the subjects constituted from the marketing logic and the role of the school as a reproducer of mechanisms of subjugation to the hegemonic capitalist system; there is also the business and industrial influence in the development of educational policies throughout the history of education. **Conclusions:** As a possibility of transforming this scenario of alienation from the educational system to hegemonic power, the Freirean conception of emancipatory critical humanist education is presented, in addition to the reproduction of capitalist logic, based on the awareness of subjects based on dialogical pedagogy and the appropriation of the scientific knowledge as a transformer of reality.

Keywords: Education. Postmodernity. Neoliberal society. Paulo Freire.

INTRODUÇÃO

Desde os primórdios da formação social do homem, seu desenvolvimento se dá pela mediação da educação enquanto atividade característica de dominação da natureza (Saviani, 1997). Essa produção da existência evolui a partir do estabelecimento da experiência enquanto verdadeiro processo de aprendizagem. Com o desenvolvimento das sociedades contemporâneas o ensino assume a missão de fornecer bases para a compreensão da inhomogeneidade das relações sociais (Morin, 2003). Para Ferreira (2019):

A escolaridade faz parte da realidade social e é uma dimensão essencial para caracterizar o passado, o presente e o futuro das sociedades, dos povos, dos países, das culturas e dos indivíduos. É assim que a escolarização se constitui em um projeto humanizador que reflete a perspectiva do progresso dos seres humanos e da sociedade (Ferreira, 2019, Apresentação).

Entretanto, o desenvolvimento do capitalismo tardio faz surgir uma nova forma de subjetividade condicionada aos sistemas culturais subordinados ao poder hegemônico do capital acumulado (Jameson, 2000). Este novo sujeito, o pós-moderno, fragmentado, caótico e esquizofrênico (Harvey, 2008) molda uma nova razão do mundo chamada por Dardot e Laval (2016) de sociedade neoliberal. Não obstante, essa condição de subjugação do sujeito à força de trabalho para a manutenção do sistema capitalista impacta diretamente nas políticas educacionais (Frigotto, 2010). Nesse sentido, a escola tende a incorporar o modo de pensamento neoliberal de formação de sujeitos aptos ao trabalho industrial.

Para ser cidadão, isto é, para participar ativamente da vida na cidade, do mesmo modo que para ser trabalhador produtivo, é necessário o ingresso na cultura letrada. E sendo essa um processo formalizado, sistemático, só pode ser atingida através de um processo educativo também sistemático. A escola é a instituição que propicia de forma sistemática o acesso à cultura letrada reclamado pelos membros da sociedade moderna (Saviani, 1997, p. 3).

Essa “vida na cidade” refere-se ao modo industrial de desenvolvimento e a “cultura letrada” pode ser entendida como subsídios básicos para o ingresso no mundo do trabalho industrial. A cultura letrada está para além da aprendizagem da técnica da escrita, mas se concentra na capacidade de aprendizagem de interpretar o mundo. Esse argumento é também encontrado em Ostermann e Rezende (2020) ao afirmarem que a legislação educacional, em especial os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), apesar de apresentarem certa preocupação com a contextualização dos aspectos de Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS), acabam por normatizar um estilo de vida urbano, fundamentado em um espaço-tempo central e tecnológico, desconsiderando os espaços de outros sujeitos como as comunidades do campo, indígenas e quilombolas (Ostermann & Rezende, 2020).

A produção em série desse neossujeito, de acordo com a lógica do indivíduo-empresa, da competitividade, da autogestão e da eficácia dita as

normativas das sociedades neoliberais (Dardot & Laval, 2016). Com a personalidade fragmentada, com a cadeia de significantes rompida – característica do sujeito pós-moderno – (Jameson, 2000), a identidade do sujeito torna-se ultraflexível a fim de total controle de comportamento e atitudes enquadrada à norma neoliberal (Dardot & Laval, 2016).

O sistema hegemônico, dono dos meios de produção material, apodera-se também dos meios de produção cultural. Nesse sentido, Horkheimer e Adorno (2009), do grupo de teóricos da Escola de Frankfurt, em uma reflexão sobre a mercantilização da cultura, elucidam a padronização dos estilos de vida presente na cultura industrializada. Todos os aspectos do cotidiano dos atores induzem os espectadores a um tomá-los como referências de sociedades justas, éticas, felizes, modernas, etc. A vida real se baseia na vida cinematográfica. Os estilos musicais, a moda, os automóveis, o mobiliário doméstico, tudo é, na contemporaneidade, reflexo da indústria cultural. O indivíduo é constantemente coagido a adaptar-se aos padrões predeterminados por quem detém o poder midiático. A condição de subordinação é romantizada ao passo que se trabalhada na ideologia que pressupõe ao sujeito existirem escolhas livres e autônomas próprias do ideário do período romântico. As escolhas subjetivas estão condicionadas aos paradigmas culturais industrializados (Horkheimer & Adorno, 2009). E os sujeitos forjados nesta lógica comercial constituem o *corpus* fundamental da escola contemporânea. Tal perspectiva coloca a educação tradicional sob fortes críticas da Escola de Frankfurt, levando à elaboração da Teoria Crítica, cuja primeira exposição leva à obra de Horkheimer denominada *Teoria Tradicional e Teoria Crítica*, publicada em 1937, demarca a visão de pensamento social que caracteriza a Teoria Tradicional, de um lado, e a Teoria Crítica, de outro, em suas maiores essências e diferenciações (Alves, Sutil, Teixeira, Schimidt & Gomes, 2019). Era necessário, portanto, uma abordagem crítica da educação tradicional, submissa ao capital e à formação direcionada primordialmente ao mundo do trabalho, levando os sujeitos à alienação. Adorno propõe que o Marxismo, em sua forma original, baseava-se nas relações e premissas do Capitalismo Industrial e das relações de trabalho da segunda metade do Século XIX, o que, em uma perspectiva do Século XX, teria deixado à margem aspectos culturais, sociais e psicológicos. De uma forma geral, a Teoria Crítica, traz consigo:

A perspectiva denunciativa da Teoria Crítica aos dispositivos de irracionalidades, especialmente europeus, produz a negativa dialética. Esta diz respeito à oposição ao capitalismo representado pela imponência e endurecimento decorrente das revoluções tecnológicas, que produzem a dominação do

homem pelo homem – uma das formas de minoridade, caracterizando a barbárie e o aprisionamento da consciência. Esta última, por sua vez, intensifica-se com a regulação das mentes pelo processo de Indústria Cultural. (Alves, Sutil, Teixeira, Schmidt & Gomes, 2019, p. 4).

Este texto retrata uma perspectiva da conjuntura produtora dos sujeitos que participam da educação na sociedade brasileira do século XXI. Procura estabelecer uma relação entre os sujeitos constituídos a partir da lógica mercadológica e o papel da escola como reprodutora de mecanismos de subjugação ao sistema capitalista hegemônico. Trata da influência empresarial e industrial na elaboração de políticas educacionais e reflete sobre a questão: Quais aspectos da educação e em particular da educação científica possibilitam a superação da condição de submissão ao trabalho alienado a partir do reconhecimento de si enquanto sujeito-produto da sociedade neoliberal?

METODOLOGIA

Quanto à metodologia de pesquisa, é feita uma articulação entre pesquisa exploratória, quanto aos seus objetivos, e bibliográfica, articulada com os referenciais teóricos da Teoria Crítica e da Pedagogia de Paulo Freire. Sobre a pesquisa exploratória, Moreira e Caleffe (2008) a definem como:

[...] a pesquisa exploratória como a que tem principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, com vistas à formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores. Os exemplos mais comuns são os levantamentos bibliográficos e documentais, entrevistas não padronizadas e estudos de caso (Moreira & Caleffe, 2008, p. 69).

Com relação à pesquisa bibliográfica, Moreira e Caleffe (2008) ressaltam que a mesma não consiste em uma simples revisão da literatura, já que:

A pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. [...] No entanto, o professor deve lembrar-se de que a pesquisa bibliográfica não é mera repetição do que já foi dito e escrito sobre um determinado assunto. Como todos os demais tipos de pesquisa, a bibliográfica exige do pesquisador a

reflexão crítica sobre os textos consultados e incluídos na pesquisa (Moreira & Caleffe, 2008, p. 74).

A partir dessas definições metodológicas, passaremos agora à discussão da bibliografia em consonância com os referenciais teóricos supracitados, de forma a contemplar aspectos dispostos pela pergunta e tema de pesquisa.

A PÓS-MODERNIDADE E O SUJEITO NELA IMERSO

Jean François Lyotard é geralmente considerado o precursor dos debates sobre a sociedade pós-industrial, do qual ele denominou de pós-modernidade. Para esse autor a verdade é considerada um tipo de discurso, agonítica de linguagem; e como tal, assume na sociedade contemporânea o caráter valorativo. Nas palavras de Lyotard “o saber é e será produzido para ser vendido” (Lyotard, 2009, p. 5). O que se tem como verdade é produto de uma construção discursiva de um determinado grupo que estipulou parâmetros para que essa verdade fosse validada (Jesus & Vieira, 2019), que é usado como motor para a transformação das capacidades produtivas dos países ditos desenvolvidos e, ao mesmo tempo como força de controle sobre os países em vias de desenvolvimento (Lyotard, 2009). Além disso, a sociedade deixa de ser uma coletividade para se tornar uma atomização dos indivíduos imersos em circuitos de comunicação e que cada ator tem poder sobre as mensagens que o atravessa. Contudo, atribuir o advento da pós-modernidade apenas ao desenvolvimento dos veículos de comunicação de massa e da Internet também resvala em uma forma de determinismo tecnológico (Dusek, 2009), já que o pós-modernismo é um movimento de amplo espectro e diversidade, que tem sido objeto de estudo das Ciências Humanas e Sociais, bem como nos estudos em Sociologia da Ciência e da Tecnologia. A ênfase na narrativa estruturada pelo discurso e linguagem dos sujeitos, em detrimento de uma narrativa e de teorias gerais, holísticas, que se proponham a explicar a natureza ou a sociedade, negando, portanto, da essência unificadora das Ciências, bem como o progresso humano, o que termina por também negar o progresso da humanidade, que era um preceito da modernidade nos Séculos XVIII (Iluminismo), XIX (Positivismo) e XX (Marxismo). Dessa forma, podemos encontrar relações entre as características do pós-modernismo e da Internet, por ser, ao contrário da televisão, bidirecional, descentralizada, fragmentada, sem uma narrativa única, o que abre possibilidades dos sujeitos ou grupos menores de sujeitos elaborarem a sua narrativa, descolada da narrativa “real” proposta pelas Ciências Sociais e da Natureza com o seu discurso Moderno (Latour, 2013) e

unificado. Portanto, temos a dimensão tecnológica da Internet, ao lado da cultural, que fomentam a propagação do discurso fragmentado e disperso da pós-modernidade, o que torna necessária a apropriação pelos Educadores de metodologias que possam reverter esse quadro. Por outro lado, aliada a uma apropriação de suas possibilidades por sujeitos alfabetizados científica e tecnologicamente, um dos desafios primazes da educação contemporânea, a Internet presta-se, também, a elaboração de redes colaborativas que podem atuar no sistema educacional em oposição ao discurso pós-modernista, já que:

Vivemos um momento no qual a sociedade, quando organizada, está percebendo, cada vez mais, seu poder político. A luta pela cidadania e o direito ao acesso à informação, nos dias de hoje, são questões de relevância internacional. As tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC, ou somente TIC) têm apontado mais chances de superação do desenvolvimento humano, nas suas relações e no conhecimento. Com o acesso à rede mundial de computadores (Internet), foi construída uma maneira, num espaço telemático, para viabilizar, mesmo a distância, formas para os cidadãos interagirem e compartilharem conhecimentos e culturas (Angotti, 2015, p. 18).

Harvey (2008) caracteriza a pós-modernidade como um movimento de ruptura do pensamento totalitário, coeso e sintagmático da modernidade. Em substituição, predominam as noções do fragmentário, do descontínuo e do caótico. Este retrato do pós-modernismo conduz à uma de suas facetas problemáticas: “os pressupostos psicológicos quanto à personalidade, à motivação e ao comportamento” (Harvey, 2008, p. 56). Isso porque a condição fragmentada do discurso e da linguagem leva à esquizofrenização como desordem linguística. Para o autor, assumindo a descrição lacaniana de esquizofrenia, há uma ruptura na cadeia de significantes e significados, originando um amontoado de significantes não relacionados entre si. Assim, para o sujeito pós-moderno a preocupação está enquadrada no significante e nas aparências superficiais (Harvey, 2008). Essa condição de fragmentação e efemeridade do pensamento pós-moderno traz como consequência, além de outras, a descrença das metanarrativas e, como resultado, a desestruturação das verdades universais. Nas palavras de Harvey:

As verdades eternas e universais, se é que existem, não podem ser especificadas. Condenando as metanarrativas (amplos esquemas interpretativos como os produzidos por Marx ou

Freud) como “totalizantes”, eles insistem na pluralidade de formações de “poder-discurso” (Foucault) ou de “jogos de linguagem” (Lyotard). Lyotard, com efeito, define o pós-moderno como “incredulidade diante das metanarrativas” (Harvey, 2008, p. 49,50).

Para Jameson (2000), este processo rompe também com a unificação temporal do passado, presente e futuro, reduzindo a experiência do sujeito “a uma série de presentes puros e não relacionados no tempo” (Jameson, 2000, p. 53). A quebra da temporalidade censura a práxis das atividades, intensificando efetivamente o poder do significante material, agora isolado (Jameson, 2000). Esse autor argumenta que essa nova concepção conduz à uma crise de historicidade em relação à organização da temporalidade e da lógica espacial. Observa-se, portanto, que um dos fatores moldadores da consciência pós-moderna é o imediatismo (Carli & Silva, 2019).

É precisamente nesse ponto de fragmentação que a identidade pessoal é forjada no pós-modernismo. Stuart Hall (2014) sustenta que a identidade do sujeito pós-moderno não é perene nem assentada e muito menos tangível. Tal identidade é definida historicamente e não biologicamente. Dessa maneira, ao invés do termo identidade como produto, o autor propõe o uso do termo identificação, como processo, ou seja, como construção constante, fragmentada e remodelada ao longo da vida pelos sistemas culturais que nos rodeiam (Hall, 2014). Eis aqui um ponto chave para a análise em questão: a influência dos sistemas culturais na constituição identitária do sujeito. Para esse autor, a identidade do sujeito está intimamente relacionada ao processo de representação e, a globalização – sistema cultural resultante da aceleração dos processos globais –, resultou na compressão do espaço-tempo o que impactou diretamente nesses sistemas de representação.

Todo meio de representação – escrita, pintura, desenho, fotografia, simbolização através da arte ou dos sistemas de telecomunicação – deve traduzir seu objeto em dimensões espaciais e temporais. Assim, a narrativa traduz os eventos numa sequência temporal começo-meio-fim; os sistemas visuais de representação traduzem objetos tridimensionais em duas dimensões. Diferentes épocas culturais têm diferentes formas de combinar essas coordenadas espaço-tempo (Hall, 2014, p. 40).

Desse modo, o espaço tem, além da sua dimensão fixa, outra dimensão, comprimida pelos “cruzamentos” propiciados pelo desenvolvimento

tecnológico (aviões, satélites, computadores, internet, sistemas digitais de telecomunicações). Para Jesus e Vieira “a afirmação da unidade, coesão, racionalidade, foi substituído por novas linhas de inteligibilidade que tem consequências diretas no agir humano, sendo que estas colocaram o sujeito em crise, pois não nos é possível encontrar pontos fixos de ancoragem” (Jesus & Vieira, 2019, p. 19). Nesse sentido, para Jameson (2006), o pós-modernismo não é, portanto, simplesmente uma questão estética, é sobretudo uma questão histórica. Considerando esse movimento como capitalismo tardio, o autor argumenta que as forças hegemônicas capitalistas se reestruturaram absorvendo os meios de produção cultural como nova forma de dominação a partir da criação de uma nova sociedade, a sociedade do consumo (Jameson, 2006), fruto do capitalismo tardio, caracterizado pela expansão sem regulamentação das grandes corporações multinacionais, a globalização dos mercados, o que levaria à precarização das relações de trabalho, o consumo de massa e a intensificação dos fluxos internacionais do capital. A par da crise financeira mundial de 2008, por esse fluxo de capital praticamente sem regulamentação, o crescimento indefinido do consumo e da produção levam a uma exaustão dos recursos naturais, o que coloca o capitalismo tardio não como um estágio de evolução do modo de produção capitalista, mas sim como um período de crise, com desdobramentos na fragmentação da cultura e da sociedade impregnada no discurso pós-modernista. A citada exaustão dos recursos naturais, levando a desequilíbrios ambientais (Latour, 2019), que, a partir da década de 1990, corroboram os questionamentos à ciência, prolíficos na pós-modernidade.

O SUJEITO SOB A AUTORIDADE DO SISTEMA NEOLIBERAL

Assim como os autores acima, Pierre Dardot e Christian Laval (2016), dissertam sobre a influência do capitalismo na constituição da ordem mundial. A análise desses autores resulta no entendimento do neoliberalismo como um processo histórico de construção estratégica de mercantilização das relações sociais. Assim, “o neoliberalismo pode ser definido como o conjunto de discursos, práticas e dispositivos que determinam um novo modo de governo dos homens segundo o princípio universal da concorrência” (Dardot & Laval, 2016, p. 17). Portanto, o neoliberalismo produz novos conjuntos de regras que definem as novas sociedades.

Na reflexão sobre o homem contemporâneo, Dardot e Laval (2016) partem da asserção de que, no campo sociológico, houve uma transformação substancial do sujeito. Para os autores, essa nova condição do sujeito deve ser

analisada na ótica das práticas discursivas e institucionais que, nas últimas décadas do século XX o transmudou em “homem-empresa” ou “sujeito empresarial” (Dardot & Laval, 2016, p. 322). Dessa forma, esse novo ser humano, o homem neoliberal, é moldado pela lógica de mercado, o que o torna excepcionalmente competitivo.

As transformações nas relações humanas ao longo do tempo, induzidas pelas novas relações econômicas, e impulsionadas por dois grandes momentos da história, a saber, a democracia política e o capitalismo, convergiram para uma “lógica geral das relações humanas submetida à regra do lucro máximo” (Dardot & Laval, 2016, p. 323). Tal mercantilização das relações sociais foi o motor propulsor da emancipação do indivíduo de suas tradições e condições subjetivas e familiares. Toda essa nova condição é regida pela forma de contratualização das relações humanas (Dardot & Laval, 2016).

Ainda segundo esses autores, a economia política da sociedade industrial, em comparticipação da economia psíquica homogênea viabilizaram a definição de uma nova economia do homem, governado pelos prazeres e pelas dores, fazendo-o acreditar que seu próprio interesse, descolado da sociedade, é o que o move. Entretanto, todas essas ações são vigiadas pelo poder invisível do mercado que liberta o indivíduo para que ele produza sua felicidade. Dessa forma, esse ser livre torna-se dócil ao trabalho e predisposto ao consumo, movendo a roda do capital (Dardot & Laval, 2016).

Com a cultura de empresa a racionalidade neoliberal desenvolve técnicas de produção de formas mais eficazes de sujeição, reforçando a marca característica do capitalismo em transformar o ser humano em uma simples mercadoria. A nova gestão econômica, que no fundo é a mesma do capitalismo tradicional, se atualiza ao conduzir os indivíduos à uma aceitação mais pacata das novas condições que lhes são impostas. Dessa forma, ao sujeito é atribuída a função de tornar-se “especialista em si mesmo, empregador de si mesmo, inventor de si mesmo, empreendedor de si mesmo” (Dardot & Laval, 2016, p. 330), o que o conduz ao sistema competitivo do mercado. “A grande inovação da tecnologia neoliberal é vincular diretamente a maneira como um homem ‘é governado’ à maneira como ele próprio ‘se governa’” (Dardot & Laval, 2016, p. 332).

Sob esse aspecto, surge o que os autores denominam de “empresa de si mesmo”. Todo o movimento da economia força a transmutação da vida do ser humano em uma empresa. O sucesso e o fracasso, a felicidade e a depressão, a realização e os obstáculos são consequências da ação direta do indivíduo em sua autogestão. Esta responsabilidade de não se ver mais como trabalhador e

sim como uma empresa que tem participação no mercado, flui para um pseudo-domínio sobre sua vida, de forma a comprometer-se com o controle de seus desejos e sensações, elaborando estratégias para satisfazê-los (Dardot & Laval, 2016).

Para tanto, a gestão neoliberal utiliza um conjunto de práticas e disciplinas caracterizadas pela austeridade e autocontrole do corpo e do espírito, que acompanham e fortalecem a especulação teórica em busca da eficácia e do fortalecimento do eu. Seja o *coaching*, a programação neurolinguística ou a análise transacional, todos têm como finalidade adaptar o indivíduo melhor à realidade e “torná-lo mais operacional em situações difíceis”. (Dardot & Laval, 2016, p. 339). Todas essas estratégias objetivam “jogar o peso da complexidade e da competição exclusivamente sobre o indivíduo” (Dardot & Laval, 2016, p. 342). Além disso, o indivíduo deve ser apto a gerenciar os riscos dessa nova modalidade de ser. A individualização como forma de sujeito empresarial carrega consigo todo o gerenciamento do sucesso ou do fracasso, ou seja, do risco. Mas, essa gestão de si não deve ser compreendida como um encapsulamento do ser humano em si próprio, mas, ao contrário, com a gestão do eu a rede de comunicação – que é interesse do mercado – aumenta em eficácia e operacionalidade. Porém, esta gestão de si, esta liberdade – ou prisão – de escolhas e estratégias não podem ser feitas a partir de seu próprio referencial. Toda ação desse sujeito empresarial passa por avaliações de mercado que, de forma clara, evidencia quais são os critérios para um ser ótimo. A escolha individual acaba fluindo para as determinações do mercado (Dardot & Laval, 2016). A partir desse diagnóstico, os autores sustentam que toda a subjetividade é construída em consonância com as perspectivas do sujeito de sucesso, gerente de si, que melhor se adapta às condições mercantis de suas relações. De acordo com Giroto (2018), esse projeto de gestão da subjetividade do sistema neoliberal fundamenta os principais valores de relação dos sujeitos entre si e com o mundo. Assim, “valores como individualismo, competitividade, meritocracia, empreendedorismo, protagonismo passam a ser os principais referentes deste novo sujeito social, sendo que o projeto neoliberal é alçado à condição de destino coletivo irreversível da humanidade” (Giroto, 2018, p. 25).

Sob esse ponto de vista, o fracasso é fruto exclusivo do indivíduo que não conseguiu administrar a sua empresa do eu nas normas do mercado. Esse fracasso conduz à uma série de consequências negativas como a depressão e o suicídio em massa. A culpabilização do sujeito fracassado pelo fracasso de suas relações é induzida por uma economia psíquica que aponta a não eficácia do desempenho como consequência da má gestão do neossujeito. Os autores atribuem a competitividade da lógica neoliberal à uma busca do gozo de si

ilimitado mesmo que para isso ocorra uma dessimbolização da própria identidade do neossujeito (Dardot & Laval, 2016).

EDUCAÇÃO COMO FÁBRICA DO SUJEITO MERCANTILIZADO

Desde a gestação da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB 9394/96), a concepção de educação como processo de formação de força de trabalho exigida pelo sistema mercantil é predominante, como descrito no Artigo 22 como uma das finalidades da Educação Básica a formação que propicie meios para o progresso no mundo do trabalho (Brasil, 1996). Saviani (1997) argumenta que na sociedade moderna a educação se converte, então, em uma questão de interesse público. Cabe, portanto, a dúvida: quem é esse “público” se não os proprietários dos meios de produção? Na análise de Carmo e Miranda (2019), diversos grupos de interesse ligados ao setor industrial exercem influência no campo legislativo brasileiro, inclusive no texto da Constituição Federal de 1988, alcançando garantias que reforçam suas demandas econômicas. Seja por meio da eleição de representantes do setor industrial ou através do *lobby* direto aos tomadores de decisões políticas, a legislação educacional brasileira está arraigada pela ingerência do pensamento neoliberal e do empresariado industrial (Carmo & Miranda, 2019).

Os efeitos do sistema econômico nas políticas educacionais são amplamente problematizados e discutidos por autores como Frigotto (2003, 2010). Sobre a subordinação dos processos educativos ao capital, Frigotto (2003) argumenta que:

Na sua formulação mais geral, a análise das relações entre o processo de produção e as práticas educativas, desde a perspectiva clássica liberal ou neoliberal, é explicitada pela concepção de que a sociedade é constituída por fatores onde, em determinado período, um desses fatores é o fundamental e determinante, como por exemplo, a economia [...]. Por esta perspectiva, o trabalho, a tecnologia, a educação são concebidos como fatores. A educação e a formação humana terão como sujeito definidor as necessidades, as demandas do processo de acumulação de capital sob as diferentes formas históricas de sociabilidade que assumir (Frigotto, 2003, p. 30).

Assim, esses fatores são, de modo claro, regulados e subordinados pelo capital e pela sua reprodução. Todas as características estruturais da escola –

horários, hierarquias, prêmios e sanções – são formas de reprodução da divisão capitalista do trabalho que contribuem para moldar de maneira considerável a personalidade dos sujeitos a fim de formar força de trabalho socialmente requerida (Frigotto, 2010). Reforçando esse argumento, Girotto (2018) defende que:

As políticas educacionais sob a ótica do neoliberalismo têm reforçado a concepção da escola como instituição simples, capaz de ser controlada e gerenciada a partir de uma lógica de gestão por e para resultados. Nesta concepção, professores e alunos são definidos como indiferenciados, sujeitos às ações que pouco compreendem porque pouco participaram de sua construção (Girotto, 2018, p. 17).

Nesta nova lógica de mercado-educação os sujeitos formam-se constantemente sob a sombra do individualismo gerencial a serviço do sistema hegemônico vigente. Para isso, a ação do poder do mercado sobre as políticas educacionais desenvolve currículos capazes de produzir mentalidades neoliberais em série necessárias para a sustentação dessa nova realidade mercantil (Santos & Cervi, 2017). Nas palavras de Oliveira (2020), a valorização da “formação escolar na perspectiva de formar sujeitos produtivos, sujeitos econômicos, quanto ao atrelamento da agenda educacional aos princípios da competitividade são claras expressões da subsunção da política educacional aos ditames da hegemonia neoliberal” (Oliveira, 2020, p. 7).

Jeremias, Mueller & Steinmetz (2019) vão além ao sustentar que as propostas educacionais na sociedade contemporânea confluem para a degradação da educação. Segundo esses autores,

Parece-nos que o projeto vigente para a educação é justamente o seu desmonte, considerando as condições atuais de produção de um ensino extremamente *básico* pautado em saberes instrumentais necessários para a inserção no mercado de trabalho [...] Todas as condições nas quais se encontram o campo artístico e educacional atualmente dizem respeito não a um problema restrito da área, mas à lógica mercantil-concorrencial da qual os indivíduos não podem escapar. (Jeremias, Mueller & Steinmetz, 2019, p. 16, grifo dos autores).

Sob o véu da inovação tecnológica na educação, o neoliberalismo desloca o enfoque na condução da educação para a formação de um sujeito social para a modernização do indivíduo que significa absorver as inovações

tecnológicas e prepara o aluno para a execução de tarefas que favoreçam a manutenção da lógica mercadológica do capitalismo tardio (Motta, 2013). Nessa perspectiva, a educação tem sido regida pelas orientações neoliberais, que buscam fortalecer o sistema capitalista e manter privilégios de uma classe historicamente hegemônica no controle das decisões do país. Ademais, a própria estrutura física das escolas contemporâneas parece obedecer aos critérios mercadológicos do sistema vigente:

O ambiente educacional escolar no neoliberalismo tem sido construído como uma empresa, à serviço da economia, atende mais alunos ao mesmo tempo em espaço físico menor, dispõe de infraestrutura básica e precária em sua maioria, possui um currículo comum básico para aprendizagens mínimas e aligeiradas próprias aos testes avaliativos nacionais e internacionais padronizados, rápida formação continuada de professores que sofrem com a desvalorização social. O mercado, por sua vez, espera os recursos humanos advindos da escola, como sendo sujeitos proativos, polivalentes, criativos, que saibam se inter-relacionar, intelectualizados academicamente, em cultura e mídias digitais. (Kosvoski & Silva, 2020, p. 181).

Mais recentemente, com o advento da Base Nacional Comum Curricular – BNCC – na Educação Básica brasileira leva a um recrudescimento desse discurso, de uma educação voltada ao “mercado”, ao mundo trabalho e descolada de aspectos ligados à formação humana e histórica. Tendo surgido em um momento de crise da sociedade brasileira, como tal, leva a obliteração de algumas conquistas no meio educacional, característica essa um traço de crises perenes (Santos, 2020). Sobre a BNCC, de acordo com Silva (2018), podemos observar que:

Nos dispositivos que orientam as proposições curriculares com base em competências, prepondera, assim, uma concepção de formação humana marcada pela intenção de adequação à lógica do mercado e à adaptação à sociedade por meio de uma abstrata noção de cidadania. Esse discurso é marcado, também, pelo não reconhecimento da dimensão da cultura como elemento que produz, ao mesmo tempo, a identidade e a diferença. A noção de competências, ora como resultado de uma abordagem biologistica e/ou inatista da formação, ora em virtude de seu caráter instrumentalizador e eficientista, consolida uma

perspectiva de educação escolar que, contraditoriamente, promete e restringe a formação para a autonomia. Reforça, com isso, a adaptação e torna limitada a possibilidade de emancipação, isto é, do reconhecimento do indivíduo “como substância de si mesmo”, e não como “mimese” (Silva, 2018, p. 11).

No campo da educação em ciências, segundo Ostermann e Rezende (2020), a análise histórica revela que desde sua origem enquanto produto das legislações educacionais, a prática educacional sempre esteve moldada pelo ensino e aprendizagem de conceitos pré-determinados e admitidos como neutros da Ciência Ocidental com vistas à construção de identidades fixas, que desconsidera a pluralidade cultural e, dessa forma, inferioriza o conhecimento tácito dos estudantes que deve ser substituído pelo conhecimento científico já que este é apresentado como autoridade universal em relação aos saberes culturais. Ainda de acordo com essas autoras, os documentos oficiais que norteiam os currículos de ciências são continuamente pautados na formação do sujeito para o século XXI em sintonia com a visão neoliberal de sociedade (Ostermann & Rezende, 2020).

Para além da pressão social do modo neoliberal de pensar, a escola precisa lidar com os sujeitos que são produtos do período pós-moderno, conforme defende Harvey (2008), fragmentados, esquizofrênicos e caóticos.

PEDAGOGIA LIBERTADORA COMO POSSIBILIDADE DE TRANSFORMAÇÃO

É de Paulo Reglus Freire (1921-1997), educador e filósofo brasileiro, que provém a principal influência do movimento denominado Pedagogia Crítica. Freire é autor de diversas obras que versam sobre a superação do estado de alienação do sujeito através da educação dialógica. Uma de suas principais lutas era contra o pensamento e as práticas neoliberais, frutos da globalização capitalista. Como forma de subversão ao sistema hegemônico capitalista, Freire propunha uma educação que despertasse no estudante o gosto pela pesquisa, da constatação e da criticidade frente aos novos conhecimentos. Desse modo, a educação implicaria no desenvolvimento da consciência crítica do sujeito (Freire, 2019), em consonância com o disposto pelos teóricos de Frankfurt e em oposição ao discurso da pós-modernidade. A pedagogia de Freire em sua dimensão prática envolve a clareza quanto a própria ideia de liberdade que só adquire significado quando está relacionada diretamente com a luta dos homens

por libertar-se dos sistemas de opressão. Apesar de ser mundialmente conhecida, a pedagogia libertadora de Paulo Freire por vezes não é verdadeiramente compreendida em seus aspectos essenciais, sendo reduzida ao que se chama de método Paulo Freire de alfabetização o que a transforma em um conjunto técnico mais inflexível e, que, deste modo visa o homem e o mundo como produto determinado de um momento e de um lugar, inviabilizando sua atuação crítica em outros tempos e espaços (Moreira & Carola, 2020). Ainda de acordo com Moreira e Carola, a partir do reconhecimento da situação de opressão causada pelo imperialismo neocolonialista dos países autodenominados de Primeiro Mundo (países capitalistas desenvolvidos) sobre os países latino-americanos que se encontra o seio dos pensamentos freireanos. Nesse contexto,

Paulo Freire propõe uma pedagogia libertadora que desenvolve a “conscientização” dos sujeitos, alcançada na dialética do “diálogo”, dois conceitos tão superficialmente generalizados quanto banalizados. Conscientização e diálogo têm seus significados próprios na teoria pedagógica libertadora, não são sinônimos de convencer e de ouvir para melhor argumentar, como tantas vezes são usados. Eles têm a força revolucionária da *práxis* educativa, do agir-pensar-agir, e do “dizer a sua palavra” em comunhão com os outros, na eterna leitura do mundo, na realização da vocação ontológica de “ser mais” (Moreira & Carola, 2020, p. 36).

Para Freire, a educação deve ser pautada em práticas educativas transformadoras, dialógicas, coerentes e simples. Aliás, o diálogo, a relação dialética, é um dos aspectos centrais da pedagogia freireana (Beckett, 2013). Ele também era um esperançoso, daí sua aversão ao sistema neoliberal. Nas palavras de Gadotti,

Além da **esperança** [Paulo Freire] cultivou a **autonomia**. Autonomia é a capacidade de decidir-se, de tomar o próprio destino nas suas mãos. Diante de uma economia de mercado que invade todas as esferas de nossa vida, precisamos lutar – também através da educação – para criar na sociedade civil a capacidade de governar e controlar o desenvolvimento (alternativa ao socialismo autoritário). Paulo Freire tinha um verdadeiro **gosto pela democracia**. Ele sempre a tratava com carinho. (Gadotti, 1997, p. 4, grifo do autor).

Importante ressaltar que os aspectos da dialogicidade entre os sujeitos envolvidos no processo educacional (professores, estudantes, comunidade

escolar) também se encontra em oposição à fragmentação e atomização da sociedade, que deixa de ser um coletivo e passa a compor-se de um amalhado de sujeitos, sem uma visão abrangente da natureza, da sociedade e dos fenômenos relacionados a ambas.

Outro aspecto marcante do pensamento freiriano é a valorização do saber das classes periféricas. Para Freire, o saber possui historicidade e, como tal, deve ser considerado em todas as suas dimensões e movimentações. Não há quem ignore tudo nem quem saiba tudo (Silva, 2014). A situação de periféricos é considerada como dependentes de países do centro e, tal dependência gera uma sociedade silenciosa que imputa ao sujeito a não compreensão fenomenológica da consciência enquanto intencionalidade (Moreira & Carola, 2020). E, desse modo, Freire subverte a concepção de saber como posse da classe dominante e que subjuga os saberes e fazeres de homens e mulheres em situação de analfabetismo (Silva, 2014). Tal subversão está intrinsecamente ligada às desigualdades sociais e a forma como o poder hegemônico considera a classe trabalhadora. Sobre este sentido da obra freiriana, Silva (2014) descreve notadamente:

Toda sua obra é carregada de indignação com relação às injustiças sociais e econômicas. É carregada de radicalidade, pois defende transformações desafiadoras não só no campo da educação, mas também com relação à humanização do homem, acreditando na proposta de outra sociedade possível. É carregada de rebeldia, no sentido de não aceitar o status quo excludente. Todavia, é igualmente molhada de amor e esperança (Silva, 2014, p. 163).

A Pedagogia de Paulo Freire presta-se, portanto, a lidar com essas dimensões do sujeito pós-moderno, pois, para ele, o ser humano é inacabado, com desejos; é um ser social que se faz nas relações com outros, mas que se singulariza; que interpreta o mundo dando sentido às experiências que vive e, assim, age para transformá-lo. Este viés materialista histórico da pedagogia freireana situa o sujeito e o mundo em constante coprodução. “O mundo traz condições objetivas para a existência humana, mas esta transcende estas condições e recria o mundo, ou o aceita. Ambos, homem e mundo, são inacabados. A *práxis* deriva deste inacabamento” (Moreira & Carola, 2020, p. 42). É a partir de sua leitura de mundo que o sujeito pode alcançar sua autonomia e capacidade de autoria. Neste aspecto, infere-se que a educação científica pode exercer forte influência para a superação dos saberes de

experiência de forma a alcançar um conhecimento mais rigoroso e sistemático do mundo com vistas à sua apropriação. Nas palavras de Freire,

A partir das relações do homem com a realidade, resultantes de estar com ela e de estar nela, pelos atos de criação, recriação e decisão, vai ele dinamizando o seu mundo. Vai dominando a realidade. Vai humanizando-a. Vai temporalizando os espaços geográficos. Faz cultura. [...] E, a medida que cria, recria e decide, vão se conformando as épocas históricas. É também criando, recriando e decidindo que o homem deve participar destas épocas. (Freire, 2019, p. 60).

Ainda, a esperança é parte condição humana; é através dela que o sujeito constrói sua história e tem a curiosidade instigada. Entretanto, é justamente essa esperança que é reprimida pelo discurso neoliberal (Santos Neto, 2009). A prática educativa em Paulo Freire deve ser pautada na observação, compreensão e desvelamento dos mecanismos de opressão do sistema dominante. É importante ainda uma práxis crítica dos educadores que seja coerente com o sonho democrático e respeitoso e jamais manipulador dos estudantes (Moreira & Carola, 2020). Mais recentemente, também há questionamento sobre o papel da academia, das escolas e da própria práxis dos professores, seja na educação básica ou superior, que, para além dos aspectos supracitados inerentes aos professores, encontra ecos na Pedagogia de Paulo Freire e de grupos de pesquisa dela derivados, fornecendo subsídios para uma educação dialógica, que resgate a esperança e a construção colaborativa do conhecimento como, por exemplo:

Em nossa compreensão, consensual para a grande maioria de docentes e pesquisadores de todas as áreas que não comungam com a ideia exótica de uma "sociedade sem escolas", o professor foi, é, e sempre será o sujeito epistêmico essencial da mediação de ensino-aprendizagem dos conhecimentos de Física e/ou Ciências da Natureza, básica e aplicada, e/ou de Tecnologia. Para nós, esta compreensão não concorda com os referentes e as práticas da educação escolar tradicional; ao contrário, exige empenho e luta para a superação de fortes obstáculos ainda presentes nesta instituição, fundamental para crianças, adolescentes, jovens e adultos (Angotti, 2015).

Para além dos aspectos teóricos-metodológicos, iniciativas e sistemas de ensino baseados na Pedagogia de Paulo Freire são variados (Muenchen & Delizoicov, 2012; Watanabe, 2019) e podem servir como exemplos e pontos de

partidas para uma educação dialógico-crítica que ofereça respostas à sociedade no sentido de desconstruir a fragmentação pós-moderna, que leva à fragilização das relações entre os sujeitos, deixando-os à mercê de obliterações de espaços e direitos impostos pelo neoliberalismo. Sobretudo, a educação que prima pela dialogicidade e criticidade, tendo como ponto de partida a problematização da realidade na qual está imersa a comunidade, prescinde da dicotomia entre educadores e educandos, pelo contrário, há uma comunhão de sujeitos, educando-se através da elaboração de uma leitura emancipadora do mundo.

Para o educador-educando, dialógico, problematizador, o conteúdo programático da educação não é uma doação ou imposição – um conjunto de informes a ser depositado nos educandos, mas a devolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo, daqueles elementos que este lhe entregou de forma desestruturada. (Freire, 1987). Deste modo, opõe-se radicalmente com a noção de educação bancária, característica dos contextos opressores que sustentam as desigualdades sociais, que condenam ao sujeito uma educação fundada na coisificação do homem, consubstanciando o sistema neoliberal de subjugação da subjetividade ao projeto indivíduo-empresa.

Em uma análise da literatura sobre a formação de professores de ciências no Brasil, Jesus e Razera (2020) demonstram que o referencial freireano prevalece quantitativa e qualitativamente em publicações dessa área. Este fato mostra que a obra de Paulo Freire é notadamente reconhecida e alinhada com as estruturas metodológicas e argumentativas dos pesquisadores (Jesus & Razera, 2020). Entretanto, compreendemos que este alinhamento não chega à ponta do sistema, isto é, à sala de aula da educação básica que ainda ocupa-se de conceitos e métodos científicos de forma hermética e fragmentada, reforçando a concepção de educação bancária de recepção sem apropriação da linguagem científica e tecnológica.

Segundo Fernandes, Chaves Filho, Julio & Campos (2020), qualquer tentativa de mudança da realidade em que vivemos passa primeiro pela capacidade de conhecê-la; e, os conhecimentos científicos produzidos pela humanidade ao longo da história são as vias que possibilitam a captação do real e a sistematização deste de forma concisa e crítica.

A via possível de libertação e humanização do homem é, portanto, configurada por uma educação problematizadora, horizontal, dialógica em que o objeto cognoscível seja a incidência da reflexão tanto do educador quanto dos educandos. Quanto mais os sujeitos se identificarem como seres no mundo e com o mundo, mais desafiados se sentirão e na busca de respostas para esses desafios, mais crescente é a crítica e, dessa forma, se tornam cada vez menos

alienados (Freire, 1987). É, portanto, a partir de uma prática educativa – prática essa *com* ele e não *para ele* – que retira o ser humano da posição de coisa mercadológica e o leva à posição de humanizado, politizado, crítico, criativo, esperançoso.

CONCLUSÕES

A nova ordem mundial, produto do sistema neoliberal, parece caminhar para a solidificação de uma estrutura de dominação cada vez mais intransponível. Essa trajetória de sustentação da hegemonia cruza propositalmente com o sistema educacional.

Como não bastasse a pressão do poder hegemônico na normatização das sociedades atuais e, conseqüentemente dos processos educacionais, a escola se depara na contemporaneidade com sujeitos cada vez mais superficiais e deslocados de sua historicidade. Com as excepcionais mudanças nas práticas culturais, políticas e econômicas da sociedade pós-moderna, novas maneiras de dominação que atravessam o tempo e o espaço emergem e transformam os sujeitos nela imersos (Harvey, 2008). Essas transformações nas formas de pensar e compreender o mundo impactam expressivamente na educação formal. O que se encontra hoje nas salas de aula são sujeitos constituídos por uma lógica fragmentária, caótica e esquizofrênica em que a compreensão de historicidade do conhecimento humano se perde pela superficialidade do modo de ser do estudante. Desse modo, toda abordagem conceitual baseada na sua concepção histórica tende a se tornar desinteressante para uma mentalidade altamente desconectada das cadeias de significantes. Por vezes há um relativismo das verdades provisórias do conhecimento científico, alguns autores atribuem a onda de pós-verdades que atinge a cultura contemporânea como resultado da superficialidade do sujeito pós-moderno.

A educação entregue a racionalidade neoliberal funciona como uma indústria ideológica de produção de força de trabalho disponível ao mercado hegemônico, o que Dardot e Laval (2016) chamaram de “normatização subjetiva de um tipo particular” (Dardot & Laval, 2016, p. 324), ou seja, sujeitos aptos a funcionar no grande movimento da produção e do consumo. Projetos que incentivam a meritocracia nas escolas são colaboradores da construção das identidades pautadas na eficiência, na competitividade e no individualismo, características marcantes do projeto neoliberal.

As identidades fragmentadas e sem coesão temporal e espacial, produtos da condição pós-moderna retratadas por Harvey (2008) e Jameson

(2000) se tornam dóceis ao trabalho no sistema neoliberal (Dardot & Laval, 2016). Nesse aspecto, a educação científica normatizada reforça a fragmentação a partir da prática perpetuada de saberes segmentados em conceitos isolados e, por vezes, descontextualizados da realidade local.

A institucionalização da necessidade anímica inautêntica que se satisfaz somente com os produtos do capitalismo afunda o sujeito a um nível que definitivamente o impossibilita de alcançar o patamar da classe hegemônica. A manipulação mental da cultura enlatada condiciona a felicidade plena do indivíduo à manutenção do poder atual. As escolhas não são escolhas; são, antes de tudo, a execução de um script pré-visualizado. As produções novelísticas impõem um ritmo de vida; conduzem o espectador aos padrões de consumo que alimentam os donos do poder, manipulam opiniões ao ponto de demonizar o pensamento contrário ao sistema vigente. Toda essa forma de submissão ao capital chega ao espaço escolar carregada de valores determinadas pela cultura empresarial fornecida.

Por essa razão, a libertação das amarras do capitalismo e a recusa da dominação mercantil seriam os primeiros passos para uma educação verdadeiramente humanizadora e crítica *com* os estudantes e não *para* eles. Podemos encontrar na pedagogia freireana princípios humanistas necessários para buscar nas circunstâncias concretas vivenciadas as dimensões do papel do educador e do educando envoltas na atribuição do sentido. Assim o educando seria estimulado, desafiado para assumir um papel de sujeito que conhece dirigindo-se ao seu objeto de conhecimento e o educador poderia também ressignificar o seu papel, isto é, uma posição responsável do educador com o ato de conhecer, defendendo enfaticamente o papel do sujeito do conhecimento que é do educando.

Esta questão se relaciona com uma opção transformadora, coerente com a opção freireana de alcançar um nível razoável de coerência entre o sentido do discurso do sujeito e a opção pela prática do questionamento do trabalho do educador, em que se afirma e desafia o sujeito a assumir o papel no processo de conhecer. Esta opção está em assumir a liberdade e a crítica como o modo de ser do homem.

Como possibilidade de transmutação deste cenário, por vezes visto como determinado, vale-se, portanto, dos fundamentos de Paulo Freire, aos quais, defende a prática pedagógica como emancipadora, libertadora e humanizadora na medida em que possibilite a superação das condições de sujeito oprimido e sujeito opressor. Para esse autor, pensar na educação é pensar na produção do sujeito enquanto ser livre das amarras de qualquer sistema

hegemônico de acumulação do capital. Nesse sentido, o questionamento sobre o real papel da educação na sociedade contemporânea ganha destaque. E qualquer esforço de mudança exige a compreensão dos principais atores do processo educacional: estudantes e professores sujeitos-produtos da condição pós-moderna.

Em nossa compreensão, a educação em ciências fundamentada na dialogicidade entre os saberes do senso comum e os saberes sistematizados pela comunidade científica, observando os aspectos culturais dos que dialogam, tem papel fundamental na superação da concepção de mundo e de saberes determinados. A consciência de si em relação aos aspectos naturais, tecnológicos e sua apropriação pelos grupos hegemônicos é a via para a humanização dos sujeitos e a ponte para o protagonismo em sua realidade comunitária.

Assim, sob a perspectiva freiriana, é no reconhecimento do seu pouco saber de si e na reflexão e ação do sujeito sobre o mundo para transformá-lo que será possível superar a condição de submissão ao trabalho alienado. O caminho proposto por Freire faz entender que com a concepção de mundo em suas dimensões sócio-político-educativa poder-se-á compreender o funcionamento do sistema neoliberal e assim, buscar estratégias libertadoras que retirem o homem da situação de coisificação e o leva à humanização.

CONTRIBUIÇÃO DOS AUTORES

N.C.S.F. e M.S.L.D. foram responsáveis pelas orientações sobre os pressupostos teóricos e pelos encaminhamentos metodológicos. R.P.P.Z. realizou a revisão da literatura, coletou e analisou os dados de acordo com o escopo proposto. N.C.S.F. e R.P.P.Z. discutiram e analisaram os resultados e contribuíram para a redação do artigo.

REFERÊNCIAS

Alves, J. A. P., Sutil, N., Teixeira, A. M., Schmidt, D. A. T. & Gomes, T. M. (2019). Teoria Crítica e Teoria do Agir Comunicativo: perspectivas e experiências na educação em ciências e formação docente. In: Carvalho, L. M. O., Carvalho, W. L. P. & Lopes Junior, J. (Org.). *Educação Científica em Questão: a escola como produtora de cultura e sociedade* (p. 150-178). Espelho D'Alma.

- Angotti, J. A. P. (2015). *Ensino de Física com TDIC*. UFSC/EAD/CFM/CED https://ppgect.ufsc.br/files/2016/01/Ensino_FSC_TDIC_1215.pdf
- Brasil. MEC. (1996). *Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996, Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf
- Brasil. MEC. (2017). *Base Nacional Curricular Comum*. http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf
- Beckett, K. S. (2013). Paulo Freire and the concept of education. *Educational Philosophy and Theory*, 45(1), 49-62.
- Carli, T., & Silva, N. P. (2019). Piaget e modernidade: considerações sobre a constituição do sujeito. *Psicologia em Estudo*, 24.
- Dardot, P., & Laval, C. (2016). *A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal*. Boitempo.
- Dusek, V. (2009). *Filosofia da Tecnologia*. Loyola.
- Fernandes, G. A., Chaves Filho, F. H., Julio, V. R., & Campos, L. M. L. (2020). A importância das Pedagogias críticas para o ensino de Ciências: a pedagogia histórico-crítica como proposta para a superação do cenário educacional atual. *Debates em Educação*, 12(26), 342-364.
- Ferreira, G. R. (org). (2019). *Educação: políticas, estruturas e organização*. Atena Editora. <https://200.130.18.160/bitstream/capes/432760/1/e-book-Educacao-Politicas-Estrutura-e-Organizacao-9.pdf>.
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do oprimido*. Paz e Terra.
- Freire, P. (2019). *Educação como prática da liberdade*. Paz e Terra.
- Frigotto, G. (2010). *A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista*. Cortez.
- Frigotto, G. (2003). *Educação e a crise do capitalismo real*. Cortez.
- Gadotti, M. (1997). Lições de Freire. *Revista da Faculdade de Educação*, 23(1-2), 111-122.

- Giroto, E. D. (2018). Entre o abstracionismo pedagógico e os territórios de luta: a base nacional comum curricular e a defesa da escola pública. *Horizontes*, 36(1), 16-30.
- Hall, S. (2014). *A identidade cultural na pós-modernidade*. Lamparina.
- Harvey, D. (2008). *Condição Pós-Moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural*. Loyola.
- Horkheimer, M. & Adorno, T. W. (2009). *Indústria cultural e sociedade*. Paz e Terra.
- Jameson, F. (2006). *A virada cultural: reflexões sobre o pós-modernismo*. Civilização Brasileira.
- Jameson, F. (2000). *Pós-Modernismo: a lógica cultural do capitalismo tardio*. Ática.
- Jeremias, T., Mueller, R. R., & Steinmetz, C. J. (2019). A necessidade de produzir aliena a paixão criar: reflexões acerca da arte e da educação no sistema capitalista. *Criar Educação*, 8(1).
- Jesus, A. M. P., & Razera, J. C. C. (2020). Paulo Freire em artigos sobre formação de professores na área brasileira de educação em ciências [1996-2018]: uma análise de citações. *Investigações em Ensino de Ciências*, 25(3).
- Jesus, C. F. R., & de Mello Vieira, F. (2019). A problemática da identidade na pós-modernidade. *Helleniká-Revista Cultural*, 1(1), 7-7.
- Kosvoski, D. M. C., & da Silva, S. F. (2020). O porquê é preciso alteridade: a subjetivação do neoliberalismo sobre os sujeitos. *Periferia*, 12(1), 177-191.
- Liotard, J. F. (2009). *A condição pós-moderna*. José Olympio.
- Latour, B. (2013). *Jamais Fomos Modernos*. Editora 34.
- Latour, B. (2019). *Políticas da Natureza*. Unesp.
- Moreira, H. & Caleffe, L. G. (2008). *Metodologia da Pesquisa para o Professor Pesquisador*. Lamparina.
- Moreira, J., & Carola, C. R. (2020). La Pedagogía Liberadora de Paulo Freire: contemporaneidad de un pensamiento latinoamericano. *Educatio Siglo XXI*, 38(1 Marzo-Ju), 33-52.

- Morin, E. (2003). *A cabeça bem feita*. Cortez.
- Motta, C. N. (2013). Sobre a nova adequação educacional à arte de reduzir as cabeças da sociedade neoliberal. *Revista Eletrônica do LEP Laboratório de Ensino e Pesquisa*, 1(7).
- Muenchen, C., & Delizoicov, D. (2012). A construção de um processo didático-pedagógico dialógico: aspectos epistemológicos. *Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências (Belo Horizonte)*, 14(3), 199-215.
- Oliveira, R. (2020). A Reforma do Ensino Médio como expressão da nova hegemonia neoliberal. *Educação Unisinos*, 24(1), 1-20.
- Ostermann, F., & Rezende, F. (2020). Uma interpretação da educação em ciências no Brasil a partir da perspectiva do currículo como prática cultural. *APeDuC Revista-Investigação e Práticas em Educação em Ciências, Matemática e Tecnologia*, 1(1), 30-40.
- Santos, A. I., & Cervi, G. M. (2017). O currículo na perspectiva neoliberal de estado. *Colóquio Luso-Brasileiro de Educação-COLBEDUCA*, 2.
- Santos Neto, E. (2013). Paulo Freire e Gramsci: contribuições para pensar educação, política e cidadania no contexto neoliberal. *Múltiplas Leituras*, 2(2), 25-39.
- Saviani, D. (1997). *A Nova Lei da Educação: trajetória, limites e perspectivas*. Autores Associados.
- Silva, R. D. (2014). Educação e consciência histórica em Paulo Freire. *Revista de Educação Popular*, 13(2), 161-171.
- Silva, M. R. D. (2018). A BNCC da reforma do Ensino Médio: o resgate de um empoeirado discurso. *Educação em revista*, 34.
- Santos, B. S. (2020). *Cruel Pedagogia do Vírus*. Almedina.
- Watanabe, G. (org.). (2019). *Educação Científica Freireana na Escola*. Livraria da Física.