



Democracia e Educação: Desafiando a Lógica Tecnocrata e Utilitarista

Roque Strieder¹ 

¹ Universidade do Oeste de Santa Catarina

RESUMO

Há grandes desafios para as Instituições de Educação Superior ameaçadas de invasão pela lógica mercantilista e pelos mecanismos da instrumentalização. Cenário onde espaços acadêmicos e de formação humanizadora, gradativamente diminuem seus enfoques pedagógicos e formativos e, substituídos pela gestão e pelas competências, perdem sua dimensão intelectual, reflexiva, criativa e humanizadora. Em muitas instituições essa situação está na mesa dos debates e discussões uma vez que as ações implementadas sustentam o desencontro humano, aprofundam a indiferença humana e agravam nosso presente desumanizador. É nesse invólucro de tensões que desejamos refletir, recorrendo a outras reflexões e publicações recentes para referenciar algumas variáveis como democracia, globalização e educação. O objetivo é problematizar o caráter naturalizante e reducionista da educação à processos de capacitação para o utilitarismo rentável, a instrumentação racionalista, domesticadora e massificadora que empobrecem a condição humana. Entendemos que todo e qualquer esforço que problematiza o ideal globalizador da formação humana, envolve e integra um complexo contexto de demandas e desafios contemporâneos. Dentre eles situamos o desafio de resistência política à essa proposição formalizadora dos mecanismos da lógica educacional priorizando a instrumentalização, o utilitarismo e a sedimentação da obediência. Reconhecemos que, diante da defesa do interesse próprio, da eficiência nos mecanismos de aquisição de competências, do apoio prioritário na ciência em seu viés tecnicista de pragmática restrita à transmissão de informações, importa, via participação individual e social criar conhecimentos que melhorem o entendimento humano, ampliem as capacidades humanas de convivência, compartilhamento e responsabilidade humana diante do destino de cada ser humano.

PALAVRAS CHAVE

Educação superior. Democracia. Globalização. Formação humana.

Correspondência ao Autor

¹ Roque Strieder

E-mail: roque.strieder@unoesc.edu.br

Universidade Federal de Alagoas, Brasil
CV Lattes

<http://lattes.cnpq.br/9836803505247235>

Submetido: 04 out. 2018

Aceito: 28 dez. 2018

Publicado: 09 fev. 2019

 10.20396/riesup.v5i0.8653598

e-location: e019032

ISSN 2446-9424

Checkagem Antiplágio



Distribuído sobre



Democracy and Education: Challenging the Technician and Utilitarian Logic

ABSTRACT

There are great challenges for Higher Education Institutions threatened by mercantilist logic and mechanisms of instrumentalization. Scenario where academic spaces and humanizing training gradually decrease their pedagogical and formative focus and, replaced by management and skills, lose their intellectual, reflective, creative and humanizing dimension. In many institutions this situation is on the table of debates and discussions as the actions implemented sustain the human mismatch, deepen human indifference and aggravate our dehumanizing present. It is in this enclosure of tensions that we wish to reflect, using other reflections and recent publications to refer to some variables such as democracy, globalization and education. The objective is to problematize the naturalizing and reductionist character of education to processes of qualification for profitable utilitarianism, the rationalistic, domesticating and massifying instrumentation that impoverish the human condition. We understand that any effort that problematizes the globalizing ideal of human formation involves and integrates a complex context of contemporary demands and challenges. Among them, we highlight the challenge of political resistance to this formalizing proposition of the mechanisms of educational logic prioritizing instrumentalization, utilitarianism and the sedimentation of obedience. We acknowledge that, in defense of self-interest, efficiency in mechanisms of acquisition of skills, priority support in science in its technical pragmatic bias restricted to the transmission of information, it is important, through individual and social participation, to create knowledge that improves human understanding, expand the human capacities of coexistence, sharing and human responsibility considering the destiny of each human being.

KEYWORDS

College education. Democracy. Globalization. Human formation.

Democracia y Educación: Desafiando la Lógica Tecnicista y Utilitarista

RESUMEN

Hay grandes desafíos para las Instituciones de Educación Superior amenazadas de invasión por la lógica mercantilista y por los mecanismos de la instrumentalización. Escenario donde espacios académicos y de formación humanizadora, gradualmente disminuyen sus enfoques pedagógicos y formativos y, sustituidos por la gestión y las competencias, pierden su dimensión intelectual, reflexiva, creativa y humanizadora. En muchas instituciones esta situación está en la mesa de los debates y discusiones una vez que las acciones implementadas sostienen el desencaje humano, profundizan la indiferencia humana y agravan nuestro presente deshumanizador. Es en esa envoltura de tensiones que deseamos reflexionar, recurriendo a otras reflexiones y publicaciones recientes para referenciar algunas variables como democracia, globalización y educación. El objetivo es problematizar el carácter naturalizante y reduccionista de la educación a procesos de capacitación para el utilitarismo rentable, la instrumentación racionalista, domesticadora y masificadora que empobrecen la condición humana. Entendemos que todo esfuerzo que problematiza el ideal globalizador de la formación humana, involucra e integra un complejo contexto de demandas y desafíos contemporáneos. Entre ellos situamos el desafío de resistencia política a esa proposición formalizadora de los mecanismos de la lógica educativa priorizando la instrumentalización, el utilitarismo y la sedimentación de la obediencia. Reconocemos que, ante la defensa del interés propio, de la eficiencia en los mecanismos de adquisición de competencias, del apoyo prioritario en la ciencia en su sesgo tecnicista de pragmática restringida a la transmisión de informaciones, importa, a través de la participación individual y social crear conocimientos que mejoren el entendimiento humano, amplíen las capacidades humanas de convivencia, compartir y responsabilidad humana ante el destino de cada ser humano.

PALABRAS CLAVE

Educación universitaria. Democracia. Globalización. Formación humana.

Considerações Iniciais

São inúmeros, profundos e acelerados os efeitos das desregulações políticas, econômicas e formativas na atualidade contemporânea. Todos eles e sem gradação distintiva provocam sentimentos difusos de perplexidade e impotência. Os efeitos dessas desregulações são dissonantes e assimétricos gerando conformismo generalizado, manifesto pelo individualismo, pela indiferença e pela negação do outro.

Esses efeitos se tornaram basicamente os guias de nossas ações na atualidade contemporânea. Já não podem ser considerados episódios transitórios em nossos domínios de existência cotidianos. São efeitos que reconfiguraram e distorceram a condição humana e nos fazem mal pois alimentam a infelicidade, a indiferença, a dor e os sofrimentos. Alimentamos o aumento das polarizações, das divergências culturais, da desigualdade econômica, da falta de cuidado, ente outros. Vivenciamos a experiência da agressão, da vigilância, do controle e da obediência, enquanto nos fascinamos pela manipulação via autonegação e negação dos outros. Somos quase incapazes de conviver com os outros. Elasticamos os abismos das incompreensões o que ameaça e destrói nossa vida interior, forçando a destruição da confiança básica, da mutualidade e da alteridade, tão caras e mesmo fundamentais suportes da convivência social.

O que estamos fazendo com o ser humano, com a condição humana? Porque e como desaprendemos e encobrimos a dinâmica colaborativa, que de uma forma decisiva conduziu o processo de humanização? Porque abandonamos ou porque embrutecemos nosso potencial de reflexão, nossa corresponsabilidade humana, corresponsabilidade formativa, por exemplo no questionamento de Assmann (2011, p. 127) “como é que a gente se faz gente e que é que a educação tem a ver com isso”?

Ou, como nos questiona Rolf Behncke (Apud MATURANA; VARELA, 1995, p. 14-15) “Em que os economistas, os nossos políticos, os educadores sociais, os meios de informação estão empregando seu tempo?” Como e porque fomentamos tantos processos alienantes de formação e de aprendizagem social que produzem a feroz divergência que emula em nós um ódio “com tanta virulência, a ponto de destruir os outros, mesmo à custa de nossa própria destruição na tentativa?”

Diante das crescentes divergências, indiferenças e desencontros como seres humanos, a educação, em qualquer nível, mas particularmente na Educação Superior, não pode resumir-se ao vazio estéril das instrumentalizações utilitaristas. É prudente re-alargar a perspectiva da compreensão da natureza humana, para além de sua coisificação instrumental, para espaços intelectuais que potencializem a renovação pessoal e social. No cerne dessa prudência e da profundidade reflexiva pode radicar a possibilidade de gradativa reversão do processo de desintegração humana, individual e social, bem como a potencialização de uma construção social que retome as bases impulsivas da colaboração mútua, tão presentes no longo processo de humanização.

Mais do que firmar a lógica da tecnociência, vinculada ao imediatismo dos resultados de ordem mercadológica e lucrativa, a Educação Superior, ao potencializar o desenvolvimento da reflexão consciente pode ir além de sua redução à lógica racional de defesa dos interesses próprios. Ao persistir apostando e chancelando as nossas diferenças com os estigmas das divergências, sejam culturais, religiosas, étnicas ou outras, persistimos também generalizando rancores e ódios que, por sua vez, exigem o uso da força para exercer o controle solidificando a submissão, a subserviência e a cooptação.

Há grandes desafios para a Educação Superior que também, se concebe invadida pela lógica da mercantilização e pelos mecanismos da instrumentalização. Quando nos espaços acadêmicos e de formação humanizadora, gradativamente diminuem os espaços pedagógicos e formativos, substituídos e obcecados pela gestão e pelas competências, a instituição de Educação Superior, perde sua dimensão intelectual, reflexiva, criativa e humanizadora. É certo que em muitas instituições essa conscientização está na mesa dos debates, das discussões o que leva a reconhecer cada vez mais que parte das ações implementadas também sustentam desencontros humanos, aprofundam a indiferença humana e, assim, reconhecem-se assustadas por serem colaboradoras dos mecanismos que sustentam nosso presente desumanizador.

É nesse invólucro de tensões que desejamos refletir, recorrendo a outras reflexões e publicações recentes para referenciar algumas variáveis como democracia e o duvidoso projeto/programa de globalização da educação. Nosso objetivo é problematizar o caráter naturalizante e reducionista da educação à processos de capacitação para o utilitarismo rentável, a instrumentação racionalista, domesticadora e massificadora que empobrecem a condição humana. Tema certamente inabordável em sua forma ampla e que poderia mesmo fluir por uma série de outras entradas. Entendemos que todo e qualquer esforço e exercício que problematiza o ideal globalizador da formação humana, envolve e integra um complexo contexto de demandas e desafios contemporâneos. Dentre eles situamos, em especial, um desafio de resistência política à essa proposição, que formaliza os mecanismos da lógica educacional com priorização à instrumentalização, ao utilitarismo e à sedimentação da obediência e controle por estados antidemocráticos de dominação. Também a importância da reconsideração ética, seja de nossas próprias ações como em relação às ações e à condução dos outros.

Reconhecemos que a incomensurável defesa do interesse próprio, da eficiência nos mecanismos de aquisição de competências e, mais do que se apoiar prioritariamente na ciência em seu viés tecnicista de pragmática restrita à transmissão de informações, importa, via participação individual e social a criação de conhecimentos que melhorem o entendimento humano, que melhorem e ampliem as capacidades humanas da convivência, do compartilhamento e da responsabilidade humana do destino de cada ser humano.

Democracia e Formação Glo(baliza)da: Desafios da Educação Superior

Palavras de Santos (2018) proferidas na Conferência Regional de Educação Superior da América Latina e o Caribe (CRES 2018), em Córdoba, Argentina:

É um momento difícil por várias razões, e uma delas é que não há um ataque político, mas, sim, um ataque despolitizado. É um ataque que tem duas dimensões: cortes orçamentários e a luta contra a suposta ineficiência ou corrupção, uma luta muito seletiva, porque se sabe que as universidades públicas são em geral muito bem gerenciadas em comparação com outras instituições.¹

Para Santos (2018) a cegueira da despolitização acaba na cooptação, não numa aceitação consciente da adoção de práticas pedagógicas e de saberes oriundos das formas da administração privada. No fundo, para o autor, é basicamente essa cooptação que facilita a disseminação e o uso de critérios da lógica empresarial e mercadológica como modelo para o campo educacional.

É importante considerar que em cada época histórica determinados modelos, como “regimes de verdade”, foram adotados como hegemônicos das narrativas que orientam e determinam o que se pode dizer sobre fenômenos e objetos. Esses limites às possibilidades de enunciação são o que Foucault (1993, p. 12) denominou “regimes de verdade”. Para Foucault a experiência cartesiana do *cogito*, qual seja a de encontrar um fundamento último e seguro para a construção do edifício do conhecimento, oculta, na atualidade, uma conotação mais vulgar, presente em determinados esquemas e regras de produção de verdades já não redutíveis ao científico, uma vez que, mais importante do que descobrir a verdade é a produção de regras (a linguagem como dispositivo, segundo Agamben (2009)) capazes de sustentar as condições de aceitação de um dado regime de verdade pelos próprios sujeitos que o enunciam e, vinculando-os ao jogo político da verdade. Nas palavras de Foucault (2014, p. 12).

Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua “política geral de verdade”: isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro.

Creemos não ser grande surpresa que, na atualidade contemporânea, nosso “regime de verdade” determina a redução da educação a um processo de capacitação para o utilitarismo rentável, uma espécie de usurpação da educação pela economia. Nussbaum (2015) sinaliza tratar-se de uma atitude de elevada imprudência, países fecharem seus sistemas educativos em prol da instrumentação racionalista, da domesticação massificadora e do pragmatismo do ofício executado como um dever. O “regime de verdade” que afiança a avidez lucrativa e a redução economicista enquanto sentencia as massas populares a se submeterem a modelos instrucionais privilegiando o lucro e o crescimento econômico, é também porta-voz de uma concepção empobrecida da condição humana. Esse “regime de verdade” renuncia imponderadamente a qualificações indispensáveis à sobrevivência dos seres humanos e, ao

¹ Disponível em: <http://www.ihu.unisinos.br/78-noticias/579979-boaventura-de-sousa-santos-destrincha-o-assedio-neoliberal-as-universidades>. Acesso em: 25 ago. 2018.

fazer uso dos mecanismos de instrução, superficializa as reflexões cerceando irrefletidamente a curiosidade questionadora e criativa.

Esse mesmo “regime de verdade” é também uma das causas da fossilização conservadora da nominada democracia liberal e representacionista. Uma democracia em crise aguda porque já não encontra guarida existencial nos sentires e nos fazeres das pessoas. Essa democracia que agoniza viu na representação política uma oportunidade de afirmação patriarcal e, legalizando a apropriação, tornou-se estandarte da hierarquização, das dominações de toda ordem, dos controles instrumentalizados pela via da vigilância punitiva. Variáveis que falsearam seu desenvolvimento, agora sustentadas pela cooptação e pseudo representatividade.

Numa vertente histórica e cultural a democracia pode ser considerada uma cunha que abre uma fenda na cultura patriarcal. Esta, afixada num domínio de conversações que gera e justifica ações destrutivas contra todos aqueles que direta ou indiretamente a negam com suas condutas, ou aqueles que não se convertem.

A democracia, na Ágora da antiga Grécia, foi fundada no princípio de que é possível aceitar a legitimidade do outro, ou seja, de que os seres humanos podem gerar coletivamente projetos comuns de convivência que reconheçam a legitimidade do outro, numa comunidade homogênea, com participação em igualdade e liberdade. Essa igualdade e liberdade exige e contempla restrições em relação àqueles considerados inferiores, os escravos, os agricultores e todos os que, em seu cotidiano, ficavam reduzidos a ações de satisfação de necessidades de sobrevivência. Afirma Flickinger (2018, p. 1) “[...] só graças a essas restrições que se conseguiu, na Grécia antiga, garantir a homogeneidade do *povo* como base da democracia.” Diferentemente, na autocracia, em que o modo predominante de regulação do conflito passa pela negação do outro, por meio da violência e da coação, a democracia é, como escreveu Maturana (2011, p. 102), um sistema de convivência “que somente pode existir através das ações propositivas que lhe dão origem, como uma co-inspiração em uma comunidade humana” pelo qual se geram acordos públicos entre pessoas livres e iguais num processo de conversação que, por sua vez, só pode se realizar a partir da aceitação do outro como um livre e um igual.

Democracia, segundo essa concepção, não se restringe à criação e sustentação de cenários livres para disputar o poder. Cenários nos quais predomina uma pseudodemocracia que acaba sustentando e conservando a pobreza, os abusos sistemáticos, as desigualdades, os privilégios e a opressão como formas legitimadas de viver, ou seja incapaz de resolver as desigualdades ou de reconhecer os pluralismos, sejam étnicos, sejam ideológicos ou culturais. Mais enfaticamente Maturana (2002, p. 78) sustenta que democracia “é uma conspiração ontológica que surge do desejo”, portanto não uma aspiração racional, nem sua configuração como necessidade “de viver juntos num país, em circunstâncias nas quais o mundo que trouxermos a mão no conviver será o mundo que viveremos juntos e que constituirá de fato o país.”

É nesse controverso quadro de democracia que caminha a passos largos a globalização, como fenômeno histórico e de dimensões planetárias. Não cabe aqui trazer suas peculiaridades e características nem considerar a complexa teia de implicações que envolvem a globalização, particularmente no que tange ao entrelaçamento comercial, produtivo, econômico e financeiro. Ainda assim e a título de indicação afirmar que na globalização residem forças econômicas que operam supra e transnacionalmente tanto para romper e ultrapassar fronteiras nacionais, quanto para reconstruírem relações entre as nações. Assim, a globalização não é exclusivamente um fenômeno é um fenômeno econômico, mas um fenômeno político-econômico. Para Dale (2004, p. 436) a globalização, na perspectiva de agenda globalmente estruturada para a educação “é um conjunto de dispositivos político-econômicos para a organização da economia global, conduzido pela necessidade de manter o sistema capitalista, mais do que qualquer outro conjunto de valores.” Para o autor, ela se efetiva ao consolidar “três conjuntos de actividades relacionadas entre si, económicas, políticas e culturais” (DALE, 2004, p. 436).

A globalização tem como esteio a abertura comercial, a transnacionalização produtiva, a desregulamentação financeira, o aumento do produtivismo no trabalho, a desregulamentação das leis trabalhistas e do mercado, graves ameaças de desestabilização política e territorial de Estados, entre outros.

De outro lado firma-se, na contemporaneidade globalizada, uma trama cultural e intelectual pautada na criação de dependências teóricas e conceituais dos países do norte, como destacam Santos e Meneses em “Epistemologias do Sul” (2010). Uma trama que cada vez mais passa a desconsiderar as formas de pensar que prezam as singularidades em contextos amplos de diversidade. A globalização firma-se como estrutura via produção de saberes cada vez mais orientados pela e para a prática, e cujo resultado maior a ser obtido, em qualquer organização humana se denomina lucro. É tendo em vista essa finalidade maior que a educação passa a ser sinônimo de desenvolvimento, gerando convencimentos de que ao elasticar a universalização da “qualificação” dos sistemas de ensino indubitavelmente se garante o desenvolvimento social e econômico.

A globalização e, aqui em particular a globalização da educação, está a exigir uma ressignificação, uma educação de massas², tendo como propósito, entre outros, dissolver um conjunto de singularidades. Uma dissolução possível via currículos para escolas de massa visando níveis de instrumentalização cada vez mais padronizados e homogêneos em âmbito planetário. Essa globalização com seus modelos padronizados ou ideologias força a criação de efeitos culturais homogeneizantes que minam cada vez mais interesses, necessidades e tradições nacionais, regionais, locais e individuais. Reforçamos com uma referência a Arendt (2009, p. 96) ao escrever

há uma fatídica monstruosidade nos processos invisíveis [que] engolfaram todas as coisas tangíveis e todas as entidades individuais visíveis para nós, degradando-as a

² Para uma melhor compreensão das redefinições das expressões população, massa e povo, ver artigo de Antonio Negri, Para uma definição ontológica da multidão. **Revista Lugar Comum: Estudos de Mídia, Cultura e Democracia**, Rio de Janeiro, n. 19-20, p.15-26, 2004.

funções de um processo global. [...] O processo que torna por si só significativo o que quer que por ventura carregue consigo, adquiriu assim um monopólio de universalidade e significação.

No entendimento da autora as demandas da economia, exigindo competência instrumental e especializada, acaba desmerecendo a formação como ser humano, pois como parte dos mecanismos da globalização os direitos à educação estão cada vez mais instrumentalizados em prol da lógica do capitalismo. Dessa forma, os direitos à educação, suas diretrizes, dispositivos e normativos que determinam a implementação desses mecanismos globais de educação e, nelas também o direito de acesso ou a obrigatoriedade de acesso estão, basicamente e planetariamente fixados. Igualmente, eles se encontram devidamente sob estado de vigilância quanto ao cumprimento e realização sob forma de ofício (por que impostos e com força de dever a ser cumprido), por instituições criadas para essa finalidade, via uso dos mecanismos de “avaliação” ou, melhor, de verificação quantitativa, com uso de instrumentos de mensuração de e em larga escala³. E aqui para que não haja equivocadas interpretações de aceitação passiva e imprudente desses chamados direitos, segue escrito de Marx (2010, p. 48) extraído de “Sobre a questão judaica”: “Os assim chamados direitos humanos, os *droits de l’ homme*, diferentemente dos *droits du citoyen*, nada mais são do que os direitos do membro da sociedade burguesa, isto é, do homem egoísta, do homem separado do homem e da comunidade”. Ou seja, os direitos humanos, direitos naturais e imprescritíveis como a: igualdade, a liberdade, a segurança e a propriedade, dão suporte a uma ordem social desumana e injusta, baseada num humano abstrato e vazio de linguagem. Um ser humano vazio de linguagem por que, submetido às regras da sociedade burguesa, massificado e sem identidade concreta, não tem classe social, não tem história nem contexto, todavia, é esse sujeito vazio e abstrato que serve aos interesses de uma pessoa real e concreta, o burguês.

Diante das polêmicas e exigências desse sistema de homogeneização dos normativos de globalização da educação, como suportes da empregabilidade para e como cidadão, em detrimento da formação como ser humano, **a Terceira Conferência Regional de Educação Superior (CRES 2018)**, que ocorreu em Córdoba, Argentina enunciou consenso reafirmando ser a Educação Superior um bem público e social, estratégico para a garantia dos direitos humanos básicos e do bem viver das populações latino-americana e caribenha⁴.

Reside nessa afirmação que Universidades latino-americanas não estão dispostas a implementar os consensos neoliberais da globalização. Trata-se, nitidamente, de uma

³ Os parâmetros para essa quantificação que avaliam/verificam o desempenho tanto de educandos quanto de educadores em nível internacional encontram guarida no PISA - Programa Internacional de Avaliação de Estudantes - Programme for International Student Assessment -, da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e no Processo de Bolonha.

⁴ Mais especificamente o consenso reafirma: “Educação Superior como um bem público social, um direito humano e universal, e um dever dos Estados, ao qual o acesso, o uso e a democratização do conhecimento é um bem social, coletivo e estratégico, essencial para poder garantir os direitos humanos básicos e imprescindíveis para o bem viver de nossos povos, a construção de uma cidadania plena, a emancipação social e a integração regional solidária latino-americana e caribenha.”

declaração de resistência à ressignificação da função da Educação Superior, agora destinada a servir ao mercado, formando sujeitos competidores, profissionais tecnicistas, treinados para acumular capital.

Educação Globalizada: Mas, Qual Educação?

A tensão, os debates e as reflexões sobre os rumos da educação globalizada/globalizante continuam presentes, são amplos e complexos. Por isso, os limites do que segue como parâmetro de reflexão. Certamente nesses embates os questionamentos e as apostas são de que reside na educação um espaço embrionário de formação humana, ou seja, o humano, propriamente dito, não tem que e, nem pode ser deixado de lado.

Afinal, direito à qual Educação? Qual o invólucro da Educação focada no espírito mercantilista? Para qual visão de ser humano, de vida e de sociedade? Junto a elas se enfileira um leque incomensurável de questões e situações que podem ajudar a pensar quais seres humanos, quais formas relacionais, quais modos de viver desejamos, como perspectivar comportamentos sociais, comunidades solidárias, experiências de justiça e ética, presença do respeito a si e a outros, alteridade, entre outras, como: Que país, que sociedade globalizada, que seres humanos, que humanidade desejamos construir via educação? Vamos persistir desenvolvendo a limitada visão economicista do individualismo, do interesse próprio, apostando na competição e, conseqüente, necessidade da negação do outro? Ou, desenvolver um leque de sentires e fazeres com propósito social, voltados ao bem comum, uma forma de devolver aos tantos outros que já compartilharam algo conosco?⁵ Um sentir e fazer com base na responsabilidade e um compromisso fundamental de contribuir para acabar com a pobreza, com as dores e os sofrimentos, com as desigualdades, com toda sorte de abusos e privilégios?

Mais especificamente no âmbito pedagógico e curricular das Instituições educativas: A quem se ensina o quê, como se ensina, quem ensina⁶ e em que circunstâncias ensina? Como, por quem e, fundamentados em quais suportes epistemológicos, teóricos, filosóficos e ideológicos, quais instituições/organizações e processos definem esse teor de conteúdo a ser ensinado? Quem as organiza, quem as governa? Quais bases democráticas as sustentam? Quais são as possíveis conseqüências sobre as pessoas, sobre as condições sociais, sobre as condições de existência como ser humano?

Entendemos, como também de suma importância, junto com a definição das diretrizes educacionais para contextos globalizados, compreender a quem elas servem, quais desejos,

⁵ Maturana (2002 p. 13) escreve: “A diferença que existe entre preparar-se para devolver ao país o que se recebeu dele, trabalhando para acabar com a pobreza, e preparar-se para competir no mercado de trabalho é enorme. [...] no momento em que uma pessoa se torna estudante para entrar na competição profissional, ela faz de sua vida estudantil um processo de preparação profissional para participar num âmbito de interações que se define pela negação do outro, sob o eufemismo: *mercado da livre e sadia iniciativa*.”

⁶ Nas palavras de Peter Sloterdijk (2000, p. 32) [...] em todas as experiências prévias da educação do gênero humano permaneceu obscuro quem – ou o quê – educa os educadores e para quê.”

quais necessidades de fazeres humanos são almejados. Ou seja, que modos específicos de viver e existir, de sentire e de fazeres desejamos nesse planeta globalizado?

Mas, estaremos sendo justos e éticos, na condição de pais, de educadores, de entidades quaisquer, ao evocarmos a nós as matrizes tanto relacionais quanto operacionais das hoje crianças, adolescentes e jovens, que irão guiá-los, uma vez adultos, em suas escolhas, em suas preferências, seus gostos e suas orientações para e no âmbito de seu viver e conviver no amanhã e, como adultos?

Bem, de uma forma ou de outra, parece que esse direito nos está arrogado, ou nós pais, educadores e entidades nos apropriamos do mesmo, então, uma vez tendo sido pensado, projetado e, oxalá com prudência e pontas soltas, quais são os saberes específicos, mas também abertos, necessários para que essa desejada conduta humana, esse modo de viver, esses sentire e fazeres sejam efetivados? Quais saberes e quais experiências formativas serão privilegiadas?

Será o domínio do viver cotidiano desejado, o modo de existir desejado, uma espécie de ajustamento das subjetividades às demandas mercantilistas, consumistas e de forma sutil, sob a bandeira da inclusão social? Quais prioridades entendemos como não negociáveis: aprendizagens profundas e extensas, ou fragmentos com sabor de especialista? Desejamos estudantes com perfil para reflexão profunda, com capacidade para pensar de forma diferente, ou, via instrução, competentes memorizadores e repetidores subservientes. Enquanto instituições, apostar numa corrida por distribuição de títulos/diplomas, caracterizadas como instituições de comercialização do saber? Enquanto diretores e reitores, de instituições de ensino, quem diplomar: os efetivamente qualificados, ou diplomar os clientes, os que afirmam “eu paguei” e sua assiduidade, mesmo que corrompida, ou ainda, ventilar a máxima distribuição de diplomas, e estes diplomas carregados de “promessas” de acesso a empregos cada vez mais precarizados? Um diploma acompanhado da solene promessa de “vencer na vida” de “ter uma vida bem-sucedida”, ou diploma porque estudou, porque desenvolveu capacidades intelectuais, porque além de conhecer, também compreende?

A partir desse bloco de questionamentos vamos desenvolver algumas reflexões centradas em três momentos, não independentes e nem os únicos que poderiam ser pensados:

Educação globalizada um fórceps da mercantilização

A lógica utilitarista é perversa porque reduz a condição humana, a vida humana a um objeto mensurável em valores mercantilizados. Essa lógica, mesmo que perversa, encontra guarida por remeter à satisfação dos interesses individualistas, imediatistas e egoístas do ser humano. Nesse sentido Lenoir (2016, p. 161) questiona: “Podemos conceber o ser humano como um mero elemento de um conjunto, um ator isolado tendo por motivos o interesse instrumental como únicas perspectivas humanas e sociais de relações utilitárias de tipo mercantil?” O autor põe em questão essa reducionista concepção de ser humano essencialmente individualista e sinaliza para a importância de considerar como possibilidade

o não utilitarismo, uma vez que a condição humana se configura também como ser coletivo, ou seja, que existe num multiverso de contextos relacionais e sociais com e junto a outros seres humanos.

Certamente uma das grandes tragédias atuais, e em contextos de globalização, é a gradativa substituição dos princípios do humanismo e da formação humana pela lógica do profissionalismo, ou seja, o forçar a emergência da dimensão única no ser humano: seu ser profissional e seu fazer profissional.

Essa redução se pretende via esforço globalizado para sedimentar concepções utilitaristas dos conhecimentos, alimentando com ênfase a ampliação dos dispositivos individualistas das trajetórias instrucionais/formativas em ambientes nos quais se prima pela aproximação dos próprios educandários com a lógica do mundo produtivo e, então, submetidos às regras de concorrência. Esse cenário instrucional, não somente convida, mas instiga os alunos a se portarem como empresas de si mesmos, a apostarem e a preservarem a cultura do empreendedorismo, a se submeterem a formações contínuas, estilo reciclagem, de toda ordem e a qualquer tempo...

Tal forma/modelo de fazer educativo significa uma violenta ruína das instituições/organizações humanas educativas, por perderem cada vez mais suas referências culturais, intelectuais e formativas. A inserção na lógica do mercado significa um desvio das finalidades humanas e sociais. Na lógica utilitarista torna-se prioridade apelar aos princípios do efficientismo, do produtivismo, da competição, da flexibilização e desregulamentação, entre outros. Um naufrágio da condição universitária “que perdeu suas referências culturais e intelectuais não tendo como motor e horizonte a não ser o fazer procedimental, ocultando e excluindo as capacidades de pensar, produzir e refletir vindas da cultura”, como destaca Lenoir (2016, p. 162)

As organizações formativas sentem-se cada vez mais atrofiadas aos estreitos horizontes dos fazeres procedimentais, dos fazeres instrucionais e utilitaristas, e, na obediência, rendem-se aos mecanismos das competências técnicas, desistindo e mesmo excluindo as capacidades reflexivas, questionadoras, investigativas e criativas.

Rendidas por fazeres técnicos já não se preocupam com o vagar do tempo da reflexão, por que indicativo de perda de tempo. O tempo dedicado à reflexão é um tempo dedicado ao deslumbramento diante do desconhecido, não visa construir pontes, não visa curar pacientes, não visa inventar aparatos tecnológicos, nem vai possibilitar a dessubjetivação e a cooptação. O longo tempo da reflexão é dedicado à compreensão de si mesmo em interação com o meio ou domínio de existência para compreender-se resignificando o mundo, a sociedade e o próprio ser humano; o vagar do tempo de reflexão possibilita a condição como ser de linguagem que, no conversar e no diálogo transcende os limites da validação empírico-operacional, como sustenta Goergen (2014).

Nessas escolas e Instituições de Educação Superior, os professores e o próprio funcionamento das mesmas se dá nos moldes empresariais. Os professores ao respirarem a aura de líderes, de motivadores, de cumpridores do dever do ofício, são quase profetas de auto-ajuda. Parece mesmo que a “massa de professores” cumpre uma das profecias de Arendt que, em “Verdade e política” (1998) afirma que é comum que as massas não se deixam convencer pelos fatos, nem mesmo pelos inventados, mas sim pela compactação do sistema que promete abraçá-las como uma sua parte.

Diretores e reitores respiram o ar do administrador e sua visão pedagógica está em fase de rendição pelo paradigma da gestão, formando equipes de gestão, e agora alunos e professores recebem prêmios por metas atingidas, uma vez que o pensamento empreendedor se tornou o mecanismo movedor dos e nos sistemas educativos.

Educação globalizada: uma domesticação que desumaniza

Existe uma trama de desumanização, especializada em consolidar como natural o modo de existir, que nos faz viver, trabalhar e consumir, alicerçando e justificando nossas doenças, nossos cansaços, stress, ansiedade, depressão, indiferença e insatisfações de toda ordem. Sutilmente se criam imaginários e representações de que todas essas mazelas fazem, naturalmente, parte de nossa vida, como se não fossem invenções históricas. Inibe-se assim, a possibilidade do “podia ser diferente”.

Cabe relembrar o alerta de Einstein (1981, p. 16) ao afirmar que:

Não basta ensinar ao homem uma especialidade. Porque se tornará assim uma máquina utilizável, mas não uma personalidade. É necessário que adquira um sentimento, um senso prático daquilo que vale a pena ser empreendido, daquilo que é belo, do que é moralmente correto. A não ser assim, ele se assemelhará, com seus conhecimentos profissionais, mais a um cão ensinado do que a uma criatura harmoniosamente desenvolvida. Deve aprender a compreender as motivações dos homens, suas quimeras e suas angústias para determinar com exatidão seu lugar exato em relação a seus próximos e à comunidade.

Einstein alerta sobre o risco da perda da subjetividade e a desconstrução como pessoa, via mecanismos instrucionais de teor prioritariamente especializado. Uma instrução que implica transmutação de seu ser num numa “máquina utilizável” de fazeres instrumentais, distantes do universo da compreensão. Nesse sentido, a contemporaneidade globalizada tende a criar um indivíduo com uma identidade sem pessoa – sem *persona* (AGAMBEN, 2010) – porque considera e reconhece o indivíduo, tão somente via marcas biológicas – vida nua = *zoé* -, uma impressão digital, uma cifra ou um código, uma fotografia, um mero corpo vivo num núcleo populacional, sempre passivo de gestão, vigilância e controle administrativo, como destaca Carvalho (2016). Foucault (2008) escrevia em “Segurança, Território e população” que, no registro biopolítico⁷, um indivíduo não é mais um corpo individual. É,

⁷ A biopolítica (FOUCAULT, 1999) é um fenômeno que formula a articulação entre a anatomopolítica dos corpos, uma característica dos mecanismos disciplinares, com uma biopolítica das populações, via mecanismos

antes de tudo, uma cifra, um número, um código ou, no limite, um corpo, uma marca biológica tendo presente que “existo se a Máquina me reconhece [...] estou vivo se a Máquina [...] garante que estou vivo; não estou esquecido se a Grande Máquina registra os meus dados numéricos ou digitais” (AGAMBEN, 2010, p. 69).

A própria vida virou mercadoria sem qualidade e sem direito, numa espécie de exceção jurídica. É por meio dessa exceção que são separados os direitos de cidadão, reduzindo-o a mera vida nua, como sustenta Bartolomé Ruiz (2013). Para o autor essa separação exclui do direito, a vida a ser controlada na forma de exceção. Uma vez suspenso o direito, a vida humana fica exposta à violação sem que o direito seja invocado para protegê-la. “A figura dos refugiados, assim como os milhões de emigrantes clandestinos, é a expressão de como opera o dispositivo da exceção no controle da vida humana (BARTOLOMÉ RUIZ, 2013, p. 17). De um lado a vida, normalmente breve e sofrida para os marginalizados, os sobrantes, os anormais, os apátridas os redundantes⁸ os desvalidos de toda ordem, as tantas vítimas sem rosto e, mais ainda conforme Negri e Hardt (2014) os endividados (aqueles devem dinheiro, devem trabalho, devem obediência, devem o voto, devem o tempo de vida); os mediatizados (porque empobrecidos pela banalização, pela superficialidade e pela brevidade) e, ainda os representados (todos aqueles silenciados pela via da corrupção nominada democracia, porque destituídos de inteligência, podem ser manipulados pela imbecilidade midiática, separados do poder - comandantes e comandados).

De outro lado a vida longa e confortável, porém igualmente inócua, para os privilegiados, prisioneiros em seus bunkers, com cães ferozes, cercas elétricas, câmeras de vigilância e guardas fortemente armados, sempre privados de privacidade e de encontros, privados do conversar, privados do outro, prisioneiros da solidão.

Educação globalizada: um silenciador das tradições locais, das singularidades e dos desejos

O programa da globalização da educação torna-se um fórceps para o esquecimento e a indiferença. Esquecimento das vítimas das desigualdades e da corrupção, dos apátridas e das vítimas das violências e das crueldades humanas. Esquecer é um gradativo ato de violência que tende a apagar a história, apagar memórias. Mas, em conferência proferida por Bartolomé Ruiz (2018, s/p), na temática “A produção de violência e morte em larga escala: da biopolítica à tanatopolítica” ele afirmou que:

de regulação e segurança. Um poder a ser produzido a partir do saber sobre a vida, uma espécie de investimento maciço sobre a vida e seus fenômenos, a partir de uma tecnologia métrica que transforma a população em objeto de intervenção política, em objeto de gestão e de governamentalidade. Para Foucault “essa tecnologia de poder, essa biopolítica, vai implantar mecanismos que tem certo número de funções muito diferentes das funções que eram as dos mecanismos disciplinares” (2005, p. 293).

⁸ Nas palavras de Bauman (2005, p. 20) redundante e “ser extranumerário, desnecessário, sem uso. [...] Os outros não necessitam de você. Podem passar muito bem, e até melhor, sem você. Não há uma razão auto-evidente para você existir nem qualquer justificativa óbvia para que você reivindique o direito à existência. Ser declarado redundante significa ter sido dispensado *pelo fato de ser dispensável*”.

os muros do esquecimento são edificados sobre os tijolos da memória. [...] Não existe esquecimento para a violência. O esquecimento é o grande aliado do potencial mimético da violência. A amnésia é a condição para a perpetuação da violência. Toda forma de esquecimento é uma forma de ocultar a força que persiste naquele que praticou a violência e que vai retornar.

Ainda, ao criar imaginários de homogeneização promove-se o esquecimento da língua pátria – em nome, por ex. do inglês universal – esquecimento da cultura diante da exigência da uniformização de costumes e tradições, esquecimento dos gostos e sabores de comidas e desejos tradicionais para o desfrute da macdonaldização (GENTILI; ALENCAR, 2001). Todos se constituem em programas instrutivos que fecham as possibilidades para múltiplas experiências, múltiplos modos de vida, pois o que importa é a monoexperiência, a monocultura, o mono saber (CARVALHO, 2016).

A globalização educacional trilha o caminho da produção do esquecimento para forjar escolhas de algo que não é nosso, do que não ouvimos, do que não vemos. Os contextos locais, os valores tradicionais, as experiências comunitárias, a diversidade cultural, são gradativamente reduzidas até o seu total apagamento, sua total dissolução, ou seja, até perdemos a casa – não só os imigrantes a perdem - e perdemos a língua mãe. Importa mesmo é admitir, pacificamente, que a monoexperiência dissolve todas as formas de vínculo com aquilo que um dia foi uma tradição, que possibilitava empoderamentos locais, que germinava redes de conversações de convívio, de bem-comum e de bem-estar comunitários (CARVALHO, 2016).

A produção da monocultura, a produção da universalização das experiências, junto a produção dos mono saberes, dos mono sabores e a uniformização dos sentires psicoafetivos são evidências marcantes na atualidade contemporânea. Tudo isso serve para apagar as subjetividades e transformar o ser humano em objeto da tecnologia, mensurável e calculável ao exercício do biopoder⁹. Nas palavras de Carvalho (2016, p. 9).

Estamos diante de um caso de produção de monocultura de saberes e de aspectos afetivo-perceptivos cada vez mais evidente em nossa contemporaneidade. E a monocultura do saber é um foco de experiência na produção de alisamentos subjetivos, algo tão necessário para a alocação, a distribuição, a efetivação e a calculabilidade dos indivíduos em grupos populacionais.

Muito mais do que mono saberes e mono experiências a formação da pessoa, a formação do ser humano passa pela reflexão, pela criação de relações em domínios abertos, lá onde a diversidade e a singularidade concebem legitimidade. Uma ruptura epistemológica, como sugerido por Santos (2018, s/p).

⁹ **Biopoder** – criada por Michel Foucault, a expressão indica a centralidade, na consolidação do poder na modernidade, daquilo que ele chama de "administração dos corpos" e de uma gestão calculada da vida (FOUCAULT, 1999). Para Foucault a transformação da vida humana em objeto do poder soberano implicou na redução da mesma à condição de pura biologia, uma vida pronta para ser administrada pelos dispositivos ordenadores do poder. O biopoder é uma gestão que torna a vida um meio economicamente rentável e utilizável para a perpetuação de um processo de dominação.

Há uma pluralidade enorme de conhecimentos fora da universidade: conhecimentos rurais, urbanos, populares, das mulheres. Por que a universidade nunca os levou em conta? Porque a universidade não se descolonizou? Seus conteúdos, suas ciências sociais, sua história, são colonialistas. Para se defender como bem público, a universidade deve fazer uma autocrítica profunda, contra si mesma. Deve deixar a ideia arrogante de que é a única fonte de conhecimento, abrir-se para dialogar com outros saberes. Precisamos criar Epistemologias do Sul.

Educar-se e formar-se envolve nutrir-se de atitudes e ações de resistência à lógica da subordinação à racionalidade utilitarista. Resistência aos mecanismos do dever a ser cumprido porque imposto de forma arbitrária por outro alguém. É a resistência contra o cumprimento do ofício, realizado em nome de outro, que pode reativar a responsabilização individual do professor e do educador possibilitando a si e a outros a oportunidade de experimentar atitudes e vivências éticas e democráticas. É assim que a consciência permanece imbricada com os fazeres pedagógicos e educativos e já não é preciso sofrer executando demandas burocráticas e tarefas repetitivas.

Essa resistência subversiva é animadora do respeitar-se, do respeitar aos outros, do conviver socialmente, sabendo-se aberto para relações mais fluidas, mais enredadas e rizomáticas. A possibilidade para abrir ponderadas rodovias do diálogo fomentando a legitimidade singular, a legitimidade do outro e dinamizando colaborações.

A Título de Encaminhamentos

Nosso objetivo foi problematizar o caráter naturalizante e reducionista da educação a processos de capacitação para o utilitarismo rentável, a instrumentação racionalista, domesticadora e massificadora que empobrecem a condição humana.

Agora compreendemos que todo e qualquer esforço que problematiza o ideal da democracia e de uma estrutura globalizante para a educação envolve e integra um complexo contexto de demandas e desafios contemporâneos. Dentre outros situamos o desafio de resistência política à essas proposições formalizadoras via mecanismos de uma lógica educacional priorizando a instrumentalização, o utilitarismo e a sedimentação da obediência. A reflexão nos leva a reconhecer que, diante da defesa do interesse próprio, da eficiência nos mecanismos de aquisição de competências, do apoio prioritário na ciência em seu viés tecnicista de pragmática restrita à transmissão de informações, importa, via participação individual e social criar conhecimentos que melhorem o entendimento humano, ampliem as capacidades humanas de convivência, compartilhamento e responsabilidade humana diante do destino de cada ser humano.

Dessa forma afirmamos que devemos ter a coragem de ir além da visão enganosa que nos impulsiona a sempre ter que encontrar a utilidade em tudo o que fazemos, mesmo no que diz respeito ao nosso desenvolvimento e amadurecimento como ser, como intelectual e como

profissional. Nós somos seres humanos, somos pessoas, ou seja, seres de relações muito antes de sermos cidadãos, profissionais e consumidores.

No que concerne à democracia e à globalização nos alinhamos à Arendt (2002) que não se limitou somente a denunciar os riscos políticos, mas elaborou um conceito de dignidade na política. O foco de seu pensamento está num chamado/convite para assumirmos a responsabilidade de nossa vida política. A defesa de Arendt, da dignidade na política, é um parâmetro importantíssimo para muitos de nós diante da situação atual de diminuição das oportunidades de participação, de ações coletivas e de envolvimento em debates autênticos com os pares. Portanto, insistimos igualmente, que precisamos resistir à tentação de nos afastar da política pensando que nada pode ser feito contra as feiúras, os enganos e a corrupção na atualidade política.

Então, de forma coletiva e comunitária podemos reativar uma pedagogia portadora de sensibilidades renovadas para com o sofrimento alheio e para com as próprias fragilidades intrínsecas ao discurso e ao movimento do pensar. E o fazemos, por entendermos, juntamente com Adorno (1995, p. 141), que toda e qualquer alternativa educativa/formativa, evidentemente, “não pode ser a modelagem das pessoas, porque não temos o direito de modelar as pessoas a partir do seu exterior, nem mesmo persistir na mera transmissão de conhecimentos prontos e acabados, mas sim na construção de seres humanos, envolvidos e envolventes de humanidade”.

Por isso, precisamos cada vez mais de uma educação baseada em perfis curriculares que mantenham juntas a sabedoria como vivência, a imaginação e a racionalidade, a criatividade e o rigor intelectual, a dimensão humana e a dimensão tecnológica, para, quem sabe, emitir que, no ainda e junto ao momento da formatura, além do diploma de bacharel ou licenciado, se ouse significar o aluno com um diploma de gente boa, um diploma de pessoa, diploma de ser humano (JULIATTO, 2012).

Finalizamos reafirmando com Maturana e Yáñez (2009, p. 50):

O futuro da humanidade, não são os meninos, as meninas e os jovens, mas nós os adultos com os quais eles convivem, pois eles, por sua vez, serão como adultos, parecendo-se ou diferenciando-se de nós, conforme sejamos nós mesmos adultos em nosso conviver com eles.

Não sejamos nós os que inscrevem empecilhos ao amar, não sejamos nós os que impedem que as crianças que nascem do amar, renovem a espécie humana. Isso envolve e contém o gérmen da importância da reconsideração ética, seja de nossas próprias ações como em relação às ações e à condução dos outros.

Referências

- ADORNO, Teodor. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. 190 p. ISBN: 9788577531172.
- AGAMBEN, Giórgio. **Nudez**. Portugal: Relógio D'Água Editores, 2010. 137 p. ISBN: 978-989-641-166-4.
- AGAMBEN, Giórgio. **O que é o contemporâneo? E outros ensaios**. Chapecó: Argos, 2009. 92 p. ISBN: 978-85-7897-005-5.
- ARENDT, Hannah. **A dignidade na política**. 3. ed. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002. 196 p. ISBN: 9788579470356.
- ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2009. 112 p. ISBN: 8527301172.
- ARENDT, Hannah. **Verdade e política**. Portugal: Relógio D'Água Editores, 1998. 60 p. ISBN: 9789727082827.
- ASSMANN, Hugo. **Metáforas novas para reencantar a educação: epistemologia e didática**. Piracicaba: Unimep. 2011. 263 p. ISBN: 9788585541262.
- BARTOLOMÉ RUIZ, Castor. A produção de violência e morte em larga escala: da biopolítica à tanatopolítica. *In: NOTÍCIAS: os muros do esquecimento são edificadas sobre os tijolos da memória*. São Leopoldo/RS. 14/05/2018. Disponível em: <http://www.ihu.unisinos.br/78-noticias/578579-os-muros-do-esquecimento-sao-edificados-sobre-os-tijolos-da-memoria>. Acesso em: 8 set. 2018.
- BARTOLOMÉ RUIZ, Castor. O campo como paradigma biopolítico moderno. **Cadernos IHU em formação**, São Leopoldo/RS, v.9, n. 45, p. 15-19, 2013. Disponível em: <http://www.ihuonline.unisinos.br/artigo/4063-castor-ruiz-5>. Acesso em: 10 out. 2018.
- BAUMAN. Zigmund. **Vidas desperdiçadas**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005. 170 p. ISBN: 85-7110-873-0.
- CACIABUE, Matías. América Latina en movimiento. *In: CONFERÊNCIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO SUPERIOR DA AMÉRICA LATINA E O CARIBE (CRES 2018)*, 3., 2018, Córdoba, Argentina.. Tradução Cepat. Disponível em: <http://www.ihu.unisinos.br/582151-a-educacao-superior-em-um-mundo-globalizado>. Acesso em: 27 ago. 2018.
- CARVALHO, Alexandre Filordi de. A função-educador na perspectiva da biopolítica e da governamentalidade neoliberal. **Cadernos IHU Ideias**, São Leopoldo/RS, v. 14, n. 244, 2016. Disponível em: <https://dokumentis.com/a-funao-educador-na-perspectiva-da-biopolitica-e-da-governam.html>. Acesso em: 15 set. 2018.

DALE, Roger. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “Cultura Educacional Mundial Comum” ou localizando uma “Agenda Globalmente Estruturada Para a Educação”? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 87, p. 423-460, maio/ago. 2004.

EINSTEIN, Albert. **Como vejo o mundo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1953. 213 p. ISBN-10: 8520935419.

FLICKINGER, Hans-Georg. A pedagogia – má consciência da democracia representativa? *In: COLÓQUIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO: DEMOCRACIA EM TEMPO DE CRISES*, 6., 2018, Joaçaba, SC. **Anais...** Joaçaba, SC: Unoesc, 2018. p. 1-12.

FOUCAULT, Michel. **Verdade e poder**. *In: FOUCAULT, Michel. Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1993, p. 1-14. 432 p. ISBN: 9788577532964.

FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade**. Curso no Collège France (1975-1976). São Paulo: Martins Fontes, 2005. 396 p. ISBN 85-336-1004-1.

FOUCAULT, Michel. **Segurança, território e população**. São Paulo: Martins Fontes, 2008. 572 p. ISBN: 978-85-336-2377-4

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I: A vontade de saber**. 13. ed. Rio de Janeiro: E. Graal, 1999. 176p. ISBN: 9788577532940.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 28. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014. 432 p. ISBN: 9788577532964.

FREITAS, Alexandre Simão de. A formação humana no contexto da consumação metafísica do sujeito: ética da potência de Agamben. **Educação**, Porto Alegre, v. 38, n. 3, p. 415-423, set./dez., 2015. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=84844323012>. Acesso: 30 set. 2018.

GENTILI, Pablo e ALENCAR, Francisco. **Educar na esperança em tempo de desencanto**. Petrópolis: Vozes, 2001. 141 p. ISBN-10: 8532626432.

GOERGEN, Pedro. Tecnociência, pensamento e formação na educação superior. **Avaliação**, Sorocaba, SP, v. 19, n. 3, p. 561-584, nov., 2014. Disponível em: <http://submission.scielo.br/index.php/aval/article/view/141219/8928>. Acesso em: 30 jul. 2018

JULIATTO, Clemente Ivo. **Ciência e transcendência: duas lições a aprender**. Curitiba/PR.: Champagnat Editoras PUCPR, 2012. 301 p. ISBN: 9788572922579.

LENOIR, Yves. O utilitarismo de assalto às ciências da educação. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 61, p. 159-167, jul./set. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n61/1984-0411-er-61-00159.pdf>. Acesso: 25 ago. 2018.

MARX, Karl. **Sobre a questão judaica**. São Paulo: Boitempo, 2010. 144 p. ISBN 978-85-7559-144-4.

MATURANA, Humberto; VARELA, Francisco. **A árvore do conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana**. Campinas, SP: Editora Psy II, 1995. 281 p. ISBN: 85.85.480-21-1.

MATURANA, Humberto. **Emoções e linguagens na educação e na política**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2002. 98 p. ISBN: 85-7041-152-9.

MATURANA, Humberto. YÁÑEZ, Ximena Dávila. **Habitar humano**. São Paulo: Palas Athena, 2009. 272 p. ISBN: 85-72-048-7.

MATURANA, Humberto. VERDEN-ZOLLER, Gerda. **Amar e brincar: fundamentos esquecidos do humano**. 3. ed. São Paulo: Palas Athena, 2011. 264 p. ISBN: 8572420487.

NEGRI, Antonio. e HARDT, Michael. **Declaração: isto não é um manifesto**. São Paulo: N-1 edições, 2014. 144p. ISBN: 978-85-66943-09-2.

NEGRI, Antonio. Para uma definição ontológica da multidão. **Revista Lugar Comum - Estudos de Mídia, Cultura e Democracia**. Rio de Janeiro, n.19-20, p.15-26, 2004.

NUSSBAUM, Martha. **Sem fins lucrativos: por que a democracia precisa das humanidades**. SP.: Martins Fontes, 2015. 153 p. ISBN: 9788578279783.

SANTOS, Boaventura de Souza e MENESES, Maria Paula. **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010. 638 p. ISBN 9788524915796.

SANTOS, Boaventura de Souza. Los dolores que quedan son las libertades que faltan. Para continuar y profundizar el Manifiesto de 1918. *In*: CONFERÊNCIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO SUPERIOR DA AMÉRICA LATINA E O CARIBE (CRES 2018), 3., 2018, Córdoba, Argentina. Disponível em <http://www.ihu.unisinos.br/78-noticias/579979-boaventura-de-sousa-santos-destrincha-o-assedio-neoliberal-as-universidades>. Acesso em: 25 ago. 2018.

SLOTERDIJK, P. **Regras para o parque humano: uma resposta à carta de Heidegger sobre o humanismo**. São Paulo: Estação Liberdade, 2000, p. 64. ISBN: 9788574480213.