



## ELEMENTOS CONSTITUINTES DA SOCIEDADE MODERNA E SUA POLÍTICA GERAL DE VERDADE PARA A ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO MODERNA

Gema Galgani Silveira Leite Esmeraldo<sup>1</sup>

### RESUMO

O artigo problematiza o campo da educação trazendo os elementos que organizam e se constituem como paradigmas para a sociedade moderna e analisa os sentidos da educação para e na sociedade moderna.

**Palavras Chaves:** Sociedade Moderna, Ciência Moderna, Educação Moderna.

### ABSTRACT

The article discusses the field of education by bringing the elements that organize and constitute themselves as paradigms for modern society and examines the meanings of education for and at modern society.

**Keywords:** modern society, modern science, modern education

## 1. INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objetivo central trazer reflexões sobre o processo de constituição da sociedade moderna e os desafios e impasses que provoca ao modelo paradigmático da ciência e educação moderna, que ainda se hegemoniza na sociedade brasileira.

Inicialmente, são apresentados os elementos clássicos que vão constituir as bases que fundamentam os princípios da educação moderna.

Nessa direção o segundo momento do texto vai dialogar com a formação da ciência moderna e as orientações para a constituição dos fundamentos da educação moderna, estas voltadas para a ordenação da existência humana.

---

<sup>1</sup> Doutora. Universidade Federal do Ceará (UFCE). [gemaesmeraldo@gmail.com](mailto:gemaesmeraldo@gmail.com)



Embora, o paradigma da modernidade se organize para definir e orientar a formação de uma sociedade nos moldes da civilização ocidental, o texto traz pensamentos que se conflitam e se contrapõem a esse modelo.

O debate sobre a diversidade humana, as diferentes experiências que produzem singularidades nos modos de ser e de viver, as práticas de resistência culturais, produtivas, sociais e políticas forjam novas formas pedagógicas de pensar e fazer educação.

## **2. ELEMENTOS QUE ORGANIZAM E CONSTITUEM OS PARADIGMAS DA SOCIEDADE MODERNA**

Na gênese da sociedade moderna traça-se, de forma articulada, a organização: do Estado moderno; da economia política; do capitalismo comercial e industrial e da produção da ciência moderna e da educação. Constituem-se saberes e práticas voltadas para a substituição: da emoção pela razão, da autoridade pela liberdade, do mito pela ciência (BOBBIO, MATTEUCCI e PASQUINO, 1993, p. 695).

A partir do século XVII Bacon, Locke, Hobbes e Descartes produzem o pensamento político para a sociedade moderna (SANTOS, 1989, p. 12). Esses teóricos sistematizam “uma visão de Estado, uma concepção da natureza humana e da sociedade em geral” (WEFFORT, 1991, p. 9). Constroem as bases do discurso científico voltado para se distanciar e questionar o discurso do senso comum, religioso e das artes (SANTOS, 1989, p. 12).

O século das luzes e do esclarecimento<sup>2</sup> origina e organiza uma nova visão de mundo. O projeto iluminista que orienta as bases do Estado e da ciência moderna apóia-se

Sobre noções clássicas de verdade (universal/transcendental), razão (universal), identidade (centrada, una, estável) e objetividade, sobre as idéias de progresso e emancipação, e sobre as grandes narrativas fundadoras com seus sistemas totalizantes e explicações generalizáveis e definitivas (COSTA, 2005, p. 210).

---

<sup>2</sup> O termo Iluminismo” considerado como “um movimento de idéias” que “visa estimular a luta da razão contra a autoridade”, “a difusão do uso da razão para dirigir o progresso da vida em todos os sentidos”. Para alguns historiadores se inicia no século XV, mas se desenvolve especialmente no século XVIII (Conforme BOBBIO, MATTEUCCI e PASQUINO, 1993, p. 605).



Mas como essa nova verdade vai se constituir? Como o pensamento racional vai se instalar? Como as identidades vão se uniformizar?

FOUCAULT (1993, p. 12) afirma que

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 encargo de dizer o que funciona como verdadeiro.

A ciência desempenha um papel fundamental e estratégico na produção de novos regimes de verdade para a construção das bases e fortalecimento da sociedade moderna.

A “economia política” da verdade tem para Foucault (1993, p. 13),

Cinco características historicamente importantes: a “verdade” é centrada na forma de discurso científico e nas instituições que o produzem; está submetida a uma constante incitação econômica e política (necessidade de verdade tanto para a produção econômica, quanto para o poder político); é objeto de várias formas, de uma imensa difusão e de um imenso consumo (circula nos aparelhos de educação ou de informação, cuja extensão no corpo social é relativamente grande, não obstante algumas limitações rigorosas); é produzida e transmitida sob o controle, não exclusivo, mas dominante, de alguns aparelhos políticos ou econômicos (universidade, exército, escritura, meios de comunicação); enfim, é objeto de debate político e do confronto social (as lutas “ideológicas”).

A ciência moderna dá origem às ciências exatas que organizam o pensamento para interpretar o movimento e funcionamento do planeta e da natureza; às ciências biológicas que constroem explicações para a existência corporal e material humana e às ciências humanas que interpretam a existência imaterial, cultural e social.

As ciências modernas produzem saberes que o processo educacional trata de transformá-los em práticas disciplinares que visam ordenar e homogeneizar a existência e as práticas humanas. Constroem modelos ideais e desejáveis. Delimitam



e afirmam uma identidade humana una e universal para fazer do homem um sujeito político nos moldes de um projeto civilizatório que se orienta para a hegemonização de um padrão humano nos moldes: racional, ocidental, branco, universal, livre e emancipado.

A passagem do indivíduo para o mundo civilizado requer liberdade de expressão; inserção no mundo do trabalho; ação produtiva; autonomia na gestão da vida individual; integração ao mundo racional e evoluído e vida social condicionada à nova ordem. O mundo civilizado se organiza a partir da revolução industrial e da ação firme do Estado moderno que normatizam as relações políticas, sociais e econômicas.

### **3. SENTIDOS DA EDUCAÇÃO PARA E NA SOCIEDADE MODERNA**

A vida civilizada necessita da educação para retirar o homem, segundo Hobbes (2002), da condição de “estado de natureza” para transformá-lo em sujeito civil. Para superar a sua condição de primitivo e de bárbaro o homem precisa ser educado para praticar regras sociais a fim de viver e constituir-se como parte da sociedade civil e assim alicerçar as bases de um processo civilizatório nos moldes de uma sociedade moderna e capitalista.

O caminho para um mundo civilizado requer dos indivíduos: liberdade, ação formal do Estado, comportamentos sociais destinados ao trabalho produtivo e inclusão no mundo esclarecido, organizado, racional e evoluído. Como afirma Cambi (1999, p. 199-200) o modelo de modernidade “tende a moldar profundamente o indivíduo segundo modelos sociais de comportamento, tornando-o produtivo e integrado”.

Eis a missão da ciência e da educação moderna. Preparar o homem para viver em sociedade, construir padrões de sociabilidade para a convivência social, formar o indivíduo com habilidades e capacidades para o ingresso no mundo do trabalho produtivo e econômico, emancipar o homem para torná-lo político, capaz de agir civilizadamente, em sociedade.

A educação moderna deve libertar o homem de sua condição de existência natural, primitiva, atrasada, para transformá-lo num sujeito que pensa por si. É racional, portanto livre. É político, portanto emancipado, autônomo, capaz de intervir na natureza, na matéria para produzir o progresso, a evolução da humanidade.

A ciência moderna produz regimes de verdade e o estado, o capital, a mídia,



as religiões constroem representações e institucionalidades para ordenar e universalizar esses regimes de verdade. Modelados por essas máquinas de captura tornamo-nos sujeitos livres, políticos e cidadãos.

A educação moderna é, portanto, um instrumento político e ideológico que atua na formação do sujeito para a liberdade, para a ação autônoma, o pensar racional, o agir emancipado para o trabalho e o progresso da humanidade.

Mas o que significa ser livre na sociedade moderna? Quem é realmente livre? Como são tratados os desejos, a criação, os impulsos humanos nessa sociedade? Para qual modelo de organização produtiva está o trabalho submetido? Quem está determinando a história da existência humana? Quem está tendo acesso às “benesses” desse modelo de desenvolvimento, das marcas e produtos desse progresso?

Os regimes de saber e de poder da educação moderna levam em conta a diversidade e desigual condição humana? O indivíduo é respeitado e considerado a partir da sua multiplicidade racial, étnica, de classe, geracional, de sexo-gênero e de opção sexual?

Como lembra Foucault (2003) a ordenação da sociedade é “contingente” e “histórica”. O solo das realizações humanas não é determinado para se eternizar. A ação política individual e coletiva dos sujeitos é estratégica para mudar as metanarrativas históricas.

A aventura humana para a sua constituição como indivíduo civilizado e a educação moderna vista como único instrumento de formação e ingresso humano na vida civilizada estão sendo questionadas nos seus sentidos e suas formas de subjetivação humana.

Mas, o que significa civilizar? Para Giacóia Júnior (2004, p. 173) a civilização humana significa “ordenação e tranquilidade da vida exterior”. Seu sentido remete à necessidade de garantia de “limpeza, de adestramento, de conforto das habitações, de vestimenta” e de ordenamento das atividades humanas. Afirma Giacóia Júnior que essa ordem se contrapõe a uma espécie de formação voltada para a “cultura do espírito”, para o “esclarecimento superior”.

Também Arendt (1993) ao designar e analisar a “vida activa” volta-se para pensar como o homem vem atuando em três atividades humanas: o labor, o trabalho e a ação. Com essa análise Arendt traz para a atualidade a preocupação com os recentes caminhos da civilização da humanidade. Para a filósofa alemã a sociedade



moderna tem se voltado para agir no plano das atividades do labor e do trabalho distanciando-se de sua finalidade maior – a da ação.

Para Arendt (1993, p. 15)

O labor é a atividade que corresponde ao processo biológico do corpo humano. [...]. O trabalho produz um mundo “artificial” de coisas. [...]. A “ação”, única atividade que se exerce diretamente entre os homens sem a mediação das coisas ou da matéria, corresponde à condição humana da pluralidade. [...]. Essa pluralidade é especificamente a condição - não apenas a *conditio sine qua non*, mas a *conditio per quam* – de toda a vida política.

Os dois filósofos são aqui lembrados para apoiar essas reflexões e problematizar e refletir sobre os impasses da educação na sociedade moderna.

Esse modelo de civilização, pautado na igualdade humana, na verdade universal determinadas pelos regimes de verdade instituídos pelo pensamento moderno não tem sido construídos de forma consensual. Outras correntes de pensamento têm tratado o processo civilizatório moderno de forma problemática e estão sendo pensados na sua ambigüidade e a partir de suas contradições.

Marx, Engels, Gramsci<sup>3</sup>, dentre outros, questionam, exaustivamente, o paradigma da modernidade no campo da economia política e produtiva. Denunciam a formação de classes sociais pelo sistema econômico, a exploração do trabalho humano pela classe burguesa, a distribuição desigual de bens, a ação do Estado para regular essas relações sociais de produção privilegiando o poder econômico e a formação de exércitos de reserva humana para atender ao capital.

Desde a década de 1980-90 o pensamento feminista vem expondo o caráter patriarcal, machista e androcêntrico da ciência moderna. A ciência feminista questiona o pensamento androcêntrico que universaliza o sujeito de direitos em torno do homem e invisibiliza a existência do sujeito mulher como agente social, econômico e político (Ver BANDEIRA, 2008).

A partir da década de 1960 a educação popular também inscreve na academia um campo de dúvidas e de incertezas. Questiona e desnaturaliza os regimes de verdade construídos pela ciência moderna porque, nessas verdades universais não cabe a lógica dos modos de vida dos povos camponeses, dos povos da floresta, dos povos do campo, dos ribeirinhos, dos indígenas, dos quilombolas e dos pescadores.

---

<sup>3</sup> Consultar Marx (1985); Marx e Engels (s/d); Gramsci (1988).





A educação popular, o pensamento de Paulo Freire e de outros educadores<sup>4</sup> desconstruem o papel hegemônico da educação bancária, elitista, academicista e cientificista. Defendem o diálogo com o saber popular como fundamental na transformação e emancipação humana com equidade e justiça social.

A década de 1980 se insurge como a década da problematização das diferenças inscritas nos corpos, na sexualidade, nos modos de exercício da existência humana, nas singularidades, que constroem modos de vida e de trabalho, que se relacionam com a natureza, o meio ambiente, o planeta, numa outra lógica, que se dirige para a afirmação da vida e não para transformá-la em mercadoria, objetivada (LOURO, 2001; PETERS, 2000; GUATTARI e NEGRI, 1987; PELBART, 2003).

O texto retoma a idéia de civilização em Giacóia Júnior (2004) e de ação em Arendt (1993) para sedimentar algumas reflexões de um tema inconclusivo.

O atual modelo societário e civilizatório, cuja intervenção se faz pelo capital, passa a se fazer de forma mundializada e sob a coordenação de blocos que dominam a economia global. Esses fóruns tomam as decisões econômicas e políticas em relação aos graves problemas que afetam a produção de alimentos, os recursos energéticos, o clima, o equilíbrio ambiental, a sobrevivência humana, sem, no entanto, construir espaços de escuta, de tomada de decisão com os povos direta e indiretamente afetados.

O capital hegemoniza-se, também, no campo da produção da vida na sua dimensão plural, quando age e coloca em jogo as múltiplas formas de vida individual e coletiva. O corpo, já não mais se apresenta como o corpo biológico, mas faz-se representar e simbolizar-se em novas formas de poder, como “biopolítico” (Consultar PELBART, 2003, p. 13).

Nunca o capital penetrou tão fundo e tão longe no corpo e na alma das pessoas, nos seus genes e na sua inteligência, no seu psiquismo e no seu imaginário, no núcleo de sua “vitalidade”. Ao mesmo tempo, tal “vitalidade” tornou-se a fonte primordial de valor no capitalismo contemporâneo: a produção imaterial seria impensável sem a força de invenção disseminada por toda parte. Reservatório inesgotável de genes e de idéias, de invenção e de recomposições, a vida é, afinal, um “capital” comum (PELBART, 2003, p. 13).

---

<sup>4</sup> Consultar dentre outros Freire (1971, 1975a, 1975b, 1979); Brandão (1977, 1980, 1981); Costa (1980).



Mas há focos de resistência a essa dominação (biopolítica). A proposta de Educação do Campo, por exemplo, traz germes de reinvenções, de novas lutas e reivindicações coletivas que acolhem saberes e práticas para a “cultura do espírito” e da vida como “ação” que não se aprisione no modelo civilizatório capitalista e que recorre aos novos modos de educação experimentados na permanente reinvenção e recriação da potência humana.

#### 4. REFERÊNCIAS

ARENDDT, Hannah. *A condição humana*. 6ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1993.

BANDEIRA, Lourdes. A contribuição da crítica feminista à ciência. In: *Revista Estudos Feministas*. Florianópolis: UFSC/CFH/CCE, vol. 16. N° 1/2008, p. 207-228.

BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola e PASQUINO, Gianfranco (Orgs). *Dicionário de Política A-K*. 5ª ed. Brasília: EDUNB, 1993. Volume 1.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Da Educação fundamental ao fundamental na educação. In: *Proposta*. Suplemento 1. Rio de Janeiro: FASE, set/1997.

\_\_\_\_\_. (Org.). *Pesquisa Participante*. São Paulo: Brasiliense, 1981.

\_\_\_\_\_ e BEZERRA, Aida (Orgs.). *A questão política da educação popular*. São Paulo: Brasiliense, 1980.

CAMBI, Franco. *História da Pedagogia*. Trad. Álvaro Lorencini. São Paulo: UNESP, 1999.

COSTA, Marisa Vorraber. Velhos temas, novos problemas – a arte de perguntar em tempos pós-modernos. In: COSTA, Marisa e BUJES, M. *Caminhos Investigativos III*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005, p. 199-214.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1971.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975(a).

\_\_\_\_\_. *Ação cultural para a liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975(b).

\_\_\_\_\_. *Educação e Mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do Poder*. 11ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 1993.





\_\_\_\_\_. Poder e Saber. In: MOTTA, M.B. (Organização e seleção de textos). *Estratégia, Poder-Saber*. Tradução Vera Lúcia Ribeiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003 (Coleção Ditos e Escritos IV).

GIACÓIA JÚNIOR, Oswaldo. Antigos e novos bárbaros. In: PELBART, Peter P. e GRAMSCI, Antonio. *Os intelectuais e a organização da cultura*. 6ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1988.

GUATTARI, Félix e NEGRI, Toni. *Os novos espaços de liberdade*. Coimbra: Centelha, 1987.

HOBBS, Thomas. *Leviatã – ou matéria, forma e poder de um estado eclesiástico e civil*. Trad. Alex Marins. São Paulo: Martin Claret, 2002.

LOURO, Guacira Lopes (Org.). *O corpo educado*. Pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

MARX, Karl. *O Capital*. Crítica da Economia Política. Vol. 1 Livro Primeiro. 2ª ed. São Paulo: Nova Cultura, 1985.

\_\_\_\_\_ e ENGELS, Friedrich. *Obras Escolhidas*. Vol. 1. São Paulo: Editora Alfa Ômega, s/d.

PELBART, Peter Pál. *Vida Capital*. Ensaios de biopolítica. São Paulo: Iluminuras, 2003.

PETERS, Michael. *Pós-estruturalismo e filosofia da diferença*. Uma introdução. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SANTOS, Boaventura de Souza. *Introdução a uma Ciência Pós Moderna*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

WEFFORT, Francisco C. Apresentação. In: WEFFORT, Francisco C. (Org.). *Os Clássicos da Política 1*. São Paulo: Átila, 1991, p. 7-10.