



FACULDADE DE INHUMAS – FACMAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

REGINALDO OLIVEIRA GUIMARÃES

**DESAFIOS DA EDUCAÇÃO FRENTE AOS INTERESSES DO MERCADO**

INHUMAS – GO  
2022

REGINALDO OLIVEIRA GUIMARÃES

**DESAFIOS DA EDUCAÇÃO FRENTE AOS INTERESSES DO MERCADO**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Inhumas-FACMAIS como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Ronaldo Manzi Filho

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**

**BIBLIOTECA CORA CORALINA - FacMais**

G963d

GUIMARÃES, Reginaldo Oliveira  
DESAFIOS DA EDUCAÇÃO FRENTE AOS INTERESSES DO  
MERCADO. Reginaldo Oliveira Guimarães. – Inhumas: FacMais, 2022.

107 p.: il.

Dissertação (mestrado) - Centro de Educação Superior de Inhumas -  
FacMais, Mestrado em Educação, 2022.

“Orientação: Dr. Ronaldo Manzi Filho”.

1. Educação; 2. Capital Humano; 3. Mercado; 4. Reformas  
Educacionais. I. Título.

CDU: 37

REGINALDO OLIVEIRA GUIMARÃES

DESAFIOS DA EDUCAÇÃO FRENTE AOS INTERESSES DO MERCADO

Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Inhumas – PPGE/FACMAIS.

Aprovada em: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

BANCA EXAMINADORA

---

**Prof. Dr. Ronaldo Manzi Filho**  
Orientador e Presidente da Banca – PPGE/FACMAIS

---

**Profa. Dra. Maria Vilela Pinto Nakasu**  
Avaliadora Externa – PUC-MG

---

**Prof. Dr. Marcelo Máximo Purificação**  
Avaliador Interno – PPGE/FACMAIS

INHUMAS  
2022

**Aos meus pais, Nilza e Reinaldo.  
Ao meu filho João Vítor.**

## AGRADECIMENTOS

Agradecer é expressar gratidão a todos aqueles que contribuíram conosco em uma caminhada. Embora a maior responsabilidade nesse percurso seja de quem escolheu trilhar, é preciso agradecer algumas pessoas que contribuíram para o sucesso das experiências vividas.

Agradeço primeiramente a Deus. Agradeço, também, aos meus pais Reinaldo e Nilza, os quais me trouxeram ao mundo em 1973. Agradeço ao meu filho João Vítor, que me escolheu e, em 2004, deu-me a graça de ser pai, e hoje é a razão maior do meu existir. Agradeço aos meus irmãos: Ednaldo e Luzia, com quem compartilhei a minha infância, aprendi a dividir e, como o mais velho da prole, pude, ali, iniciar a tarefa de cuidar do outro.

Agradeço às companheiras que já tive na vida. Elas me ensinaram sobre o amor, a paciência, a tolerância, o perdão, a lealdade, a confiança, o cuidado, o ouvir, o falar e o calar.

Sobre a trajetória acadêmica agradeço a Cássia Regina Vicco Jurca, por me apresentar o programa.

Agradeço aos professores Marcelo Máximo e Lucideide Personi pelas orientações preliminares.

Ao meu orientador, professor Ronaldo Manzi, que escolheu me orientar e tem guiado todos os meus passos nessa caminhada.

Agradeço aos amigos e amigas da turma 2020/2, com os quais aprendi muito.

Agradeço aos meus professores do PPGE FacMais: Elianda Tiballi, Raquel Marra, Selma Regina, Cristyane Batista, Lucineide Maria, Daniela Couto, Maria Luiza, Ronaldo Manzi, Dostoiévski Champangnatte e Marcelo Máximo que compartilharam seus preciosos conhecimentos conosco.

Agradeço aos membros da banca de qualificação: Dr. Marcelo Máximo e Dr<sup>a</sup> Maria Vilela Pinto Nakasu.

Agradeço a FACMAIS por criar as condições favoráveis para que pudesse realizar este sonho. Muito obrigado!

A todos, meus sinceros agradecimentos.

## RESUMO

Este trabalho se refere a uma pesquisa literária vinculada à Linha Educação, Cultura, Teorias e Processos Pedagógicos. Tem-se, como objetivo, analisar as transformações que vem ocorrendo na educação, a partir dos desafios impostos pelo mercado, por meio da Teoria do Capital Humano, elaborada por Theodore William Schultz, e do anseio de alguns segmentos da economia moderna em privatizar os sistemas de ensino. Trata-se de um estudo feito a partir do levantamento bibliográfico e da observação do cotidiano da escola pública e da sala de aula, onde as práticas pedagógicas estão cada vez mais direcionadas aos interesses do mercado. Foram observadas as séries finais do ensino fundamental e do ensino médio. Objetivou-se traçar uma análise das políticas públicas do estado no sentido de aproximar os resultados da escola àquilo que se considera como ideal à lógica do capital liberal. Buscou-se compreender as recomendações estabelecidas pelos organismos internacionais, bem como as teorias econômicas aplicadas à educação como forma de contextualizar as reformas ocorridas nas últimas décadas; e, junto com essas reformas, buscou-se compreender os novos objetivos impostos à educação e à escola pública brasileira, assim como compreender os impactos sociais da atualidade, a partir das ideias de Educação Empreendedora e de Protagonismo Juvenil. Para tanto, realizou-se uma pesquisa qualitativa, com natureza básica e descritiva, quanto aos seus objetivos. Nesse percurso, os procedimentos metodológicos da pesquisa estão associados à observação das orientações, projetos e programas que ora chegam às escolas públicas, sobretudo através de análise crítica da chamada Reforma do Ensino Médio, materializada na Lei nº 13.45/2017. Os resultados mais expressivos da pesquisa mostraram as inúmeras tentativas do Estado em ajustar a escola/educação aos interesses econômicos. Ademais, apontaram para a existência de uma prática conservadora de educação na formação inicial e continuada dos nossos jovens, porquanto a maioria dos docentes acredita que as reformas educacionais são necessárias. Por fim, defendem que as práticas pedagógicas também devem ser modernizadas, mas, para muitos deles, uma reforma sem um foco na valorização da formação não trará os resultados que se espera dela. A partir dessas constatações, tecemos algumas considerações sobre as políticas públicas, no contexto internacional, nacional e estadual a partir daquilo que os especialistas têm denunciado.

**Palavras-chave:** Educação. Capital Humano. Mercado. Reformas Educacionais.

## **ABSTRACT**

This master thesis refers to a literary research linked to the Education, Culture, Theories and Pedagogical Processes Line. The objective is to analyze the transformations that have been taking place in education, based on the challenges imposed by the market, through the Theory of Human Capital, elaborated by Theodore William Schultz, and the desire of some segments of the modern economy to privatize the education systems. This is a study based on a bibliographic survey and observation of the daily life of the public school and the classroom, where pedagogical practices are increasingly directed to the interests of the market. The final grades of elementary and high school were observed. The objective was to trace an analysis of the public policies of the state to bring the school results closer to what is considered ideal in the logic of liberal capital. It sought to understand the recommendations established by international organizations, as well as the economic theories applied to education as a way of contextualizing the reforms that have taken place in recent decades; and, along with these reforms, we sought to understand the new objectives imposed on education and the Brazilian public school, as well as understanding the social impacts of today, based on the ideas of Entrepreneurial Education and Youth Protagonism. For that, a qualitative research was performed, with a basic and descriptive nature, regarding its objectives. In this way, the methodological procedures of the research are associated with the observation of the guidelines, projects and programs that now reach public schools, especially through a critical analysis of the so-called High School Reform, materialized in Law nº 13.45/2017. The most expressive results of the research showed the numerous attempts by the State to adjust the school/education to economic interests. Furthermore, they pointed to the existence of a conservative practice of education in the initial and continuing education of our young people, since most teachers believe that educational reforms are necessary. Finally, they argue that pedagogical practices must also be modernized, but for many of them, a reform without a focus on valuing training will not bring the results expected of it. Based on these findings, we make some considerations about public policies, in the international, national and state context, based on what specialists have denounced.

**Keywords:** Education. Human capital. Marketplace. Educational Reforms.



## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
<b>CAPÍTULO 1 – O QUE É CAPITAL HUMANO?.....</b>	<b>15</b>
<b>1.1 O capital humano na empresa.....</b>	<b>17</b>
<b>1.2 Capital humano e educação.....</b>	<b>20</b>
<i>1.2.1 Educação e formação para cidadania.....</i>	<i>21</i>
<i>1.2.2 Educação e formação para o mercado de trabalho.....</i>	<i>26</i>
<b>1.3 Capital humano e a escola esperada.....</b>	<b>31</b>
<i>1.3.1 Educação e formação de habilidades.....</i>	<i>33</i>
<i>1.3.2 Educação e empreendedorismo.....</i>	<i>36</i>
<i>1.3.3 O protagonismo e desenvolvimento de habilidades.....</i>	<i>42</i>
<i>1.3.4 Empresariamento da educação e difusão da cultura empreendedora.....</i>	<i>50</i>
<b>1.4 Sobre qualidade da educação e retorno do investimento no capital humano. .....</b>	<b>54</b>
<i>1.4.1 A ideia de capital humano na sociedade contemporânea.....</i>	<i>58</i>
<b>1.5 Educação em um cenário de incertezas.....</b>	<b>59</b>
<i>1.5.1 Educação a partir dos Pilares da Educação.....</i>	<i>62</i>
<i>1.5.1.1 O pilar 1- aprender a compreender.....</i>	<i>63</i>
<i>1.5.1.2 O pilar 2- aprender a compreender.....</i>	<i>63</i>
<i>1.5.1.3 O pilar 3- aprender a viver juntos.....</i>	<i>64</i>
<i>1.5.1.4 O pilar 4- aprender a ser.....</i>	<i>63</i>
<b>CAPÍTULO 2 – O PAPEL DA ESCOLA.....</b>	<b>66</b>
<b>2.1 O professor para uma nova escola.....</b>	<b>67</b>
<b>2.2 A lógica produtiva aplicada na educação.....</b>	<b>69</b>
<b>2.3 A massificação da educação.....</b>	<b>74</b>
<b>2.4 Eixos norteadores da educação nesse milênio.....</b>	<b>76</b>
<i>2.4.1 Cegueiras do conhecimento.....</i>	<i>77</i>
<i>2.4.2 O conhecimento pertinente.....</i>	<i>78</i>
<i>2.4.3 Ensinar a condição humana.....</i>	<i>79</i>
<i>2.4.4 Ensinar a identidade terrena.....</i>	<i>80</i>
<i>2.4.5 Enfrentar incertezas.....</i>	<i>81</i>
<i>2.4.6 Ensinar a compreensão.....</i>	<i>82</i>

<i>2.4.7 A ética do gênero humano.....</i>	<i>83</i>
<b>CAPÍTULO 3 – EDUCAÇÃO VOLTADA AO MERCADO.....</b>	<b>855</b>
<b>3.1 A promessa da universalização do ensino.....</b>	<b>866</b>
<b>3.2 Educação e cultura como direitos à cidadania.....</b>	<b>900</b>
<b>3.3 Ensino democrático e republicano.....</b>	<b>922</b>
<b>3.4 O ideal de gestão.....</b>	<b>94</b>
<b>3.5 Sociedade do conhecimento.....</b>	<b>97</b>
<b>3.6 Transformações culturais e a educação continuada.....</b>	<b>100</b>
<b>CONCLUSÃO.....</b>	<b>102</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>104</b>

## INTRODUÇÃO

Há uma relação estreita entre a educação e a sociedade a tal ponto que, muitas vezes, o que se vê é que a escola reproduz os valores da sociedade sem dar espaço a outra forma de ver o mundo ou de criticar esses mesmos valores. Em uma sociedade neoliberal, espera-se que a escola siga os rumos dos valores econômicos sociais estabelecidos por ela. Vemos, por isso, teorias econômicas aplicadas à educação, como as análises do valor econômico da educação e os aspectos econômicos dos sistemas educacionais (BLAUG *apud* WALTENBERG, 2006, p. 119). Ambos partem da Teoria do Capital Humano, a qual visa aos interesses do mercado cada vez mais dominado pelo capital. Diante disso, a escolha de partir dela se deu pela necessidade de pensarmos nossa questão geral nesse trabalho: *os desafios da escola frente os interesses do mercado*, por acreditar que a partir dela e nela encontraríamos os fundamentos para explicar a ideia de ela se tornar *protagonista* no ensino; e isso de modo cada vez mais presente no ensino integral – modalidade esta que chegou ao colégio em que eu trabalhava em 2019.

Sabemos que a educação continuará ocupando seu papel de contribuir com as demandas da sociedade das quais ela é parte integrante e construtora. Também é notório que foi através da educação que chegamos ao grau de evolução que temos hoje – foi através dela que se produziu todo o saber e as ciências que agora presenciamos. As transformações, que hoje vemos acontecer em um ritmo tão acelerado, como a multiplicação do conhecimento/informação/tecnologia, também só ocorrem nesse ritmo graças ao conhecimento tecnológico produzido através da educação. Não duvidamos, assim, que será através dela que resolveremos os mais graves problemas de nossa sociedade. Apesar disso, perguntamo-nos sobre seu papel nessa sociedade tão transformada pelo mercado.

Assim, por um lado, evidentemente que o ritmo acelerado de transformações tecnológicas repercutiu em transformações nas relações interpessoais, nas novas profissões, nas novas formas de trabalho, o que certamente exigirá da educação transformações igualmente modernizantes, seja na sua ação pedagógica, sua gestão, seu currículo, seja na forma de se relacionar com outras áreas da sociedade organizada. Entretanto, por outro lado, por sua capacidade de pensar de forma clara e racional, por meio do pensamento reflexivo e independente, ela nos faz perceber que os problemas, que hoje fazem parte de nossa sociedade, foram produzidos pela mesma lógica de mercado que nos levou àquelas transformações. Portanto, quando o capital se apresenta

como solução para os problemas que a educação tem enfrentado nas últimas décadas, acreditamos que os reais motivos são mascarados por um discurso que visa destruir o espírito de coletividade, fazendo sobressair os interesses individuais e valores como a meritocracia. A respeito disso, por exemplo, quanto ao valor questionável da meritocracia nesse contexto, Stephen Ball cita Giddens para explicar as políticas da “sociedade de aprendizagem”. Para ele, trata-se de uma redistribuição de possibilidades, embora reconheça que, nessa ordem social, os privilegiados são capazes de conferir vantagens aos seus filhos, destruindo, conseqüentemente, a meritocracia. (GIDDENS *apud* BALL, 2013, p. 147).

De um modo geral, o discurso que reina sobre as escolas é sobre a necessidade de que ela seja privatizada, bem como o dos valores, como a concorrência. A nosso ver, há uma difusão de que o problema educacional irá se resolver com a concepção de individualismo, uma vez que os únicos problemas que importam são os do indivíduo. Quando isso é dito, referimo-nos àquilo que Beck denominou “onda social de individualismo”. Para Beck, essa onda é caracterizada pela dissolução dos parâmetros tradicionais, das instituições sociais e políticas e das “estruturas de proteção”. Como efeito dessa onda, temos de “retirar das pessoas o compromisso de classe e fazer com que tenham que conduzir a si mesmas por meio do planejamento de suas biografias individuais no mercado de trabalho” (BECK *apud* BALL, 2013, p. 147). Todavia, com isso não perderíamos a ideia de educação voltada ao cidadão? Os ideais democráticos e republicanos não se perdem com o ideal de uma escola, tendo em vista o mercado? Eis algumas questões que marcam nossas reflexões sobre os desafios da escola na contemporaneidade.

Buscando refletir sobre os desafios da escola frente aos interesses do mercado, iremos trazer à tona uma reflexão que se baseia numa bibliografia contemporânea sobre o tema educação e mercado. No primeiro capítulo, buscamos esclarecer o que é capital humano, qual sua lógica para a empresa, para o país e para o indivíduo. Veremos que o objetivo da escola, diante da referida teoria, é formar mão-de-obra qualificada. Isso faz com que o trabalhador seja um ativo no capital que, no processo produtivo, Theodore W. Schultz, em sua obra *O Capital Humano – Investimento em Educação e Pesquisa*, considera tão importante quanto os outros elementos do processo produtivo: o capital financeiro; a matéria prima; as ferramentas etc.

Schultz (1973) considerou que é preciso haver investimento financeiro no indivíduo para que o torne qualificado no mercado. Assim, o indivíduo passa a ter um

papel decisivo no processo produtivo, tornando-se um capital humano. Para que isso ocorra, ele considerou que os recursos financeiros podem vir de três fontes: do Estado, da empresa e do próprio indivíduo. Na lógica do capital, se há investimento, é preciso haver retorno (custo/benefício). Assim, Schultz considera que, embora existam riscos, as três fontes investidores poderão obter retorno financeiro: o Estado ganha com o crescimento econômico; a empresa, com o aumento da produtividade e as descobertas/patentes; o indivíduo, com uma melhor remuneração obtida a partir das habilidades que ele agora passa a possuir.

Evidente que, como em qualquer operação financeira, existem riscos. Para atenuar estes riscos, é preciso que a qualificação tenha qualidade. Aqui aparece a principal crítica à educação na atualidade: a sua qualidade. Afinal, esse fator, que é medido através da capacidade/habilidades que o indivíduo adquiriu ao longo do processo de formação, seria o produto da educação, não mais visando um cidadão com papel na construção de uma sociedade, mas sim aquele com habilidades e competências para atuar eficazmente no processo produtivo. Com esse ideal, a escola teria o desafio de formar melhor os indivíduos para esse mercado, o que implica, de um lado, uma mudança profunda nos processos de ensino aprendizagem; de outro, o desejo de privatizar as escolas – é neste sentido que vemos avançar os projetos neoliberais no campo da educação. Esta ofensiva neoliberal à educação nos conduz a um questionamento: como a escola conseguirá conciliar as demandas do capital e promover a educação formadora? Esta concepção do papel da atividade na formação do aluno também tem exigido uma nova visão do professor sobre o significado do que é ensinar e o que é aprender nas relações dinâmicas estabelecidas em aula.

Já no segundo capítulo, procuramos fazer compreender o papel da escola frente a essa realidade, assim como enumerar alguns desafios que surgem a partir dessa demanda do capital. O mercado espera que a escola forme um indivíduo produtivo, que seja dócil o suficiente para aceitar as demandas impostas pelo sistema produtivo. Para que este objetivo seja alcançado, é preciso também que as ideias sociais sejam naturalizadas no seio da sociedade. Essa naturalização do discurso do capital dificulta compreender a qual esfera social pertence o próprio discurso: econômica, política, moral etc. A escola assume o papel de oferecer a educação como um produto para o qual o professor é o vendedor. Isso nos leva a ter que diferenciar a educação como direito da educação como serviço. Como referencial para essa diferenciação, recorreremos à Marilena Chauí (2003) em seu artigo *A universidade pública sob nova perspectiva*.

Essa diferença da educação como direito e como serviço é fundamental para a defesa de uma educação que apresentará melhores resultados à sociedade na qual estamos inseridos e da qual somos parte instituída/instituinte. Como instituintes, tem-se a possibilidade de frear sua transformação, que está voltada à lógica do sistema neoliberal. Entretanto, essa lógica tem ganhado força com o discurso de profissionalização nas escolas, pois é o que justificaria a necessidade do mercado, das novas formas de trabalho, moldados pelos interesses do capital. Na verdade, vê-se, nas instituições, uma educação que busca moldar os indivíduos a partir de atributos e comportamentos sociais individualistas associados aos atributos técnicos e cognitivos que compõem o rol de qualificações exigidas pela empresa moderna.

Por outro lado, como forma de garantir um contingente de mão-de-obra e cumprindo as promessas de uma educação para todos, o governo lança mão de dispositivos legais visando a um projeto de universalização do ensino que se alinha a uma massificação. Assim, apesar de permitir um crescimento quantitativo do número de alunos matriculados, a qualidade do ensino vem sendo questionada e é um dos principais desafios da educação.

Finalmente, no terceiro capítulo, discutiremos a questão da universalização do ensino como um instrumento para atender a demanda crescente por profissionais. Com o desafio de universalização, a escola passou a receber uma nova “clientela”, sobretudo aquela oriunda das camadas sociais menos favorecidas. Juntamente com ela, vieram novos desafios para a escola. Todavia, o mais impactante desses desafios é, sem dúvida, a prática pedagógica. Por conta disso, vamos nos deparar com os seguintes questionamentos: como a escola conseguirá formar indivíduos, segundo a lógica do capital humano? Como ela conseguirá resistir às investidas do capital, no sentido de privatizar a educação? Como adequar as práticas pedagógicas, a gestão e sua relação com a sociedade contemporânea?

Essas questões nos parecem centrais diante de uma era conhecida como o século do conhecimento, caracterizada por novas tecnologias, por novas profissões. Sabemos como somos marcados por um novo comportamento social voltado ao individualismo. Contudo, deveríamos, por isso, abandonar um ideal formativo voltado à formação de um cidadão? Devemos abandonar a concepção de coletivo diante de valores individuais? Como a escola deveria se portar diante disso?

## CAPÍTULO 1 – O QUE É CAPITAL HUMANO?

O economista norte americano Theodore W. Schultz (1973), ao considerar os diversos elementos responsáveis pelo desenvolvimento econômico de uma nação, concluiu que, além dos recursos naturais, terras, máquinas, equipamentos, reservas minerais e do dinheiro investido na atividade produtiva, o ser humano também tem um papel decisivo na mola propulsora do desenvolvimento. Ao considerá-lo assim, Schultz desenvolveu sua teoria observando alguns aspectos decisivos para que o indivíduo se torne cada vez mais produtivo.

Ainda segundo Schultz (1973), o primeiro e mais importante aspecto consiste em investir recursos materiais (dinheiro) no ser humano, de maneira a desenvolver, através do seu aprimoramento, sua capacidade técnica e criativa. Por conseguinte, espera-se que se desenvolvam habilidades que o torne capaz de produzir cada vez mais e melhor. Esta capacidade produtiva depende de um conjunto de fatores que atuam direta ou indiretamente sobre este ser humano e, portanto, determina seu estado motivacional. Associado ao estado emocional, o estado motivacional do indivíduo determinará seu êxito no processo produtivo.

Além de considerar o aspecto da qualificação, Schultz considerou também outras formas de investimento no ser humano. Elas, atreladas à qualificação, são capazes de melhorar seu desempenho produtivo (SCHULTZ, 1973). As que merecem destaque são os investimentos em saúde e lazer, capazes de interferirem diretamente no desempenho produtivo do indivíduo. Embora sejam menos importantes, do ponto de vista econômico, essas formas de investimentos são consideradas fundamentais à qualidade de vida; conseqüentemente, interferem no estado emocional, motivacional e produtivos dos seres humanos.

Este conjunto de investimentos foram considerados, por Schultz, como fundamentais não apenas ao desenvolvimento econômico e produtivo de um país, assim como de uma empresa, mas também para o próprio indivíduo. Considerou, portanto, que investir no ser humano é investir em desenvolvimento. Logo, os resultados poderão ser quantificados e a isso ele atribuiu o termo *capital humano*. Segundo ele, o desenvolvimento de muitos países se deve mais a estes investimentos que aos recursos naturais, maquinário ou capital empregado no processo produtivo. Noutras palavras, a qualificação do quadro humano foi decisiva para tal desenvolvimento.

Por se tratar de investimentos financeiros, alguns questionamentos foram levantados e respondidos por Schultz. Ademais, alguns pesquisadores deram vazão à sua teoria e/ou produziram uma crítica de suas ideias. No Brasil, destaca-se Gaudêncio Frigotto. Dentre os questionamentos deste autor, podemos destacar questões como: quem deve ser responsável pelos investimentos no ser humano? Trata-se de um papel do Estado? Qual é a relação entre os investimentos e o retorno? Qual é a relação entre as políticas educacionais e os investimentos? Há incertezas na relação entre investimento e retorno? Qual é o papel da educação nesse processo?

O objetivo central do economista Theodore Schultz não era produzir uma teoria sobre educação. Contudo, diante da tarefa creditada à escola (promover a qualificação), diversos pesquisadores têm procurado refletir sobre as influências de suas ideias no processo de ensino/aprendizagem, principalmente a partir das transformações ocorridas nos processos produtivos, com o advento do neoliberalismo, o que impôs novos propósitos aos sistemas de ensino.

Como esperado, esses propósitos têm se afastado cada dia mais dos fundamentos teóricos pedagógicos ao se aproximar e atender aos interesses do capital. Apesar dos debates, as reflexões sobre o capital humano em contexto escolar são cada vez mais necessárias, principalmente diante do neoliberalismo que tem se inserido na educação. Essa inserção tem provocado mudanças tanto no comportamento acadêmico quanto no comportamento social, o que requer dos indivíduos uma capacidade cada vez maior de mudar, o que, para Bauman, “torna-se hoje o índice de aptidão” (BAUMAN *apud* BALL, 2013, p. 148).

Neste contexto, os indivíduos são convocados a “fazer algo de suas vidas e a utilizar sua habilidade e potencial plenamente” (BLAIR, 2002) – sendo que “algo”, “habilidade” e “potencial” são estreitamente circunscritos; “[...] ninguém pode ‘não optar’ pelas transformações trazidas pela modernidade” (GIDDENS *apud* BALL, 2013, p. 148). O novo modelo de educação e sociedade, produzido a partir destes imperativos, trata daqueles que não conseguem se inserir nesse sistema como tendo “personalidade reduzida”, como vulneráveis, “em risco”, “frágeis”; eles são patologizados, estigmatizados (ECCLESTONE *apud* BALL, 2013, p. 148).



## 1.1 O capital humano na empresa

O capital humano pode ser entendido como o bem mais precioso que uma empresa, indústria ou instituição pode ter. Esse conceito foi mais claramente elaborado pelo economista Theodore Schultz, durante seu trabalho no Centro de Estudos Avançados das Ciências do Comportamento, na década de 1950.

Na época, Schultz (1973) definiu o termo como

humano porquanto se acha configurado no homem, e é capital porque é uma fonte de satisfações ou de futuros rendimentos, ou ambas as coisas. Onde os homens sejam livres, o capital humano não é um ativo negociável, no sentido de que possa ser vendido. Pode, sem dúvidas, ser adquirido, não como elemento de ativo, que se adquire no mercado, mas por intermédio de investimento no próprio indivíduo (SCHULTZ, 1973, p. 51).

A intenção do economista era explicar a origem do aumento na produtividade de empresas, na época, a partir do investimento em educação profissional. Assim, o estudioso estabeleceu uma relação entre a educação e uma maior eficiência no trabalho, concluindo que quanto mais bem preparados forem os empregados maior o capital humano da empresa. A partir do crescimento das empresas, ele observou que há uma implicação no desenvolvimento do país. Então, ele relacionou o crescimento do Produto Nacional Bruto (PNB) aos resultados obtidos pelas empresas, ao investir em conhecimento e habilidades dos profissionais que nelas atuam, tornando-os mais produtivos.

Além disso, Schultz (1973) destacou que existiam três formas de se investir em capital humano: a primeira delas seria a empresa investir na capacitação de seus próprios funcionários; uma segunda, seria o próprio funcionário investir em sua capacitação; e a terceira, seria o Estado fazer esse investimento através de seus sistemas de ensino. No primeiro caso, o funcionário, uma vez capacitado, poderia deixar a empresa que investiu nele, já que agora ele possui um valor de mercado maior do que aquele que possuía antes da qualificação. Diante deste risco, essa forma se torna inviável para a empresa. O segundo caso é quase sempre inviável, devido à escassez de recursos próprios para tal investimento. Diante disso, Schultz elaborou um cálculo segundo o qual o Estado passaria a investir recursos financeiros em qualificação/capacitação. Entretanto, como também não há garantias de retorno direto dos recursos investidos, o cálculo foi inovador ao propor investimentos mínimos, porém abrangentes. Desde então, os interesses

econômicos passaram a influenciar a educação, que aos poucos foi se moldando aos interesses do mercado. Nesse sentido, Schultz (1973) afirma que em

[...] trabalhos recentes quanto ao capital humano tornaram claro que os investimentos nos assuntos escolares, no treinamento realizado no trabalho, na saúde, na informação de emprego e na migração possibilitam a produtividade de valor das capacidades adquiridas do homem (SCHULTZ, 1973, p. 26).

Essa ideia nos mostra que o investimento em capital humano é capaz de transformar seres humanos em instrumento de desenvolvimento de uma nação. Assim como a terra, os recursos financeiros, as máquinas e os demais elementos envolvidos no processo de produção (que antes eram vistos como consumo) passaram a ser vistos como investimento. Por isso diz “tratar os seres humanos como riqueza que pode ser ampliada por investimento é um ato contrário a valores fundamente arraigados” (SCHULTZ, 1973, p. 33).

Nota-se que existe certa resistência à ideia de investimento de recursos financeiros nos seres humanos, bem como à ideia de tratá-los como um componente material do sistema produtivo. Essa dificuldade pode vir da empresa, do Estado ou do próprio indivíduo. Sobre essa visão do indivíduo sobre si, Schultz afirmou que “ao investirem em si mesmas, as pessoas podem ampliar o raio de escolha de posto à sua disposição. Esta é uma das maneiras porque os homens livres podem aumentar seu bem-estar” (SCHULTZ, 1973, p. 33). Assim, além de proporcionar seu bem-estar, os investimentos em capital humano podem gerar crescimento econômico à medida em que isto provoca uma melhor capacidade produtiva e uma maior valorização/renda. Essa capacidade produtiva seria o retorno para a empresa, enquanto a valorização seria o retorno para o indivíduo. Nesse sentido, segundo Schultz, “as estimativas no momento disponíveis mostram que uma quantia menor de capital tende a ser empregada relativamente à renda, à medida que o crescimento econômico se desenvolve” (SCHULTZ, 1973, p. 37).

Inicialmente o investimento em capital humano demandaria um montante maior de recursos financeiros para que o desenvolvimento econômico começasse a aparecer. A partir de então, os investimentos seriam proporcionalmente inversos: *maior desenvolvimento e menores investimentos* – esta é a equação máxima da teoria de Schultz. Ela representa a possibilidade de crescimento não só dos indivíduos em si, mas de conhecimento e de capacidades técnicas (SCHULTZ, 1973).

A questão que surge, entretanto, diz respeito à dificuldade de se avaliar os investimentos, já que os seres humanos apresentam dimensões de natureza quantitativas

quanto qualitativas. Questões como *número de pessoas, proporção que entra na composição do trabalho útil e horas de trabalho*, têm caráter quantitativo e pouca relevância para aquilo que se considera ser a justificativa para os investimentos em capital humano. Já a *capacitação técnica, conhecimentos e atributos similares, que afetam as capacitações ou habilidades humanas para execução do trabalho produtivo*, possuem caráter qualitativo, considerado por Schultz como importante, pois “à medida que as despesas para aumentar tais capacitações aumentam, também o valor da produtividade do esforço humano (trabalho), produzem elas uma taxa de rendimento positiva” (SCHULTZ, 1973, p. 41).

O capital humano leva em conta todo o conhecimento adquirido por um profissional, por meio da teoria e da prática; representa o valor agregado pelos profissionais, por meio dos seus conhecimentos técnicos, suas experiências, suas habilidades, seus comportamentos e suas competências pessoais. A conclusão de Schultz é que investimentos e gerenciamento do capital humano são fatores que tem impacto direto no crescimento de uma empresa. Dessa forma, quando as empresas crescem, cresce a economia; quando a economia cresce, cresce o país.

No ano de 1962, Becker publicou o artigo *Investment in Human Capital: a theoretical analysis*, em que são analisados os impactos dos investimentos em educação e saúde sobre o desenvolvimento econômico. Becker chegou ao resultado de que o investimento em educação e saúde são capazes de gerar efeitos maiores que o investimento em novos equipamentos e máquinas. Becker (1994), em complementariedade, demonstra benefícios também no nível cultural, além dos não monetários. A Teoria do Capital Humano, porém, apresenta peculiaridades, tais como a continuidade – o aumento em níveis educacionais levará ao aumento de produtividade e conseqüente aumento no salário - e a relação Educação e Experiência – incremento através de formação profissional, reciclagem ou até mesmo experiência no trabalho que já exerce. A relação educação e experiência apresenta que, para todos os países, estatisticamente, maiores níveis educacionais e experiências profissionais garantem maiores retornos ao longo do tempo.

Para Becker (2007), o investimento em educação contribui para o crescimento econômico, melhora os rendimentos individuais e tem efeito positivo sobre a saúde e a formação das famílias. Logo, é importante que o governo tenha planos que estendam a educação a todos, e que esta educação seja de qualidade (BECKER, 2007, p. 35). A educação, numa sociedade de conhecimento, deve ser de “conhecimento de processos”,

e a escola é instituição social essencial neste processo. Para Drucker (2001), os indivíduos devem ser treinados para permanecerem em contato com o aprendizado, porque as áreas de conhecimento estão em constante mudança.

## 1.2 Capital humano e educação

Ao considerar que os investimentos em educação podem aprimorar aptidões e habilidades dos indivíduos, conclui-se que isso os tornam mais produtivos. Por conseguinte, entende-se que essa produtividade, em larga escala, pode influenciar no desenvolvimento do país. Ao pensar assim, Schultz (1973) acabou elaborando não só uma teoria econômica que pode ser comprovada matematicamente, mas também *uma teoria que nortearia as políticas educacionais a partir de então*.

Além de apresentar cálculos, seus estudos atribuíram novos propósitos para a escola e para os processos de ensino aprendizagem do qual ela é guardiã e feitora. O questionamento mais pertinente refere-se à qualidade da educação, à autonomia e à liberdade dos processos educativos frente a essa demanda imposta pelo sistema neoliberal. É preciso, por isso, discutir o papel da escola nesse cenário.

A mentalidade empresarial adentra as instituições, desde a educação básica até o ensino superior, a partir de políticas educacionais e de programas e/ou projetos elaborados e desenvolvidos por instituições do Terceiro Setor, do Sistema S4, assim como por empresas e fundações privadas. Essa racionalidade e pressupostos da cultura empresarial têm ditado o modelo das políticas e das instituições de ensino, sobretudo a partir de uma Pedagogia Empreendedora, cujo objetivo é utilizar o dispositivo escolar para disseminar na sociedade a mentalidade empresarial.

Podemos pensar seu papel como uma ferramenta para manutenção do poder do capital. Nesse caso, sua articulação direta ou indireta com os interesses capitalistas favorece as elites dominantes em detrimento daqueles que as possibilidades de ascensão social, via educação, serão inviabilizadas, já que “a escola é uma instituição social”, como destaca Frigotto, “que mediante suas práticas no campo do conhecimento, valores, atitudes e, mesmo, por sua desqualificação, articula determinados interesses e desarticula outros” (FRIGOTTO 1993, p. 44).

Seguindo esse papel de manter o poder do capital, o que percebemos é um distanciamento cada vez maior dos propósitos originais da educação formadora. Afinal, ao assumir a tarefa de preparar um pessoal qualificado para o mercado de trabalho, com

funções específicas, a escola passa a estar a serviço do capital. Quanto a isso, Marilena Chauí (2014), em sua obra *Ideologia da Competência*, embora escreva sobre a situação vivida no ensino superior (fato que difere pouco no ensino fundamental e médio), mostra claramente a quem interessa a educação formadora e a quem se destina a educação para o mercado de trabalho. Dessa maneira,

o fato de que a formação universitária possa ser encurtada e simplificada e que a empresa possa “qualificar” em algumas horas ou em alguns dias prova simplesmente que quanto mais cresce o acervo cultural e tecnológico, assim como o próprio saber, tanto menos se deve ensinar e tanto menos se deve aprender (CHAUI, 2014, p. 61).

A demanda por educação pode ser compreendida por dois vieses. De um lado, a satisfação cultural obtida através da educação formadora – entendida como aquela que prepara o cidadão para atuar de forma crítica e consciente na sociedade; de outro, a produção de habilidades obtida através de um processo educativo voltado ao mercado de trabalho – entendida como aquela que deforma ou molda o indivíduo para agir/atuar na sociedade a partir dos interesses econômicos. Em outras palavras, a educação formadora prepara o cidadão, enquanto a educação neoliberal prepara o indivíduo. Por outro lado, a educação voltada para satisfação cultural é entendida por muitos como consumo, ao passo que a educação voltada para a produção de habilidades é entendida por Schultz como um investimento. Para ele, o grau de retorno do investimento depende obviamente da qualidade da educação ofertada.

### ***1.2.1 Educação e formação para cidadania***

As mutações do capitalismo nos permitem entender, pelo menos em parte, a natureza das reformas em curso. Claro que estas reformas atingiriam a educação, já que o discurso neoliberal precisa desconstruir o discurso de coletividade para impor a individualidade e a competição como valores máximos a serem buscados. Por outro lado, para se compreender o que é uma educação voltada à cidadania, é preciso que se compreenda que esse ideal de educação tem como foco a formação do cidadão – entendido como o principal agente de construção de uma sociedade.

Quando se pensa em uma instituição com o papel de oferecer instrução/educação para além do núcleo familiar ou do local de trabalho, pode-se imaginar que se trata de uma que está “isolada” de outras esferas. Mas o que vemos, em muitos casos, é que a

escola, no fundo, reproduz valores sociais esperados: ou se se espera formar um cidadão ou se se espera formar um indivíduo, isso depende dos valores dessa sociedade.

Através daquilo que Charlot classificou como lógica dominante político-cultural, Christian Laval (2019), por exemplo, identifica três períodos históricos da escola, os quais são

[...] um período em que a principal função da escola era integrar o indivíduo moral, política e linguisticamente à Nação; um período em que o imperativo industrial nacional ditou as finalidades da instituição; e o período atual, em que a sociedade de mercado determina mais diretamente as transformações da escola (LAVAL, 2019, p. 40).

Assim, a evolução da escola não acontece de forma linear, como observa Laval. Desde o século XVI ela vem sofrendo transformações que acompanham os ideais de sua época. Isso porque, “com o surgimento de uma sociedade menos religiosa e mais técnica e científica, menos tradicional e mais produtiva, as formas e os conteúdos escolares herdados do passado foram contestados pouco a pouco” (LAVAL, 2019, p. 40). O saber, portanto, também passou por transformações, moldando-se, no caso, aos ideais de produtividade de nossa sociedade. Se o neoliberalismo visa ao individualismo, o principal ideal esperado é a formação de indivíduos. A passagem clássica é de Margaret Thatcher quando afirma que não existe sociedade, mas indivíduos.

Diante desta definição do papel da escola, a partir dos interesses neoliberais, a melhor definição do papel da escola, mediante a ideia de cidadania, vem de Biesta (2018). Para ele a escola é

um lugar de transição, onde não se está mais em casa, mas também ainda não se está no mundo real, o da produção econômica e dos processos políticos, por exemplo. Aqui, a escola é um lugar onde se pode praticar, tentar coisas sem que tudo tenha de ser perfeito (o que pode significar por essa perspectiva que a escola deve, por definição, estar concentrada na *imperfeição* (ver SIDORKIN). Nessa história, a escola é um tipo de lugar no meio do caminho, que, de certa forma, precisa estar protegido das demandas da sociedade para que seja possível praticar e tentar coisas (ver também MASSCHELEIN; SIMONS) (BIESTA, 2018, p.22)

Essa citação de Biesta é valiosa por ser a defesa de uma escola autônoma em relação às demandas sociais, e isso não significa, em nosso entendimento, ignorar as demandas sociais próprias de cada momento histórico, apenas significa que a escola não deveria ser pautada pelas demandas sociais, ao contrário, a escola deve identificar, debater e apresentar soluções para as demandas sociais. Quando a própria demanda social apresenta as soluções, sem o debate com as diferentes camadas sociais nela envolvida,

corre-se o risco de mascaramento da realidade, uma tensão entre a necessidade de atender às demandas da sociedade e a necessidade de preservar-se destas.

Ainda segundo a linha de raciocínio de Biesta, temos que observar

como resultado de testes, avaliações e intervenções em curso no currículo, a partir de forças sociais específicas, frequentemente forças econômicas, encontra-se a escola em muitos países e contextos em sério desequilíbrio. (BIESTA, 2018, p. 22)

Nas palavras de Biesta, encontramos algo que explica o que está acontecendo com a educação brasileira e mundial atualmente, ou seja, um modelo de educação pautada em resultados, sobretudo aqueles mensurados pelas forças econômicas. Para Biesta (2018), isso está acontecendo em tal extensão que se pode perguntar se a escola ainda pode ser uma escola ou se já foi transformada em algo completamente diferente – um lugar para trabalho e produção ao invés de um lugar de *scholé*, ou seja, de “tempo livre” ainda não determinado por demandas externas (ver MASSCHELEIN; SIMONS, 2012; MEIRIEU, 2007).

Como encontrar equilíbrio entre as diferentes demandas projetadas sobre a escola. Responder a essa questão significa perguntar qual o significado próprio da escola, qual interesse particular a escola deveria reivindicar como exclusivamente seu. O que, então, a escola deveria significar? Aprendizagem? Desenvolvimento? Formação?

Aprendizagem, segundo Biesta (2006; 2013; 2015c), vem se tornando a mais popular e influente opção. Pode-se ver isso refletido na linguagem da aprendizagem na educação, ou seja, no frequente aparecimento de noções como “ambientes de aprendizagem”, “comunidades de aprendizagem”, “aprendizagem personalizada”, “aprendizagem colaborativa”, “aprendendo a aprender”, “aprendizagem ao longo da vida” e assim por diante.

Ainda segundo Biesta, a noção de desenvolvimento tem se tornado, também, bastante popular e influente. Não se pode apenas considerar a ideia geral de que a educação é sobre dar suporte ao desenvolvimento da criança. Isso porque a noção de desenvolvimento também desempenha um papel no argumento de que o foco da educação é a criatividade e a expressão, e para a ideia de que deve tornar possível para as crianças desenvolverem todos os seus talentos e realizarem seu “pleno potencial”.

Finalmente, a noção de formação é menos popular, se for conhecida. Em alguns países e linguagens, é visto como um conceito (mais) antigo e, em certa medida, mesmo antiquado e ultrapassado. No entanto, há algo que se gosta sobre a ideia de formação, na

medida em que se entende a educação como um encontro entre criança e mundo, no qual e através do qual o indivíduo adquire uma certa forma. Esse encontro não pode ser entendido como a simples impressão da forma do mundo na criança. É um encontro no real sentido da palavra, em que algo acontece na criança e no mundo.

Dentre essas três, a aprendizagem, o desenvolvimento e/ou a formação, qual é o interesse que a escola deve representar?

Todos esses propósitos são igualmente importantes e nos levam a refletir sobre o modelo e as condições de escola que permitirão o cumprimento de cada um deles, isto porque cada um deles, a seu modo, contribui com o desenvolvimento de qualidades nos indivíduos/cidadãos, que são importantes ao desenvolvimento da cidadania.

Para compreender a importância de se resguardar a escola, e junto com ela as condições para uma formação do cidadão, usaremos como fundamento as ideias de Biesta. A primeira delas sobre o que é uma boa educação. Segundo o autor,

sugere-se que, no mínimo, uma boa educação deve saber que qualificação não é a única coisa que importa, mas que socialização e subjetivação estão também sempre presentes e precisam ser consideradas. Isso significa que a escola deve ter uma concepção mais ampla de educação, resistindo às contínuas tentativas de reduzi-la apenas à qualificação. (BIESTA, 2018, p. 28)

Nesse sentido, é possível perceber que, para além da qualificação, é papel da boa escola trabalhar questões como socialização e subjetivação, pois estes são fundamentais para a vida em sociedade, e compreender que socialização e subjetivação são questões importantes no exercício da cidadania.

Outro aspecto relevante, na ideia de Biesta sobre o papel da escola, diz respeito ao que realmente importa na educação. Nesse quesito,

aborda-se o que deve importar realmente na educação – qual a sua “preocupação” central. Foram mencionados problemas com relação às noções de aprendizagem e desenvolvimento e levantada a questão para o velho, mas, não obstante, útil, termo da formação. Afinal, a educação deve ajudar crianças e jovens a entrar de uma forma concreta e adulta no mundo, uma forma que torna possível existir nesse mundo sem se posicionar no centro deste. Isso é uma questão de qualidade do crescimento, de um modo não ego-lógico de ser no mundo. Isso foi apresentado como um valor educacional, mas o que se deseja é realçar que esse valor, esse modo de ser no mundo, responde precisamente aos desafios duradouros da vida e da convivência humana: as questões da democracia, da ecologia e do cuidado em responder de um modo adulto e não ego-lógico. Nesse sentido, o interesse da educação na qualidade do crescimento não é algo “específico”, “apenas” relevante para a educação e para educadores. Isso responde a um conjunto de questões fundamentais e urgentes da vida contemporânea e futura – e novamente a escola deve significar isso e deve resistir às tentativas de manter a educação afastada dessas



questões “básicas”, que são básicas porque são existenciais e dizem respeito à vida, não à sobrevivência. (BIESTA, 2018, p. 28)

A questão central aqui diz respeito à importância que a escola tem na formação de um cidadão capaz de se posicionar de maneira cidadã em relação ao mundo e a seus pares. Aqui, Biesta traz à tona o conceito de ego-lógico, colocado por ele como um valor essencial para os desafios da vida duradoura e da convivência humana, os quais são a democracia, a ecologia e a capacidade de responder de modo adulto e não ego-lógico. Nesta mesma linha de raciocínio é dito, também, que o interesse da educação na qualidade do crescimento humano é algo relevante à educação e aos educadores. Finalmente, ele nos convoca a resistir às tentativas de manter a escola afastada dessas questões básicas, as quais são assim por conta de serem essenciais para a vida e não somente para a sobrevivência.

Outro ponto importante é quanto ao lugar da escola na sociedade. Sobre isso, afirma-se que

ao invés de apenas pensar a escola como uma função da sociedade— embora também o seja —, deve-se manter sempre a possibilidade de que a escola seja um “espaço livre”, ainda não completamente determinado pelas demandas da sociedade. Mas um lugar em que praticar é possível, especialmente praticar o que significa existir de um modo adulto no mundo. E isso precisa de muita prática, porque não é uma questão de conhecimento, mas, em última análise, de ser e de ser capaz de ser. Tal lugar para praticar é particularmente relevante em um mundo que, não menos importante pelas demandas das formas capitalistas de “fazer” economia, não está realmente interessado na interrupção dos desejos. Ao contrário, estimula que pessoas tenham mais e mais desejos, para que queiram mais e, portanto, comprem mais, para que a economia possa se manter crescendo, e assim por diante. Em um mundo, portanto, que quer que todos permaneçam ego-lógicos, é crucial ter lugares de refúgio em que outros modos de ser e estar juntos possam ser praticados. Aqui, então, talvez esteja a melhor razão para o dever de resistência da escola para defender o valor da qualidade do crescimento em um mundo que muitas vezes prefere manter as pessoas como crianças. Essa tarefa não é insignificante, e está em jogo se realmente se quer que a escola seja um lugar em que a educação possa ocorrer. (BIESTA, 2018, p. 28-29)

Alguns aspectos são importantes na citação acima. O primeiro deles diz respeito à função da escola na sociedade e para a sociedade. Para que possa cumprir esse papel de ser e para ser, a escola precisa ser um espaço livre – portanto não determinado pelas demandas da sociedade – sobretudo as demandas capitalistas e sua forma de fazer economia, as quais têm como foco principal o crescimento econômico. Para atender a esta demanda, a estratégia é criar o desejo, o qual gera o consumo e, conseqüentemente, faz a economia crescer. Sintetizando, podemos dizer que o sistema capitalista trabalha pela permanência de seres ego-lógicos. Uma alternativa a essa postura ego-lógica precisa

ser pensada. Para isso, tem-se a escola como um local que possibilita isso. Dessa forma, ela precisa resistir às investidas das demandas capitalistas, cujo objetivo é fazer dela uma instituição que prepara pessoas para as demandas do mercado.

Finalmente, e não menos importante, precisamos pensá-la como instituição. Nesse sentido, Biesta nos dá um referencial, porquanto

o fato de “a escola”, em si mesma, ser sobretudo uma instituição. O que foi proposto neste artigo é, antes de tudo, endereçado àqueles que fazem a instituição chamada escola acontecer, ou seja, aos professores. Não se tenta apenas indicar o que há para fazer pelos professores, se estão comprometidos com a escola como um empreendimento educacional, mas também realçar algumas complexidades exclusivas do trabalho do professor. Complexidade que exige cuidado, julgamento situado e disposição para se comprometer com a abertura e com o risco que a educação sempre carrega. Enquanto os burocratas podem continuar tentando manter esse risco afastado no (equivocado) pressuposto de que a melhor educação é aquela que é completamente previsível, a educação como um empreendimento humano destinada à qualidade do crescimento de crianças e jovens nunca pode acabar como uma forma de gerenciamento e controle. Precisa, outrossim, de pessoas dispostas a assumir o risco, a arriscar-se a si mesmas para o futuro de modos humanos de existir juntas. (BIESTA, 2018, p. 29)

O *Oxford Languages* define instituição como: *ato ou feito de instituir; criação*. Quando pensamos a escola como uma instituição, nossa intenção é refletir sobre ela como um espaço de criação. Assim, é preciso que os professores se comprometam e compreendam a complexidade do trabalho de ser professor, já que a qualidade do crescimento das crianças e dos jovens depende, em certo grau, do trabalho desempenhado por eles. É preciso, portanto, que assumam riscos, pois os modos humanos de existir juntos depende da escola.

Caracterizada minimamente um modelo de educação para a cidadania, tentaremos, no próximo trecho, caracterizar o modelo de educação voltado aos interesses do mercado de trabalho. Faremos isso por acreditar que é preciso ter parâmetros para melhor compreensão do que está em jogo, quando se trata desse tema. Essa abordagem das características, dos processos, daquilo que se faz tanto em uma quanto aquilo que se faz na outra, facilita nossa compreensão dos reais interesses presentes em cada um dos citados modelos.

### **1.2.2 Educação e formação para o mercado de trabalho**

Vem do século XVII a primeira grande afirmação de Bacon “*Knowledge is power*”, *saber é poder* (BACON *apud* LAVAL, 2019, 40). Essa afirmação do filósofo

revela uma máxima: o indivíduo deseja saber para melhorar seu destino. Laval também se utiliza do raciocínio de Spencer para nos fazer compreender a importância do saber, pois “saber como um estoque, como um capital acumulado cuja função é aumentar a capacidade humana de dominação da natureza a fim de fazê-la servir melhor a seu bem-estar” (SPENCER *apud* LAVAL, 2019, p. 40).

Temas como “trabalho” e “felicidade” terrena darão aos defensores do utilitarismo da educação os argumentos para criticarem as formas e os conteúdos pedagógicos da civilização cristã e da cultura clássica do humanismo, condenando a distância entre o saber escolar em relação à vida prática; de igual modo, criticam o isolamento em relação à vida cotidiana, a abstração dos conhecimentos.

As transformações neoliberais que agora se tornaram evidentes não surgiram de um passe de mágica: a mutação presente é apenas uma atualização em uma fase mais madura da sociedade de mercado. Os argumentos em favor de uma educação para a vida têm origens no início do século XIX, com destaque para Benjamin Franklin e Rousseau, por exemplo (LAVAL, 2019, p. 41). Ademais, Laval afirma que foi Adam Smith quem primeiro introduziu uma dimensão mercantil entre os indivíduos e nos estabelecimentos de ensino. A ideia está voltada à adaptação à nova realidade, o capital. Assim,

se queremos que as escolas ensinem coisas úteis, elas devem obedecer à demanda, e não ao conformismo da corporação ou ao capricho dos superiores. O mercado é o melhor estímulo para o zelo dos chefes, pois permite que seus interesses se confundam com seus deveres (LAVAL, 2019, p. 42).

É justamente essa ideia de demanda que fomenta a intervenção das doutrinas econômicas aplicadas à educação. Claro que a intensidade dessa intervenção depende do momento histórico em curso. Nos dias atuais, a interpretação das funções da educação moderna pode ser definida, segundo Laval, como formação de mão-de-obra qualificada; mudança cultural que suplanta o que é herdado; formação de cidadãos responsáveis.

Essas funções marcam o fim do humanismo clássico, baseado no altruísmo e na livre atividade humana. Assim, a partir da ideia de bem-estar, temos que a instituição acadêmica, “que não é mais a única fonte de saber, deve ‘aprender a aprender’ para que a criança seja capaz de ordenar e fazer a triagem da informação confusa, lacunar e tendenciosa da cultura comercializada de massa” (LAVAL, 2019, p. 43-44).

Essa primeira educação escolar é apenas o prelúdio de uma educação permanente do indivíduo, em que são necessárias reciclagens periódicas “a fim de que o produtor

ponha seus conhecimentos em dia e se adapte a uma tecnologia em movimento” (LAVAL, 2019, p. 44). Essa ideia é a base para diretrizes presentes em nossa Base Nacional Curricular Comum, que abordaremos mais adiante.

Ball, numa abordagem sobre aprendizagem ao longo da vida, apresenta alguns pensamentos sobre aquilo que o sistema capitalista considera essencial para o crescimento da economia, ou pelo menos parte dela ou para determinadas áreas. Nesse contexto, “aprendizagem é a chave da prosperidade [...] o investimento em capital humano será a base do sucesso na economia global baseada em conhecimento do século 21” (DFEE *apud* BALL, 2013, p. 144).

Claro que as afirmações extraídas do documento oficial do governo inglês são verdadeiras. Todavia, elas também podem ser consideradas quando se trata de interesses puramente econômicos, o que Ball chama de indústria da aprendizagem ao longo da vida. Trata-se de algo que parece inofensivo, que causa estranheza. É assim que esse discurso tem sido incessantemente repetido em diferentes níveis e locais. Isso pode ser compreendido um pouco melhor a partir da próxima citação, haja vista que,

para continuar sendo competitivos, nós devemos instrumentalizar a nós mesmos para lidarmos com a enorme transformação social e econômica que estamos enfrentando, para darmos sentido à rápida transformação do mundo e para incentivarmos a imaginação e a inovação (DFEE *apud* BALL, 2013, p. 144).

Podemos perceber, através do documento, a preocupação com a competitividade da economia, bem como a ideia de instrumentalização para lidar com questões como transformação social e econômica, assim como a de dar sentido às rápidas transformações por meio de imaginação e inovação. É claro, contudo, que se trata de aspectos puramente econômicos, como se essa fosse a única demanda da sociedade moderna.

Outro exemplo dessa educação, que nos é apresentado por Ball vem do Governo Sueco. No documento, afirma-se que é necessário

[...] prover oportunidades para a educação continuada e para o desenvolvimento pessoal, tanto como cidadão, quanto como trabalhador. Ela deve contemplar conhecimento, criatividade, aptidão para aprender coisas novas e para lidar com mudanças (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO SUECO *apud* BALL, 2013, p. 145).

Aqui aparece a ideia de educação continuada. Fala-se em desenvolvimento pessoal, desenvolvimento como cidadão e fecha com a ideia de desenvolvimento enquanto trabalhador.

Além desses fatores, algumas aptidões são citadas e todas elas estão voltadas à capacidade de lidar com mudanças. Quanto a isso, não há dúvida de que o mundo passa por mudanças, porém é preciso ter clareza de como elas têm impactado a vida nas diferentes regiões do globo, assim como é necessário encontrar soluções para todas elas, inclusive a fome, a preservação do meio ambiente e o enfrentamento das mazelas sociais.

Ainda no continente europeu, o próximo exemplo de Ball vem do mais importante bloco econômico no mundo hoje, a União Europeia. Em um de seus documentos, afirma-se que “a aprendizagem ao longo da vida é uma estratégia política essencial para o desenvolvimento da cidadania, da coesão social, do emprego e da realização individual” (COMISSÃO EUROPEIA *apud* BALL, 2013, p. 145).

Aqui dois pontos chamam a atenção: primeiro, a ideia de aprendizagem ao longo da vida, que continua sendo a tônica do discurso; segundo, a realização individual – uma das premissas da política neoliberal. É claro que se falou em desenvolvimento da cidadania, coesão social e emprego, mas o que abre e fecha a citação é a ideia de aprendizagem ao longo da vida e a realização individual, algo que, em nosso entendimento, tem maior relevância quando posto desta maneira.

Para termos mais clareza da importância da aprendizagem ao longo da vida, seguiremos trazendo as citações de Ball. Desta vez, ele nos traz algo do documento da Unesco, que diz que

o ritmo intenso das transformações tecnológicas convenceu tanto as comunidades de negócios, quanto as nações, da necessidade de flexibilidade na qualidade da força de trabalho. Portanto, não se pode mais esperar que os sistemas educacionais eduquem a força de trabalho para empregos industriais estáveis; em vez disso, eles devem educar os indivíduos para que sejam inovadores, capazes de desenvolverem-se, de adaptarem-se a um mundo de rápidas transformações e de assimilarem a mudança (UNESCO *apud* BALL, 2013, p. 145).

Os termos usados pela Unesco são considerados, por Ball, como mais diretos e imperativos. Por isso, eles causam maior preocupação, principalmente quando se fala em flexibilidade na qualidade da força de trabalho. De igual modo, também é de causar preocupação a atribuição dada aos sistemas educacionais: no lugar de trabalhadores estáveis, sujeitos adaptáveis às transformações ocorridas no mundo.

Em todos esses textos, Ball considera que a aprendizagem ao longo da vida está relacionada com as ficções difusas da “economia do conhecimento”, as quais saúdam um novo tipo de trabalhador inovador, criativo e empreendedor. Essa ideia se dá em virtude

da complexidade e heterogeneidade das economias reais, de modo que podemos tratá-la mais como uma projeção ou desejo do que algo real, palpável.

Como questão central desse fervilhante discurso sobre o aprendiz ao longo da vida está o indivíduo empreendedor. Nesse sentido,

um indivíduo empreendedor tem uma disposição positiva, flexível e adaptável acerca da mudança, vendo isso como normal e como uma oportunidade mais do que como um problema. Para ver a mudança desse modo, um sujeito empreendedor tem uma segurança que se apoia na autoconfiança (OECD *apud* BALL, 2013, p. 145).

Quando uma citação como essa aparece em um documento oficial de qualquer governo e em qualquer parte do planeta não se pode negar a veracidade da mensagem contida nele, tampouco se podem negar as transformações ocorridas no mundo atualmente, ainda que elas sejam maiores em determinadas áreas que outras. Quando se trata de determinadas áreas econômicas, essas transformações são facilmente perceptíveis; quando se trata de tecnologias, também são; porém, se falarmos em concentração de renda e exploração da mão de obra, por exemplo, pouca mudança aconteceu nos últimos anos, a não ser o fato de terem se intensificado.

A ideia de sujeito empreendedor, cuja segurança para tal feito deriva de sua autoconfiança, beira a crueldade, dada a subjetividade que envolve esta qualidade nos indivíduos. Há que se lembrar que a autoconfiança é uma qualidade humana que pode variar de indivíduo para indivíduo, dependendo, em certo grau, das condições sociais nas quais ele está inserido; logo, a autoconfiança para os membros de uma família abastada, que reside e frequenta uma escola do centro de qualquer cidade, será diferente da autoconfiança gerada nos membros de uma família com poucos recursos financeiros, que reside e frequenta uma escola de periferia. Logo, o problema aqui não é tão somente a escola, como poderiam questionar alguns, já que o papel da escola é o mesmo, mas a autoconfiança que aparece como fator modificante com base no espírito empreendedor.

Sobre o propósito expresso nesses documentos, Ball relata que

o que é produzido nesses documentos e o que é tema das políticas que deles provêm não é mais que um novo tipo de pessoa e uma nova “ética de personalidade”; no contexto da aprendizagem ao longo da vida, “o eu deve ser completamente reconstruído como um indivíduo empreendedor” (MCWILLIAM). O que esses textos articulam é a produção de um tipo de trabalhador, cidadão e aprendiz com novas disposições e qualidades que Kuhn e Sultana (2006) chamam de cidadão aprendiz europeu. (BALL, 2013, p. 145)

Merece destaque aqui a reconstrução do “eu” como indivíduo empreendedor, construído a partir de uma nova ontologia de aprendizagem, de política e uma “tecnologia de si” muito elaborada. Para Ball, *o aprendiz ao longo da vida está inserido em um novo ambiente moral (HAYDON, 2004), no qual valores, relações sociais e autoestima estão estreitamente ligados ao imperativo de uma vida empreendedora e “a empresa é posicionada como um princípio de ‘vida boa’” (EDWARDS apud BALL, 2013, p. 145).*

### **1.3 Capital humano e a escola esperada**

As ideias defendidas na teoria do capital humano trouxeram o desafio de investimento no indivíduo como forma de garantir sua manutenção na competitividade existente no mercado. O que há de novo em tal teoria é o conceito de competição do indivíduo com ele mesmo. Não se trata tão somente de competir com outros indivíduos ou com as máquinas, como ocorreu a partir da implantação da mecanização do processo de produção, uma vez que, agora, sua sobrevivência profissional depende do grau de habilidades que o indivíduo possui. Assim, essas habilidades mudam com as exigências que o mercado impõe sobre o indivíduo. Não apenas isso, mas também exigem dele novos comportamentos e uma gestão de si a partir da lógica imposta pelo sistema neoliberal. Quanto a isso, Ronaldo Manzi afirma que

se for verdade que há uma gestão das nossas formas de vida, certamente estamos diante de uma nova norma subjetiva, que tem certos valores que estão de acordo com o mercado livre e, obviamente, se alegram e sofrem de forma distinta de uma sociedade repressiva, por exemplo. Em uma sociedade competitiva, é de se esperar o sentimento de vitória, por exemplo, como uma conquista a ser celebrada (MANZI, 2022, p. 154).

Ainda de acordo com Manzi, esse novo indivíduo precisa estar em constante mudança, seja na sua *forma de ser, pensar, valorar e desejar* entre outras. Desse modo, cria-se, no indivíduo, um senso de responsabilidade pelo seu sucesso ou fracasso, atribuindo-lhe o valor de capital humano, resultando na sua sobrevivência no mercado, antes dito livre.

A partir dessa ideia, a questão central é: onde e como os indivíduos conseguirão fazer esse investimento com os poucos recursos que possuem? Não basta impor um senso de responsabilidade, tampouco um espírito de competição; é preciso que se adentre a essa nova forma de ser de algum modo, na qual

tem-se como lemas: habilidade; competência; experiência; aprendizagem; conhecimento; desenvolvimento etc. – todos valores voltados à empregabilidade, com promessa de força; vitória; sucesso; ser bem-sucedido etc. Treinamentos para que a pessoa passe a ser senhor de si (ser flexível, capaz de inovações, pronto para novos desafios etc.). Ou seja, se a pessoa não consegue ter esses valores por si mesmo, é preciso de assistência (MANZI, 2022, p. 155).

Seria de se esperar que, diante da ideia de assistência e de qualificações descritas acima o Estado oferte e mantenha, de forma gratuita, um ensino capaz de garantir a formação com qualidade adequada às demandas do mercado, as quais foram expressas por Schultz na sua teoria. Espera-se que a educação se volte a uma preocupação com questões, como habilidades, motivação e talentos e que seja acessível a todos. Entretanto, os sistemas de ensino não dão a devida atenção a essas questões, segundo Schultz. Além disso, o conhecimento adquirido logo se torna obsoleto frente às demandas constantes de crescimento. A prioridade, então, é empenhar esforços para reduzir as taxas de obsolescência dos conhecimentos, uma vez que o crescimento é o próprio gerador de novas demandas. A tarefa da educação seria, dessa forma, acompanhar o mercado e de sempre inserir em seu currículo as habilidades esperadas no mundo do trabalho.

Tudo isso parece viável, quando observadas as demandas do sistema e a vontade dos indivíduos de obterem sucesso em sua vida profissional e pessoal, segundo aquilo que o mercado/sistema produziu como ideal de vida no mundo contemporâneo. Acerca disto, Manzi cita Alain Ehrenberg, o qual diz que “a democratização do aparecer não está mais limitada ao confortável consumo da vida privada: ela invadiu a vida pública sob o viés de uma performance que impulsiona cada um a se singularizar, tornando-se si mesmo” (EHRENBERG *apud* MANZI, 2022, p. 156).

Esse ideal esperado se confronta com o modelo de educação vigente, cujo processo se dá de uma forma distante da ditada pelo mundo da performance. Vemos na maioria dos casos uma superlotação das salas de aula, sobretudo a partir do processo de massificação, cuja origem tem raízes no processo de universalização do sistema de ensino. Portanto, um sistema universal de ensino dificilmente dará conta de tratar a singularidade da forma que a teoria de Schultz propõe: buscando o máximo desenvolvimento de habilidades de cada um. Noutra passagem de Manzi, lemos que

nesse mesmo sentido, os valores neoliberais teriam nos levados a realizar um governo de si, em que, o que se conta, é a proeza individual, como é exaltado, por exemplo, nos livros dos recordes. Que se veja: nessas metas de recordes, pouco importa o que a pessoa fez/faz, mas o fato de ser um expoente, um recordista, naquilo que fez/faz – aquele que superou todos os outros. Ganhar é



o mote, pouco importando em que; e se é competente ou não no que se faz (MANZI, 2022, p. 156).

A educação pública brasileira vive uma situação contrária daquilo que o sistema neoliberal preconiza. Nosso processo de ensino é caracterizado pela coletividade em detrimento da individualidade, o que confronta o ideal supracitado. Temos, aqui, uma breve explicação para o insucesso do processo de ensino esperado pelo mercado, seja na educação formadora ou no mercado de trabalho, pois ambas exigem um cuidado com a singularidade.

Ao se falar em qualidade do sistema de ensino, uma das questões determinantes do seu insucesso está na superlotação das salas de aula, por exemplo. O comprometimento da qualidade do ensino, por isso, independentemente das causas, abre espaço para um debate cujo foco principal é abrir espaço para privatização, publicização e terceirização, já que o Estado não consegue cumprir esse papel (PERONI *apud* CÓSSIO, 2018, p. 69).

Outro ponto a se destacar é a condição do professor, já que ele é a chave para uma educação de qualidade. Entretanto, o sucesso do seu trabalho está vinculado à sua satisfação pessoal no trabalho, como no valor que lhes pagamos. Seria preciso enumerar também a questão salarial dos professores como uma das causas do insucesso do processo de ensino, já que as remunerações não são suficientes para atrair, muito menos para manter os professores capacitados atuando no sistema de ensino. Portanto, as diferenças salariais que se verificam no Brasil podem servir como medida para qualidade de ensino desejado.

Ainda sobre a qualidade do ensino, observa-se que alunos submetidos aos processos de ensino nas favelas e zonas rurais, onde os professores não possuem formação e nem salários adequados, certamente receberão uma formação inferior àquela dos alunos que vivem nos centros urbanos mais desenvolvidos, além de terem pouco acesso à cultura em geral, prejudicando o desenvolvimento do seu capital cultural (BOURDIEU, 1998, p. 28).

### ***1.3.1 Educação e formação de habilidades***

As reformas impostas à educação serão guiadas pela preocupação com a competição econômica entre sistemas sociais e educativos e pela adequação às condições sociais e subjetivas da mobilização econômica geral. Isso implica, além da

competitividade, melhorar a produtividade econômica e a qualidade do trabalho. Para alcançar esses objetivos, são implantadas mudanças que têm como objetivo

reduzir a cultura ensinada na escola às competências indispensáveis para a empregabilidade dos assalariados, promover a lógica de mercado na escola e a competição entre famílias e estudantes pelo “bem escasso” (e, conseqüentemente, caro) da educação (LAVAL, 2019, pp. 45-46).

As habilidades implícitas e explícitas na citação anterior, além de mostrarem aquilo que se espera dos indivíduos, dão uma noção do impacto que elas têm na sociedade, pois representam um caráter de ensino/aprendizagem individualista, que tem como guia o mercado. No cotidiano escolar, podemos observar esse caráter na administração escolar na descentralização, diversificação e gerenciamento moderno, assim como na “gestão por demanda”. Para seguir essa modernização, será preciso agir como uma empresa, porém “a ofensiva neoliberal na escola é um processo já avançado” (LAVAL, 2019, p. 47).

Vemos, atualmente, como a palavra-chave mercado ainda é a mesma do pensamento liberal tradicional, apesar de se relacionar a outro conceito. Isso porque não se trata daquele de Adam Smith ou o dos neoclássicos. Agora trata-se de um processo de descoberta e aprendizado que modifica os sujeitos, ajustando-os uns aos outros. A coordenação não é estática, não une seres sempre iguais a si mesmos, mas produz uma realidade cambiante, um movimento que afeta os meios nos quais os sujeitos evoluem e os transforma também (DARDOT; LAVAL *apud* KLAUS, 2018, p. 347). Desse modo, a economia passa a ocupar o centro da vida individual e coletiva, enquanto os únicos valores sociais legítimos são a eficiência produtiva, a mobilidade intelectual, mental e afetiva e o sucesso pessoal.

Uma síntese das habilidades exigidas pode ser encontrada nesta citação de Laval, porquanto

a referência ideal da escola passou a ser o “trabalhador flexível”, de acordo com os cânones da nova representação da gestão. O empregador não espera mais do assalariado uma obediência passiva a instruções precisas: ele quer que o assalariado utilize as novas tecnologias, compreenda melhor o sistema de produção ou comercialização no qual sua função está inserida, deseja que ele seja capaz de enfrentar as incertezas e demonstre liberdade, iniciativa e autonomia (LAVAL, 2019, pp. 48-49).

Para que isso ocorra, a escola deverá repensar sua prática pedagógica, seu currículo, sua gestão do tempo e dos ambientes em que as atividades educativas serão desenvolvidas. Por conseguinte, espera-se que nesse novo modelo de escola haja espaço

para o protagonismo, sendo este fundamental para capacidades, como inovação e empreendedorismo, os quais passam a ser imperativos do nosso tempo, uma vez que possibilitam que o jogo neoliberal funcione a partir da maximização da produtividade dos sujeitos e das instituições. A relação com o emprego modifica-se com a ideia do empresariamento de si e da capitalização do homem, ou seja, é preciso ver a si mesmo como um capital que requer investimentos permanentes, de modo que a educação passa a ser entendida como algo necessário ao longo de toda a vida, pois a reengenharia rejeita a divisão do trabalho, o controle hierárquico, a economia de escala e todos os demais pertences de uma economia no estágio inicial de desenvolvimento.

Para Hammer e Champy (1994), na reengenharia, os seguintes pressupostos são observados: (1) as três forças que impeliram as empresas a um território desconhecido: clientes, concorrência e mudança; (2) o princípio de que a mudança é a normalidade; (3) as atividades orientadas a partir de tarefas estão obsoletas, de forma que o trabalho precisa ser organizado em torno de processos; (4) a percepção da reengenharia como um movimento que *“rejeita a sabedoria convencional e as suposições herdadas do passado”* e *“engendra novas soluções para a estrutura dos processos, pouco ou nada assemelhadas às das eras anteriores”* (HAMMER; CHAMPY, 1994, p. 35, grifos nossos); (5) a reengenharia procura romper com a divisão do trabalho, com o controle hierárquico e com a economia de escala e se caracteriza como *“a procura de novos modelos de organização do trabalho. A tradição de nada vale. A reengenharia é um novo começo!”* (Ibidem, p. 35, grifos nossos); (6) algumas mudanças que podem ser definidas da seguinte forma: (a) as unidades de trabalho mudam de departamentos funcionais para equipes de processos; (b) os serviços mudam de tarefas simples para trabalhos multidimensionais; (c) os papéis das pessoas mudam de controlados para autorizados; (d) a preparação para os serviços muda do treinamento para a educação (aprender a aprender); (e) o enfoque das medidas de desempenho e da remuneração altera-se da atividade para os resultados; (f) os critérios das promoções mudam do desempenho para a habilidade; (g) os valores mudam de protetores para produtivos; (h) os gerentes mudam de supervisores para instrutores; (i) as estruturas organizacionais mudam de hierárquicas para niveladas; (j) os executivos mudam de controladores do resultado para líderes; (7) as relações de trabalho, que se modificam a partir do investimento em capital humano e do empreendedorismo: *“se o antigo modelo se compunha de tarefas simples para pessoas simples, o novo se constitui de serviços complexos para pessoas espertas, o que torna mais seletivo o ingresso na força de trabalho”*, de modo que *“poucos serviços simples,*

*rotineiros e não especializados serão encontrados em um ambiente pós-reengenharia”* (1994, p. 55, grifos nossos); (8) desempenho, que passa a ser medido pelo valor criado, e a remuneração, fixada por esse mesmo critério. (HAMMER; CHAMPY, 1994 *apud* KLAUS, 2018, p. 348-349).

Para Hammer,

além das discussões sobre mudança, inovação, novos modelos de organização do trabalho, foco nos resultados e competitividade, a reengenharia propõe que os sujeitos se movimentem permanentemente a partir do investimento que fazem em seu capital humano e da capacidade que têm de aprender a aprender. (HAMMER *apud* KLAUS, 2018, p. 349)

Pode-se dizer que, na atualidade, a teoria do capital humano e do empreendedorismo se tornaram valores sociais (LÓPEZ-RUIZ, 2007), algo que podemos chamar de capitalismo humano e empreendedorismo, uma ideia patrocinada principalmente por economistas, analistas de mercado e consultores.

Presenciamos, cada vez mais, tais discussões naturalizando-se no cotidiano escolar, de modo que a autogestão, a inovação e o empreendedorismo passam a ser as soluções para todos os problemas enfrentados. E é justamente nesse sentido que se torna necessário compreender as parcerias escola/empresa e seus efeitos no cotidiano escolar, a partir das recomendações veiculadas por alguns de seus programas ancorados na lógica empresarial.

### ***1.3.2 Educação e empreendedorismo***

A maior contribuição da Teoria do Capital Humano para a educação tem sido a ideia de Educação Empreendedora. A comprovação desta ideia se dá através do que se tem observado nas reformas educacionais, cuja base se dá cada vez mais na lógica do mercado e na norma neoliberal de um sujeito autorregulado, flexível e empreendedor. No Brasil, as parcerias público-privadas têm difundido a chamada Pedagogia Empreendedora, cujo objetivo principal é disseminar a cultura do empreendedorismo entre crianças e jovens.

Questões como autorrealização, bem-estar material e satisfação pessoal, associadas à racionalidade econômica neoliberal, sustentam que a adoção de uma atitude empreendedora em todas as esferas da vida é a chave para realização dos objetivos pessoais. Para tanto, é necessário que o indivíduo aprenda a ser autor e protagonista de

sua própria vida, sendo responsabilidade dele o aprendizado permanente das competências e habilidades demandadas pelo mercado.

A mentalidade empresarial na área da educação adentra as instituições, desde a educação básica até o ensino superior. Para Alexandre Alves, Viviane Klaus e Carine Bueira Loureiro, autores do artigo “*Do sonho à realização: pedagogia empreendedora, empresariamento da educação e racionalidade neoliberal*”, a ideia de empreendedorismo na educação precisa ser compreendida a partir do conceito econômico do que é empreendedorismo. No referido artigo, eles partem da origem do termo e vão buscar em Joseph Schumpeter essa definição. Dessa forma,

o empreendedor é visto como um inovador que impulsiona o processo de “destruição criadora”, do qual depende o progresso econômico. Na visão de Schumpeter (2017), o empreendedor não se confunde nem com o dono do capital, nem com o administrador da firma. Ele é o indivíduo que inova, recombina de maneiras inéditas os fatores de produção, inventando novas técnicas, novas formas de organização do processo produtivo, encontrando novas fontes de matérias-primas ou abrindo novos mercados. Devido à tendência à queda da taxa de lucro – que, para Schumpeter, é inerente à economia capitalista –, a atuação do empreendedor-inovador seria essencial por propulsionar a única maneira de contornar essa tendência, qual seja, a elevação permanente da produtividade do trabalho mediante a inovação contínua. (ALVES; KLAUS; LOUREIRO, 2021, p. 4)

Para melhor compreensão do termo, é relevante recorrer aos autores da escola neoliberal austríaca. Desta escola merece destaque as contribuições de Ludwig von Mises (2010) e Friedrich A. Hayek (1978), para os quais,

diferentemente da perspectiva de Schumpeter, o empreendedor não é mais visto por eles como uma figura excepcional e criadora que rege o processo econômico, tal como um maestro conduz uma orquestra. Todos teriam dentro de si um potencial empreendedor, o qual estaria apenas esperando pelas ocasiões propícias para se manifestar. Essas ocasiões seriam fornecidas pelo mercado, que teria papel formativo para o sujeito empresarial, ensinando-o a se conduzir racionalmente na medida em que é exposto a situações de competição. Desse modo, o indivíduo empreendedor é visto por Mises e Hayek como aquele que não teme aventurar-se no jogo da concorrência e que aprende a usar a informação disponível para buscar as melhores oportunidades de ganho e realização pessoal num mercado concorrencial (ALVES; KLAUS; LOUREIRO, 2021, p. 5).

Na visão dos neoliberais austríacos e de seus herdeiros intelectuais da escola de Chicago (Israel Kirzner, Milton Friedman, Gary Becker etc.), “*só a economia de mercado é capaz de estimular e dar livre curso ao espírito empreendedor que cada homem já traz dentro de si*” (DARDOT; LAVAL, 2016, grifos nossos). Essa concepção torna o empreendedorismo um atributo extensível a qualquer homem, de maneira que fazer uso do potencial empreendedor significa agir de forma empreendedora em todos os aspectos

da vida e não apenas nos negócios (ALVES; KLAUS; LOUREIRO, 2021, p. 5). A difusão desse modelo de sujeito empreendedor ocorreu em paralelo à transformação estrutural da economia e do Estado a partir dos anos 1980.

Essa nova postura econômica aos poucos foi alterando o modelo capitalista keynesiano (1930-1960), que era caracterizado por carreira nas relações entre o trabalhador e a empresa; vínculos de solidariedade dentro dos grupos de trabalho e relações de lealdade com a instituição; sistema de seguridade social. Agora, predominam organizações mais flexíveis e menos hierárquicas; fragmentação dos processos de produção; terceirização de partes inteiras da cadeia produtiva; mão de obra qualificada e salários bem inferiores.

Como consequência dessas mudanças, temos que

essas mudanças levaram ao aumento da competição entre as empresas; à fragmentação social, com o enfraquecimento dos sindicatos; à individualização dos desempenhos nas firmas e ao apagamento da divisão entre vida privada e vida profissional (SENNETT *apud* ALVES; KLAUS; LOUREIRO, 2021, p. 6)

Esse conjunto de mudanças serviu de base para o surgimento da cultura empreendedora, fundada no pensamento econômico neoliberal e nas teorias da gestão, que procuram estimular indivíduos autônomos, ativos, dotados de poder de escolha (ALVES; KLAUS; LOUREIRO, 2021, p. 6). Essa nova cultura trouxe consigo valores como empreendedorismo, autonomia e inovação. Para o comportamento humano, temos a adoção de um comportamento proativo, independente e empreendedor como base para o sucesso, produtividade e competitividade. A formação desse novo indivíduo se dará em um contexto de consonância com uma sociedade igualmente nova, caracterizada por dinamismo como nunca vivido. Nela se difunde em larga escala a cultura empreendedora.

Diante do exposto, o que se diz da escola é que ela é uma

instituição fundamental de formação e produção de subjetividade, é um dos meios privilegiados escolhidos para fabricar esse novo sujeito e disseminar a cultura empreendedora por toda a sociedade (LAVAL, 2004). Diversas instituições como o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), nas últimas décadas, têm desenvolvido uma série de programas e iniciativas para transformar o sistema de ensino e tornar o “espírito de empreendedorismo” um elemento importante dos currículos e programas escolares (ALVES; KLAUS; LOUREIRO, 2021, p. 6).

Chegamos ao ponto em que encontramos, de forma um pouco mais clara, o porquê de a educação ser alvo das demandas do sistema econômico neoliberal, que é a formação

do novo sujeito que interessa ao referido sistema. Trata-se, portanto, de produzir sujeitos capazes de participar ativamente da lógica da concorrência, colocada em circulação a partir de uma nova concepção de mercado como “*um processo de descoberta e aprendizado que modifica os sujeitos, ajustando-os uns aos outros*” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 139). Tudo isso é provocado principalmente pelas mudanças ocorridas no mercado, do liberalismo clássico, marcado por um ambiente natural em que circulavam mercadorias e ocorriam as trocas comerciais – mercado autorregulador.

Na sua fase neoliberal, o mercado é marcado por ser uma realidade cambiante, ou seja, é um processo que tem dimensões objetivas e subjetivas – uma dinâmica autocriadora. Essa mudança tem impacto sobre os indivíduos, porquanto

o elemento subjetivo e formativo do mercado na racionalidade neoliberal, que pode ser definido como “um processo subjetivo autoeducador e autodisciplinador, pelo qual o indivíduo aprende a se conduzir” (DARDOT; LAVAL *apud* ALVES; KLAUS; LOUREIRO, 2021, p. 7)

Para Alves, Klaus e Loureiro, esses dispositivos induzem o indivíduo à autoformação – autoformação entendida como capacidade de “aprender a aprender”, o pilar número 1 dentre os quatro pilares da educação. Para eles, essa capacidade é fomentada a partir da articulação de um conjunto de práticas de produção do sujeito. Para defini-lo, temos “um sujeito ativo, um sujeito aprendente, esse indivíduo que, por sua própria experiência, por sua própria atividade, aprende o que precisa para viver e ser feliz” (MARÍN-DÍAZ *apud* ALVES; KLAUS; LOUREIRO, 2021, p. 7).

O que chama atenção é que essa pedagogia empreendedora responsabiliza o indivíduo por seu aprendizado. Logo, compreender os pilares da educação a partir desta ótica dá a dimensão dos desafios impostos à educação – educação como uma prerrogativa do cidadão. Os documentos e políticas educacionais das últimas décadas dão ênfase a essa visão do mercado como processo ativo e dinâmico de aprendizagem. Nesse sentido, o Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação no século XXI (Relatório Delors) é um exemplo. Nele, os quatro pilares da educação são: “aprender a conhecer”; “aprender a fazer”; “aprender a viver juntos”, “aprender a viver com os outros” e “aprender a ser” – pilares que estão relacionados com a mudança de ênfase da noção de qualificação para a noção de competência (ALVES; KLAUS; LOUREIRO, 2021). Essa mudança de valor de qualificação para competência resulta de outra mudança no campo do trabalho: a desmaterialização e da flexibilização do trabalho, assim como

da crescente importância dos serviços entre as atividades assalariadas (DELORS *apud* ALVES; KLAUS; LOUREIRO, 2021, p. 7).

O documento da Unesco (Relatório Delors) dá um novo significado para aprendizagem. Ele é colocado no centro do processo educacional e objetiva potencializar a autoformação e a autocondução dos sujeitos econômicos, que devem tornar-se sujeitos autorregulados. Segundo Delors, “existe uma questão comum aos países desenvolvidos e em desenvolvimento: como aprender a comportar-se eficazmente em uma situação de incerteza; como participar na criação do futuro?” (DELORS, 2012, p. 78).

Nessa lógica, os conhecimentos que cada indivíduo dispõe, bem como sua capacidade de readaptação – o “aprender a aprender” – é que possibilitariam lidar com as incertezas e instabilidades típicas da nova racionalidade neoliberal. A escola, na visão de empresários, economistas e gestores de negócios possui as condições propícias ao desenvolvimento de um sujeito empreendedor, a partir do desenvolvimento de competências para a economia do século XXI. Isto porque prepara os estudantes para serem empreendedores em todas as áreas das suas vidas e em quaisquer atividades que escolherem desempenhar (DOLABELA, 2018), o que é um dos fundamentos da pedagogia empreendedora. Dessa forma, “enfrenta uma grande necessidade de educação empreendedora que permita que uma maior proporção do seu capital humano desenvolva o seu potencial empreendedor” (DOLABELA; FILION *apud* ALVES; KLAUS; LOUREIRO, 2021, p. 8).

Assim, a negação de uma educação empreendedora “continuará a ser negada a grandes segmentos da sociedade a oportunidade de gerar renda e experimentar a autorrealização” (DOLABELA; FILION *apud* ALVES; KLAUS; LOUREIRO, 2021, p. 8).

A atividade pedagógica, desenvolvida no contexto da pedagogia empreendedora, “vai se dedicar principalmente à conexão entre sonho e sua realização” (DOLABELA *apud* ALVES; KLAUS; LOUREIRO, 2021, p. 8); “estimular e preparar o aluno para sonhar [...] um sonho, um futuro onde deseja chegar, estar ou ser” (DOLABELA *apud* ALVES; KLAUS; LOUREIRO, 2021, p. 8). Para realizar o sonho, ele “se vê motivado a aprender o necessário a esse objetivo” (Ibidem, p. 8).

Como se pode notar, palavras como conexão, estímulo e motivação são, agora, mais do que antes, a tônica da relação professor-aluno, já que o aluno/estudante é a peça-chave nesse processo. Assim,



o estudante é estimulado a gerar conhecimentos sobre si mesmo, sobre o que deseja realizar no futuro e como construir os caminhos para isso. Assim o aluno é autor de si mesmo e aprende, como faz o empreendedor real, a buscar os conhecimentos necessários à realização do seu sonho. Através da construção da sua autopercepção o estudante toma consciência das suas limitações e se prepara para construir complementaridades, atraindo competências e pessoas para executarem o que ele não quer, não pode ou não sabe fazer. (DOLABELA; FILION *apud* ALVES; KLAUS; LOUREIRO, 2021, p. 8).

Para os autores, a pedagogia empreendedora desloca o foco no processo educativo, do ensino para a aprendizagem, e correlativamente põe o acento no protagonismo do aluno, o qual é visto como “cliente”, e não na atividade do professor (BIESTA, 2018). Na mesma linha de raciocínio de Biesta, Paula Sibilía afirma que “a situação de aprendizagem já não é assegurada na transmissão de conhecimentos por parte do professor, mas se apoia nas operações que cada jovem consegue realizar com as ferramentas de que dispõe” (SIBILIA, 2012, p. 125).

Nesse ponto, vejamos como Fernando Dolabela define a aprendizagem, já que ele é o pesquisador que cunhou o termo Pedagogia Empreendedora. De acordo com o referido autor, “o sentido da aprendizagem, desse modo, está no aprendiz, que se desloca da posição de aluno que aprende algo ensinado por alguém – no caso, pelo professor – para a de ‘protagonista do seu próprio destino’” (DOLABELA; FILION *apud* ALVES; KLAUS; LOUREIRO, 2021, p. 9).

Reforçamos, aqui, o que já havíamos percebidos nas linhas anteriores deste texto, ou seja, uma inversão da posição do aluno no processo de ensino aprendizagem, de receptor para protagonista.

Como trataremos do protagonismo no trecho seguinte, finalizamos aqui com duas observações. Primeiro, sobre a atuação do professor e do aluno, pode-se ressaltar que

mais do que o aluno aprender alguma coisa por meio da condução pedagógica de um professor, o que está em jogo na pedagogia empreendedora é a atuação do indivíduo sobre si mesmo para desenvolver a capacidade de se aperfeiçoar e desempenhar um papel de destaque, na busca pela autorrealização. (ALVES; KLAUS; LOUREIRO, 2021, p. 9)

Com isso, é possível concluir que estamos diante de um novo processo de ensino aprendizagem, no qual professor e aluno assumem um novo papel: ao docente cabe conduzir pedagogicamente o estudante, por meio de um conjunto de atividades pedagógicas; neste ambiente de aprendizagem, cabe ao discente identificar o que deve aprender e como deve desenvolver o aprendizado daquilo que identificou como importante para sua autorrealização.

A segunda observação refere-se à escola. Ela, como espaço que mais precocemente socializa e subjetiva a todos, torna-se um espaço potente para a disseminação de uma subjetividade empreendedora (ALVES; KLAUS; LOUREIRO, 2021, p. 9).

Com toda sua capacidade de transformação social, embora muitos não acreditem esse valor à escola, ela é vista pelo mercado como um local propício para o desenvolvimento de uma mentalidade/caráter empreendedor. Neste sentido, tem crescido o número de programas e projetos elaborados e mantidos por empresas privadas e organizações do terceiro setor, voltados à implantação e o desenvolvimento da pedagogia empreendedora em escolas de educação básica, assim como tem aumentado o número de Fundações, Organizações Sócias, Institutos interessados em atuar na área da educação.

### ***1.3.3 O protagonismo e desenvolvimento de habilidades***

Como visto no trecho anterior, o ideal esperado do processo de ensino aprendizagem é um indivíduo possuidor de habilidades que o torne capaz de protagonizar seu próprio destino. Para que isso aconteça, “o sentido da aprendizagem, desse modo, está no aprendiz, que se desloca da posição de aluno que aprende algo ensinado por alguém – no caso, pelo professor – para a de “protagonista do seu próprio destino”” (DOLABELA; FILION *apud* ALVES; KLAUS; LOUREIRO, 2021, p. 9).

Ainda de acordo com os autores, esse protagonismo é alavancado pelos sonhos próprios, pois eles “implicam em pensamentos projetivos que permitem que as pessoas se tornem mais organizadas, identificando mais claramente o que precisam aprender” (DOLABELA; FILION *apud* ALVES; KLAUS; LOUREIRO, 2021, p. 9). Dessa habilidade protagonista/empreendedora deve resultar o Projeto de Vida. Este, por sua vez, é estruturado “articulando sinergicamente desejos, visão de mundo, valores, competências, preferências, autoestima” (DOLABELA *apud* ALVES; KLAS; LOUREIRO, 2021, p. 9).

Para Maria Juscélia Sabai Müller e Nájela Tavares Ujiie, responsáveis por uma pesquisa realizada na Rede Estadual de Ensino do Paraná, que resultou em um artigo intitulado “*Protagonismo juvenil no ensino médio e gestão democrática da escola pública: implicações e possibilidades metodológicas para a prática escolar*”, a dificuldade inicial é a de encontrar, na literatura, uma concordância em relação ao uso do termo “protagonismo”. Para elas, e para nós também, isto dificulta a compreensão do que

é protagonismo, já que há uma diversidade de interpretações em um mesmo contexto. Mesmo assim, Müller e Ujiie nos apresentam que

[Costa, Barrientos, Lascano, Konterlinik] vinculam o protagonismo à formação para a cidadania. Ezcámez e Gil (2003) discutem a questão da responsabilidade em uma abordagem que permite a aproximação do conceito de protagonismo tal como usado pelos outros autores antes citados. Por sua vez, Novaes (2000), em artigo que relata e analisa uma experiência de ação social organizada de jovens, não usa o termo “protagonismo”, e sim, “participação social”, ou “intervenção social”, ou “ação solidária”, relacionando essas expressões à “socialização para a cidadania”. Assim, parece que a “ação cidadã” e/ou a “preparação para tal tipo de ação” constituem o cimento semântico que une as diferentes expressões que diversos estudiosos usam para nomear e discutir o envolvimento de jovens em seu contexto escolar, social e/ou político (FERRETI; ZIBAS; TARTUCE *apud* MÜLLER; UJIIE, 2016, p. 4).

É importante ter um conceito sobre esse protagonismo, já que na educação a expressão configurou o termo Protagonismo Juvenil, o qual constituiu um dos eixos fundamentais da reforma curricular para o Ensino Médio, realizada a partir da década de 1990. De acordo com Costa (2001), o termo passou a ser usado pelos educadores para identificar “os processos, movimentos e dinamismos sociais e educativos em que os jovens, ajudados ou não por seus educadores, assumem o papel principal” (COSTA *apud* MÜLLER; UJIIE, 2016, p. 5). Para Costa, “a expressão protagonismo juvenil” vem a identificar o jovem como “solução e não problema” (COSTA *apud* MÜLLER; UJIIE, 2016, p. 6).

Para Müller e Ujiie, o método pedagógico tem como foco a criação de espaços e tempos escolares que propiciem aos jovens estudantes a participação ativa no enfrentamento a situações reais na escola, na comunidade e da vida social, otimizando suas potencialidades e permitindo “o seu crescimento constante como pessoa, como cidadão e como trabalhador”. Sobre a importância do protagonismo, afirma-se que ela

[...] vem do fato de ele contribuir de forma inegavelmente relevante para a formação de pessoas, cidadãos, trabalhadores de tipo novo, ou seja, dentro da visão ético-política contida no Paradigma do Desenvolvimento Humano. Esses jovens têm uma possibilidade muito grande de, a médio e longo prazo, tornarem-se líderes de processos de mudança em seus respectivos âmbitos de atuação, contribuindo para que nosso país possa romper com as velhas culturas impeditivas de emancipação econômica, da promoção social e da libertação cultural de grande parte do nosso povo, que, neste início de um novo milênio, se encontra ainda imerso numa realidade marcada pela pobreza, ignorância e brutalidade. (COSTA *apud* MÜLLER; UJIIE, 2016, p. 5-6)

A expressão protagonismo juvenil tem se consolidando enquanto prática educativa passível de aplicação aos estudantes do Ensino Médio, com a ideia de

possibilitar ao jovem a atuação social, visto estarem na faixa etária definida pelas Nações Unidas como juventude e por reconhecê-los como sujeitos de um papel central nos esforços por mudança social. Assim, o protagonismo do aluno “ocorreria mediante sua participação ativa”, retirando-o da posição de beneficiário passivo do sistema de ensino” (SOUZA, 2008, p. 106).

Quando se trata da literatura abordando a temática, é preciso voltar ao ano 2000, quando o pedagogo Antônio Carlos Gomes, pioneiro em abordar o tema, publicou o livro “*Protagonismo juvenil: adolescência, educação e participação democrática*”. Ele apresentou “as bases que orientam toda sua linha de ação”. (SOUZA *apud* MÜLLER; UJIE, 2016, p. 7).

Com base nas Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio, estabelecidas em 1998, outro pesquisador, Lopes Jr., no ano de 2000, “defende a possibilidade de protagonismo juvenil na escola de nível médio” (SOUZA, 2008, p. 117) – uma escola com educação pautada no diálogo, na argumentação, na escuta e na contra-argumentação, uma escola com possibilidade para que os jovens se tornem sujeitos ativos de suas vidas e de suas comunidades (MÜLLER; UJIE, 2016). Sobre o papel da escola, Costa nos diz que ela

primeira etapa do ingresso dos seres humanos na vida pública, é o ponto de partida necessário e fundamental para o envolvimento dos adolescentes com questões que aparentemente -apenas aparentemente, reitero – não lhes dizem respeito (COSTA *apud* MÜLLER; UJIE, 2016, p. 7).

A partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais (2000), o protagonismo passa a firmar-se quanto proposta pedagógica para o Ensino Médio. Dessa forma, é apresentada a contextualização ativa dos conteúdos e a “constituição de competências e habilidades que permitam ao educando o protagonismo diante a situações novas, problemas ou questões da vida pessoal, social, política econômica e cultural” (SOUZA, 2008, p. 119).

Dando a mesma ênfase ao protagonismo, em 2003, o Relatório de Delors (2003) para a Unesco, da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, tem servido de base para as políticas educacionais e orienta que

a educação deve consistir no desenvolvimento do suposto “potencial” do educando e na aprendizagem de habilidades e competências, em contraposição a um suposto ensino, considerado defasado e nomeado “tradicional” baseado na memorização de conteúdos e no acúmulo de informações. (SOUZA *apud* MÜLLER; UJIE, 2016, p. 7)

Como método pedagógico para o Ensino Médio, volta-se à preparação do jovem estudante para uma vida social mais autônoma e participativa, desde que o contexto educativo lhe permita desenvolver responsabilidade social, solidariedade, agilidade, criatividade, soluções inovadoras, habilidades estas necessárias tanto à vida pessoal quanto social (MÜLLER; UJIIE, 2016, p. 7-8).

Ainda quanto a isso, destaquemos que

Trata-se de um método pedagógico que se baseia num conjunto de práticas e vivências que tem como foco a criação de espaços e condições que propiciem ao adolescente empreender ele próprio a construção de seu ser em termos pessoais e sociais (COSTA *apud* MÜLLER; UJIIE, 2016, p. 8).

Sobre o trabalho, são importantes as observações de Ferreti, Zibas e Tartuce, os quais afirmam que se

atribui ao professor basicamente as funções de orientador, mais do que divulgador de conteúdos disciplinares, e situa o aluno, no centro do processo educativo, deslocando o eixo desse processo para a aprendizagem, de modo a minimizar, assim, a dimensão do ensino. Nesse sentido atribui ao aluno a condição de protagonista desse processo e, por essa razão, considera-o como fonte de iniciativa (ação), liberdade (opção) e compromisso (responsabilidade) (FERRETI; ZIBAS; TARTUCE *apud* MÜLLER; UJIIE, 2016, p. 13).

Além disso, afirma-se, ainda, que o

[...] trabalho cooperativo, no qual os adolescentes assessorados por seus educadores, vão atuar na construção e implementação de soluções para problemas reais com os quais se deparam no dia a dia de suas escolas, de suas comunidades ou da sociedade de que são parte (COSTA *apud* MÜLLER; UJIIE, 2016, p. 8)

Como conceito e prática, Müller e Ujiiie afirmam que, a partir do olhar de Borba, o protagonismo traz consigo a necessidade de reorientação do olhar e da ação educativa. Desse modo, a democracia é apresentada como o único caminho para a autonomia e como “objetivo fim das ações”, mas, é preciso “sair do plano das ideias, do papel, e passar para o plano da vivência, do acontecimento, pois a aprendizagem ocorre justamente na experimentação, no fazer” (MÜLLER; UJIIE, 2016, p. 8). Desta forma reforça a necessidade de tirar o aluno da condição de agente passivo tornando-o agente ativo do sistema de ensino (Ibidem, p. 8).

Sobre o papel do educador, temos que

neste “modelo pedagógico” o papel do educador, passa por um processo de transformação, saindo da função de transmissor do conhecimento, para a função de mediador/orientador do processo de aprendizagem e este com finalidade previamente definida (MÜLLER; UJIIE, 2016, p. 8).

Ainda sobre esse papel, afirma-se que

o trabalho do professor não consiste simplesmente em transmitir informações ou conhecimentos, mas em apresentá-los sob a forma de problemas a resolver, situando-os num contexto, orienta que à educação cabe, não a transmissão de conhecimentos, mas a oferta de oportunidades para que ele próprio desenvolva “competências e aptidões” necessárias aos intermináveis processos de aprendizagem e de adaptação possibilitando o desenvolvimento de uma autonomia que será levada para toda a vida (SOUZA *apud* MÜLLER; UJIIE, 2016, p. 8).

Outra observação importante consiste em dizer que, “quando existe um compromisso do educador com a participação efetiva do jovem, o terreno está preparado para o exercício de ações protagonistas” (COSTA *apud* MÜLLER; UJIIE, 2016, p. 8).

As três citações acima coadunam para a mesma ideia, a saber, a participação efetiva dos jovens/estudantes e a relevância do professor em propor atividades que possam possibilitar algo além do exercício da participação, isto é, que permitam o desenvolvimento de competências necessárias ao interminável processo de aprendizagem, ou seja, aquilo que o já citado Relatório Delors (2003) chama de Aprendizagem ao Longo da Vida – ALV.

Sobre a função social da escola, temos que

[...] é preciso que a educação esteja - em seu conteúdo, em seus programas e em seus métodos - adaptada ao fim que se persegue: permitir ao homem chegar a ser sujeito, construir-se como pessoa, transformar o mundo, estabelecer com os outros homens, relações de reciprocidade, fazer a cultura e a história (FREIRE *apud* MÜLLER; UJIIE, 2016, p. 9)

Na perspectiva de protagonismo juvenil, a escola, tanto para Costa (2006) quanto para Souza (2008), tem o papel de oportunizar aos jovens o desenvolvimento das quatro aprendizagens fundamentais, ou seja, dos quatro pilares do conhecimento que sustentam a proposta do protagonismo juvenil e em torno dos quais a educação para o século XXI, proposta no Relatório de Delors, deve estar estruturada: aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a viver juntos; aprender a ser. Isto implica oferecer, dentro da escola, oportunidades educativas que enfatizem a participação ativa do aluno e que lhe possibilite desenvolver-se enquanto cidadão ativo e participativo na escola e, conseqüentemente, na sociedade.

Quanto à prática gestora, Costa, no texto “Protagonismo Juvenil: o que é e como praticá-lo”, diz que ela “só se torna genuína quando se desenvolve num ambiente democrático. A participação sem democracia é manipulação e, em vez de contribuir para

o desenvolvimento pessoal e social do jovem, pode prejudicar a sua formação” (COSTA, 2010, p. 10).

O cerne do protagonismo é a participação ativa na gestão, o que é garantido pela Constituição de 1998, em seu Art. 206, que é assegurado como um dos princípios que regem a educação, isto é, a gestão democrática do ensino público (BRASIL, 2012). Neste sentido é importante destacar que a escola é um espaço privilegiado para a democratização da sociedade, para o exercício da cidadania participativa, que é comprometida com a transformação social e com a construção de projetos de vida.

Ao falar em gestão democrática como uma das premissas da educação e entendendo a escola como espaço onde se estuda, debate-se e se aprende o que é democracia, lamentamos em dizer que há um exemplo extremamente negativo quando se deixou de realizar as eleições para diretor de escolas, o que criou uma grande contradição entre o que se ensina e o que se pratica, isto porque, quando se firma um contrato com a sociedade e a faz crer que a Reforma do Ensino Médio será a salvaguarda da educação na Rede Estadual de Ensino em Goiás - nosso local de atuação desde 1999. Nesse contexto, o ano de 2021 entra para a história como a primeira vez que as eleições, as quais deveriam acontecer, não aconteceram. Esse caso é decorrente da Lei nº 20.115, de 06 de junho de 2018, a qual foi alterada, bem como pela Lei nº 4.805/21, a qual estabelece que os diretores em exercício desde a última em 2018, perderiam seus respectivos cargos, ao completarem três anos de mandato. Assim, até o presente momento, isto é, em julho de 2022, nada sinaliza que novas eleições serão convocadas.

Quanto a problemas como esse, Costa afirma que

a democracia, elaboração coletiva e permanente, deve começar na família, mas é, sobretudo na escola que o seu exercício se torna uma exigência inarredável dos novos tempos. As relações entre educadores e educandos e destes com seu entorno sócio-comunitário são fundamentais para a incorporação das virtudes democráticas ao modo de ser dos nossos adolescentes em sua busca de identidade e de projeto de vida (COSTA *apud* MÜLLER; UJIIE, 2016, p. 10).

Educar para a democracia vem sendo o desafio da escola no cumprimento da sua dimensão social. Em uma sociedade considerada democrática, os inúmeros problemas de ordem social, política, econômica vem se agravando com o decorrer do tempo. Assim, o fortalecimento da participação ativa dos cidadãos, ação coletiva na busca de soluções, torna-se o viés mais urgente e necessário.

Ainda sobre a função social da escola, sua maior falha é “[...] sem dúvida nenhuma, hoje a principal falha da escola com relação a sua dimensão social parece ser

sua omissão na função de educar para a democracia” (PARO, 2007, p. 18). O autor ainda considera que

[...] não deixa de ser paradoxal que a escola pública lugar supostamente privilegiado do diálogo e do desenvolvimento crítico das consciências ainda resista tão fortemente a proporcionar, no ensino fundamental, uma formação democrática que, ao proporcionar valores e conhecimentos, capacite e encoraje seus alunos a exercer de maneira ativa sua cidadania na construção de uma sociedade melhor. (PARO *apud* MÜLLER; UJIIE, 2016, p. 10)

Obviamente, há um paradoxo entre educação para cidadania e a vivência democrática. A visão social para Paulo Freire pode ser descrita e entendida a partir de sua função primordial, que é formar pessoas, constituí-las de valores, atitudes e conhecimentos, capacitando-os para o exercício da cidadania crítica, ética e participativa (FREIRE, 2004, p. 98). Neste mesmo contexto, Freire diz que

a função da educação é auxiliar os homens na produção de sua própria realidade material e de sua consciência sobre ela. A formação para o trabalho, a qualificação para o mercado, embora seja uma função importante, não pode se constituir em única, nem mesmo em principal, função da educação: como experiência especificamente humana, a educação é uma forma de intervenção no mundo (FREIRE *apud* MÜLLER; UJIIE, 2016, p. 10).

Retomando a ideia de protagonismo, a fala de Costa se aproxima da ideia de Freire. Assim,

o propósito do Protagonismo Juvenil, enquanto educação para a participação democrática, é criar condições para que o educando possa exercitar, de forma criativa e crítica, essas faculdades na construção gradativa de sua autonomia. Autonomia essa que ele será chamado a exercitar de forma plena no mundo adulto (COSTA *apud* MÜLLER; UJIIE, 2016, p. 10).

Dessa forma, a implementação do Protagonismo Juvenil, no ambiente escolar, como método para desenvolver as competências necessárias para uma atuação cidadã e consciente, deve resultar de um amplo debate entre os pares, já que sua presença no referido ambiente provocará uma mudança na realidade escolar, sendo necessário discutir questões relevantes às práticas e metodologias que o estimula, buscando mudanças na ação pedagógica e na gestão escolar.

Outro aspecto relevante é o fortalecimento da participação democrática estudantil, que deve ser ativa e criativa nas questões da escola e da comunidade, tanto pelas instâncias formais quanto pela ação informal nestes espaços. Nesse aspecto, a pesquisa de Maria Juscélia Müller e Nájela Ujiie apontou para a limitação na aplicação mais frequente de estratégias que permitem o fortalecimento do Protagonismo Juvenil, a partir



da sala de aula. Dentre elas está a fragmentação da matriz curricular do Ensino Médio, que contempla a grande maioria das disciplinas com apenas duas aulas semanais e que tais estratégias demandam uma carga horária mais prolongada (MÜLLER; UJIIE, 2016).

Ao considerar os espaços e tempos escolares de protagonismo juvenil para além da sala de aula, é possível criá-los numa perspectiva política. Por conseguinte, temos, por exemplo, o Grêmio Estudantil e o Conselho Escolar (ZIBAS; FERRETI; TARTUCE, 2006, p. 75-76). Sobre o Conselho Escolar, eles afirmam ser “*o principal canal previsto na LDB para a expressão dos interesses dos alunos*”. Outras atividades extraclases podem ser realizadas, como atividades artísticas, culturais, esportivas, as quais são uma boa opção. Todavia, há que se levar em consideração o que diz Costa, segundo o qual,

*para criar os espaços necessários a eclosão das práticas e vivências capazes de permitir aos jovens exercitarem-se como fonte de iniciativa, liberdade e compromisso são necessários recursos pedagógicos de natureza distinta da aula. São necessários acontecimentos em que o jovem possa desempenhar um papel protagônico* (COSTA *apud* MÜLLER; UJIIE, 2016, p. 14).

Mesmo estando legalmente constituído, seu funcionamento apresenta-se precário e sua função deliberativa acaba por transformar-se em uma ratificação de decisões, anteriormente tomadas pelo grupo gestor. Anita Martelli, citada por Meneses (2004, p.230), ao abordar a participação dos estudantes membros do Conselho Escolar, cita sua falta de preparo para tal ação como o um dos fatores que tem impedido o êxito da representação estudantil (MÜLLER; UJIIE, 2016, p. 16).

Quanto ao Grêmio, as ações desenvolvidas por ele são bastante significativas na escola. Todavia, ao analisá-las, percebe-se que elas estão restritas ao campo cultural e social, bem como ainda são muito dependentes das orientações de professores. Logo, embora saibam que têm direito em atuar realizando proposições, ajudando nas tomadas de decisões, a maioria tem receio de participar (COSTA, 2007, p.6).

Sobre esse conflito em participar ou não, Ferreti e Tartuce apontam que

*essa dificuldade manifestada por professores e gestores de aceitar uma relação democrática com as organizações estudantis parece apoiar-se em diversos fatores: a cultura escolar tradicional, que supõe a submissão dos alunos à hierarquia; a insegurança profissional dos docentes, que não estão preparados para questionamentos de sua atuação; o desconhecimento da cultura juvenil e portanto, o preconceito quanto à possibilidade responsável dos jovens*(FERRETI; TARTUCE *apud* MÜLLER; UJIIE, 2016, p. 17).

Sobre o papel do gestor escolar, cabe ao mesmo organizar a dinâmica escolar, propor e promover alternativas, dinamizando os espaços e tempos escolares para a efetivação de uma prática democrática de gestão em que o planejamento participativo

possa garantir a representação das aspirações coletivas (PINHEIRO *apud* VEIGA; RESENDE, 1998, p.79-80). Então, conclui-se que, para atender a esta demanda, é preciso uma educação escolar que informe e desenvolva a criticidade, elementos fundamentais à compreensão e à atuação neste mundo, mas que também permita, em seus processos, a preparação para a cidadania, desenvolvendo sua personalidade, autonomia, politização para, mais tarde, quando adulto, conforme afirma Costa (2001, p.19), “viver e trabalhar nesta sociedade cada vez mais complexa, competitiva e exigente”.

#### ***1.3.4 Empresariamento da educação e difusão da cultura empreendedora***

A Pedagogia Empreendedora é a nova estratégia da economia neoliberal. Ela se vale da ideia de protagonismo, para desenvolver as competências essenciais à formação do sujeito empreendedor. Por sua vez, o empresariamento é outra estratégia para disseminar a cultura empreendedora. Logo, compreender como se dá esse processo no campo educacional é fundamental para que se possa combater, ou fazer melhor que sua proposição, se este for o desejo daqueles que trabalham com educação. Esse empresariamento se faz presente na educação por meio das propaladas parcerias escola/empresa, com foco na formação de crianças e jovens empreendedores.

Essas parcerias podem ser mais bem compreendidas a partir de um cenário em que as “*redes políticas são um tipo de ‘social’ novo, envolvendo tipos específicos de relações sociais, de fluxos e de movimentos*” (BALL *apud* ALVES; KLAUS; LOUREIRO, 2021, p. 9, grifos nossos). Neste cenário, o empreendedorismo, de modo geral, conecta-se à mentalidade empresarial característica do tempo em que vivemos.

Para Klaus (2018), ao fazer uma análise dos programas desenvolvidos através das parcerias firmadas pela Junior Achievement (JA Brasil), que conta com oito Secretarias Municipais de Educação e três Coordenadorias do Estado do Rio Grande do Sul, têm-se os seguintes objetivos: preparar o jovem para a inserção no mercado de trabalho, possibilitar que o jovem aprenda a administrar a sua própria vida e desenvolver o “espírito empreendedor”, que se reflete nos modos de condução da vida. Segundo López-Ruiz (2007, p. 30, grifos nossos). Dessa forma “*o empreendedorismo passou a ser a atitude de um povo, a atitude que se espera de um povo*”. (ALVES; KLAUS; LOUREIRO, 2021, p. 10, grifo nosso).

Por isso,

[...] “você S.A.”, não pode ser apenas você. Precisa-se de inúmeros vocês, indivíduos individuais – e daí a necessidade de uma configuração como o ensemble individualism para estabelecer os vínculos entre eles – que assumam um compromisso profundo com eles mesmos, com os investimentos feitos em si, com seu capital humano, com sua empresa. (LÓPEZ-RUIZ *apud* ALVES; KLAUS; LOUREIRO, 2021, p. 10, grifos do autor).

Os resultados, expressos em números e considerando o período 2010-2013, apresentam que o número de escola envolvidas, em que a JA está presente, é de 8.861, atingindo um total de 1.440. 378 estudantes que participaram dos programas de empreendedorismo. Ademais, a pesquisa ainda ressalta que esses números representam mais que o dobro dos números do período 1984-2009 (25 anos). Ainda sobre o período em análise, temos um total de 50.619 voluntários (JA BRASIL *apud* ALVES; KLAUS; LOUREIRO, 2021, p. 11). A pesquisa também levantou os dados sobre as parceiras firmadas com o SEBRAE. São eles: 170 mil alunos foram atendidos pelo Programa Pronatec Empreendedor, e 600 mil pessoas foram contempladas pelo Programa Jovens Empreendedores Primeiros Passos (SEBRAE, 2021a), isto até o ano de 2015. (ALVES; KLAUS; LOUREIRO, 2021, p. 11)

Além desses dados, existe, ainda, uma lista de mantenedores e apoiadores do Movimento Todos pela Educação, assim como seus respectivos projetos e ações no sentido de disseminar a cultura do empreendedorismo na Educação Básica. Entre eles, podemos citar a Fundação Telefônica Vivo, com o programa “Pense Grande”; o Instituto Natura, em parceria com a Fundação Telefônica Vivo e o Laboratório de Inovação Educacional (LABI), que juntos desenvolvem o programa “Inova Escola: Práticas para quem quer inovar na educação”; a Fundação La Caixa, com o programa “Jovens empreendedores”; e a Fundação Educar DPaschoal, com o programa “Academia Educar”.

No Estado de Goiás estão presentes, nas escolas públicas, a Fundação Lemann, o Instituto Unibanco e a Fundação Natura. Ressalta-se, contudo, que falta transparência quanto ao teor dessas parcerias, embora se saiba nos bastidores das escolas que elas são relacionadas à gestão.

Esse aumento expressivo de programas voltados ao empreendedorismo nas escolas tem mobilizado as pesquisas sobre o tema, com vistas a problematizar a importância e os pressupostos normativos da pedagogia empreendedora, que

[...] toma o empreendedor como alguém capaz de gerar novos conhecimentos a partir de uma dada plataforma, constituída por ‘saberes’ acumulados na história de vida do indivíduo e que são os chamados ‘quatro pilares da educação’. (DOLABELA *apud* ALVES; KLAUS; LOUREIRO, 2021, p. 11).

Para Dolabela, o comportamento empreendedor é um processo de formação cíclico, que se retroalimenta constantemente e que exige do sujeito a capacidade de transformar-se e readaptar-se permanentemente, justamente porque o desenvolvimento de uma atitude empreendedora é um processo de aprendizado contínuo, como já destacavam os economistas neoliberais e teóricos da gestão.

O que é proposto é um verdadeiro modelo de subjetividade, com forte caráter normativo, que visa a permitir novas formas de gestão e governo dos indivíduos. Segundo preconiza a racionalidade neoliberal, os sujeitos devem ser governados não por meio de coações externas, mas mediante sua própria capacidade de autorregulação e autocondução (ALVES, KLAUS, LOUREIRO, 2021).

A escola e a educação, portanto, estão diante de um dilema: o dever de apresentar soluções para os mais diversos problemas sociais, econômicos, políticos e culturais. Neste contexto, existe um debate acerca do papel da escola na formação dos sujeitos, preparados para uma vida em sociedade, a qual está marcada por relações de trabalho que se modificaram significativamente durante a transição de uma sociedade industrial para pós-industrial (KLAUS, 2018, p. 346).

Para Sanson, a sociedade pós-industrial pode receber outros nomes. Isso porque

o caráter das mudanças em curso na sociedade mundial e o seu significado assumem diversas denominações na literatura sociológica: sociedade pós-industrial, pós-fordista (Lazzarato; Negri; Virno; Rulani), capitalismo cognitivo (Vercellone; Corsani; Moulier-Boutang; Cocco), sociedade do conhecimento (Gorz), sociedade informacional (Castells; Lojkine), era do acesso (Rifkin), segunda modernidade (Giddens), pós-social (Touraine), pós-modernidade (Harvey), novo capitalismo (Sennett), modernidade líquida (Bauman) e sociedade do risco (Beck) são alguns conceitos, entre outros, que não expressam necessariamente uma oposição entre si, mas, antes de tudo, formas próximas para dar conta de conteúdo a um mesmo acontecimento: o enfraquecimento do paradigma da sociedade industrial” (SANSON *apud* KLAUS, 2018, p. 346)

Sobre a importância dada ao conhecimento nessa sociedade, pode-se afirmar que

o conhecimento e a inovação passam a ser os elementos caracterizadores que impactam o conjunto da sociedade [...] tal como até então era compreendida e praticada na sociedade industrial. O imaterial está ancorado no centro da nova economia (SANSON *apud* KLAUS, 2018, 346).

As relações, antes marcadas pela capacidade de reprodução, agora dão lugar à inovação. Assim, o cenário atual é de instabilidade, incerteza, competitividade, concorrência, volatilidade e mobilidade (KLAUS, 2018, p. 346). Portanto, “saímos de

uma lógica de reprodução para uma lógica da inovação, de um regime de repetição a um regime de invenção” (SANSON, 2010, p. 33).

O concorrencialismo, surgido no final do século XX, bem como a reconfiguração do papel do Estado e a emergência do capital humano e do empreendedorismo como valores sociais modificam as relações dos sujeitos entre si e consigo mesmos. Desse modo, estamos vivendo em uma sociedade na qual o que movimenta a concorrência não é mais a lógica da igualdade, mas a capacidade constante de diferenciação, compreendida a partir de um processo de escolhas que os sujeitos fazem, implicando, sobretudo, investimentos em si mesmos (KLAUS, 2018, p. 346).

Para Klaus, é preciso compreender melhor a ideia de capitalismo flexível. Por conseguinte, ao recorrer a Baumann, temos que

[...] diagnósticos mais comuns é o desemprego, e em particular as baixas expectativas de trabalho para os recém-saídos da escola que ingressam sem experiência num mercado preocupado em aumentar os lucros cortando os custos com mão de obra e se desfazendo dos ativos, em vez de criar novos empregos e construir novos ativos. [...] uma das recomendações oferecidas com mais frequência aos jovens é serem flexíveis e não muito seletivos, não esperarem demais de seus empregos, aceitá-los como são, sem fazer muitas perguntas, e tratá-los como uma oportunidade a ser usufruída de imediato, enquanto dure, e não como o capítulo introdutório de um “projeto de vida”, uma questão de autoestima e autodefinição, ou uma garantia de segurança a longo prazo (BAUMAN *apud* KLAUS, 2018, p. 346).

Como reagir a esta situação tem sido um dos grandes questionamentos entre os pesquisadores. Isso porque, desde a última década do século XX, têm proliferado soluções privadas para os problemas da educação. A maioria das propostas tem por base o discurso da necessidade de formação de um sujeito flexível que seja responsabilizado pelos seus sucessos e fracassos. Diversas organizações têm apresentado várias questões sobre o redimensionamento da organização escolar no contexto político, econômico e social contemporâneo (KLAUS, 2018, p.347). A proposta, portanto, é adotar políticas públicas e instrumentalizar as instituições para que possam favorecer as vinculações entre educação, conhecimento e desenvolvimento.

O papel compensatório do Estado e o investimento em capital humano, como variável da competitividade, ganham centralidade sobre as exigências que esses novos tempos impõem à educação. A esse respeito, de acordo com a Comissão Econômica para América Latina e Caribe, “os novos tempos exigem uma nova relação entre educação, capacitação e empresa, na qual esta última assume o papel de líder na formação de

recursos humanos e o estado função compensadora em relação aos grupos desassistidos” (CEPAL-UNESCO *apud* KLAUS, 2018, p. 347).

Sobre a importância dos recursos humanos em um cenário de competição o pensamento é que, “não obstante, é fora de dúvida que as características dos mercados atuais tornam os recursos humanos, em quase todos os cenários empresariais, uma nova e especial variável da competitividade” (CEPAL-UNESCO *apud* KLAUS, 2018, p. 347). Já sobre a Teoria do capital Humano, o que se expressa é que ela, “no sentido estrito, centra-se no fato de que a distribuição que um indivíduo faz do seu tempo entre várias atividades no presente influi na sua produtividade futura” (CEPAL-UNESCO *apud* KLAUS, 2018, p. 347). Finalmente, sobre o papel dos empresários, temos que sua função “é fundamental nesse processo de acúmulo de conhecimentos, tanto pelo papel de aprendizagem quanto pela importância das empresas na difusão dos conhecimentos adquiridos” (CEPAL-UNESCO *apud* KLAUS, 2018, p. 347)

Diante do exposto acima, podemos considerar educação, capacitação e empresa como determinantes para a difusão da ideia e do modelo de indivíduo empreendedor como um dos maiores desafios imputados à escola e à educação nos últimos anos. Claro que, em um novo modelo de sociedade em constantes transformações, a exigência de um novo modelo de indivíduos e de relações fazem da escola o local ideal para esse tipo de formação. Partindo dessa ideia, o que se verifica é que, por meio do empresariamento como fenômeno, que provoca o empresariamento da sociedade, dos sujeitos e das instituições escolares, e a partir do nascimento do concorrencialismo, temos a reconfiguração do papel do Estado, a emergência do capital humano e o empreendedorismo como novos valores sociais. Em síntese, o que se espera é a formação de um sujeito flexível e empreendedor para atuar no mercado contemporâneo.

#### **1.4 Sobre qualidade da educação e retorno do investimento no capital humano.**

Admitindo que o processo de ensino possibilita o desenvolvimento de habilidades e o ingresso no mercado de trabalho, a teoria de Schultz afirma que os rendimentos individuais serão proporcionais ao valor dos recursos investidos na formação/capacitação do indivíduo. Tomando a sociedade norte americana e a década de 1960 como recorte temporal, Schultz equacionou o tempo de frequência no sistema de ensino e chegou ao resultado de que a conclusão do ensino fundamental representaria uma taxa de retorno em torno de 30% por ano, quando se trata dos ganhos futuros dos estudantes. Observando

a frequência no ensino médio e superior, ele calcula uma taxa de retorno em torno de 15% a 20% por ano (ANDRADE, 2010, p. 22).

Mas esse cálculo seria para um ensino de qualidade. Ora, do mesmo modo que um sistema de ensino de qualidade influencia positivamente o crescimento econômico, um sistema de ensino de baixa qualidade também tem impacto negativo no crescimento econômico, no caso, haveria um impacto ruim/comprometedor desse crescimento que se verifica na maioria dos países da América Latina.

Para o economista e colunista da Revista Veja para assuntos educacionais, Gustavo Ioschpe, a má qualidade da educação no Brasil compromete o futuro, porque

nosso futuro está penhorado porque não cuidamos do patrimônio mais importante que um país tem: sua gente. Se dependermos da qualificação dela para avançarmos, tudo leva a crer que continuaremos vendo os países desenvolvidos de longe e que, assim como a geração anterior viu o Brasil ser ultrapassado pelos tigres asiáticos, a nossa irá testemunhar a passagem de China, Índia e outros países menores (IOSCHPE, 2012, p. 23).

Ao ser questionado sobre as pesquisas realizadas por pesquisadores da área da educação sobre o capitalismo flexível, o neoliberalismo e os seus efeitos na sociedade, o economista faz críticas, pois para ele essas teses, como de costume, são apenas frutos da verbosidade dos “pesquisadores” que as produzem. Elas não vêm embasadas por nenhuma tentativa de comprovação quantitativa – até porque a maioria de seus autores as confunde com qualquer operação matemática ou estatística que requeira sofisticação maior do que calcular o troco do táxi e costumam, convenientemente, mascarar essas deficiências sob um discurso ideológico segundo o qual a própria quantificação, do que quer que seja, seria uma vitória da superestrutura neoliberal, mercantilista (IOSCHPE, 2012,).

Ainda falando sobre os resultados, Ioschpe pontua que

olado positivo dessa relação estreita é que teremos muito a construir no momento em que educadores e empreendedores se notarem parceiros e pensarem junto o futuro do país. O negativo é que, enquanto tivermos um sistema educacional que só produz ignorantes ideologizados, continuaremos com esse capitalismo de araque. Não se produz um vale do silício com analfabetos funcionais (IOSCHPE *apud* KLAUS, 2018, p. 350).

A partir da reflexão de Ioschpe sobre a importância dada à educação enquanto um projeto importante para o desenvolvimento da nação, podemos, mais uma vez, recorrer a Schultz, para quem

[...] educar significa, etimologicamente, revelar ou extrair de uma pessoa algo potencial e latente; significa aperfeiçoar uma pessoa, moral e mentalmente, de maneira a torná-la suscetível de escolhas individuais e sociais, e capaz de agir

em consonância; significa prepará-la para uma profissão, por meio de instrução sistemática; e, por fim, significa exercitar, disciplinar ou formar habilidades, como, por exemplo, aperfeiçoar o gosto de uma pessoa. A ação ou processo de atingir um ou mais destes objetivos é, em primeira aproximação, o que se pode entender por educação (SCHULTZ *apud* KLAUS, 2018, p. 350).

Para a lógica do mercado, as crianças e jovens são considerados o público-alvo capaz de incorporar essas mudanças da lógica empresarial, pois se acredita que o “seu pensamento ainda não foi solidificado por anos de maus hábitos. O pensamento orientado para processos deve ser incorporado aos currículos de escolas secundárias e até primárias. Isso seria barato e fácil de fazer” (HAMMER *apud* KLAUS, 2018, p. 350).

De fato, muitas são as parcerias que ganham espaço nas Redes Públicas de Ensino, o que exige reflexão sobre essa presença do setor privado. Elas têm ocupado “uma gama de funções e de relações dentro do Estado e na educação pública em particular, como patrocinadores e benfeitores [...] como contratantes, consultores, conselheiros, pesquisadores, fornecedores de serviços e assim por diante” (BALL, 2014, p. 181).

Para Klaus, os documentos que celebram essas parcerias materializam visões institucionais, concepções de educação e pressupostos norteadores da ação e de que os ditos que circulam a partir deles produzem verdades no cotidiano escolar. Nesse sentido, a pesquisa possibilitou a leitura dos documentos vinculados aos diferentes programas e, a partir da leitura, foi possível criar categorias analíticas. Constituem-se como tais as

- (i) parcerias com foco na formação continuada de professores e de gestores;
- (ii) parcerias com foco no fornecimento de materiais didáticos (práticas pedagógicas);
- (iii) parcerias com foco na formação de crianças e jovens empreendedores (KLAUS, 2018, p. 351).

De um total de 27 programas pesquisados, a pesquisa mostrou que 19 deles têm como foco central a formação de crianças e de jovens empreendedores (KLAUS, 2018, p. 351). Isso demonstra que as soluções educacionais, na visão empresarial, passam, em grande medida, pelo tipo de sujeito a ser formado para atuar no mercado de trabalho flexível. Acredita-se que as “qualidades humanas”, as “aptidões” e as chamadas “competências para o século XXI” precisam ser desenvolvidas, pois “a capacidade de comunicar, de trabalhar com os outros, de gerenciar e de resolver conflitos, tornam-se cada vez mais importantes” (DELORS, 2012, p. 77) no enfrentamento dos desafios contemporâneos. O desafio, segundo Delors, é “como aprender a comportar-se eficazmente em uma situação de incerteza; como participar na criação do futuro?” (DELORS *apud* KLAUS, 2018, p. 351).



Assim sendo, a flexibilidade, a precarização das relações de trabalho, os empregos temporários e as atividades autônomas não são problematizadas, mas assumidas como algo natural, como ponto de partida para a ação no nível dos sujeitos que devem tornar-se empresários de si mesmos. Esse auto empresariamento de si mesmo, para Lackéus, decorre das competências dos indivíduos, que podem ser divididas em não cognitivas e cognitivas. Para ele, as competências não cognitivas se subdividem em conhecimento no nível dos modelos mentais, do conhecimento declaratório e da autopercepção e nas competências de marketing, de recursos, de oportunidades, interpessoais, de aprendizado e estratégicas. As competências cognitivas estão relacionadas às atitudes e são definidas a partir dos subtemas: paixão empreendedora, autoeficácia, identidade empreendedora, proatividade, tolerância à incerteza/ambiguidade; inovação e perseverança (LACKÉUS *apud* KLAUS, 2018, p.351).

Ademais, Lackéus apresenta três justificativas para educação empreendedora, sendo que

a primeira diz respeito ao desenvolvimento macroeconômico e ao potencial de criação de emprego, o que permitiu que o empreendedorismo ganhasse prioridade na agenda política – porém, não contribuiu com o surgimento de uma abordagem pedagógica integrada para todos os níveis de ensino –; a segunda diz respeito aos efeitos da educação empreendedora na perspectiva do indivíduo, ou seja, como um meio para obter mais empenho, criatividade, alegria e interesse; a terceira está relacionada com o interesse dos jovens pelo empreendedorismo social, motivados pela possibilidade de resolução de problemas. (LACKÉUS *apud* KLAUS, 2018, p.351).

No caso dos programas desenvolvidos pela JA Brasil, os documentos versam sobre o desenvolvimento de competências empreendedoras nos seus três níveis: empregabilidade; desenvolvimento de um conjunto de atributos dos sujeitos empreendedores – o que já justificaria os investimentos feitos no nível do indivíduo; e empreendedorismo social/sustentabilidade. O ensino do empreendedorismo e seus desdobramentos, tanto no nível das competências não cognitivas quanto no nível das competências cognitivas, fica evidente nos programas analisados. A ideia é a de que os jovens compreendam “que a riqueza se cria; que nós fazemos acontecer; a necessidade de assumir riscos [...] o valor da perseverança” (JUNIOR ACHIEVEMENT BRASIL *apud* KLAUS, 2017, p.354), ou seja, a responsabilização dos sujeitos pelos seus sucessos e fracassos é reforçada constantemente.

A teoria do capital humano pode oferecer uma explicação coerente para isso. Segundo Waltenberg,

[...] quem investe mais em si próprio pode auferir uma renda mais elevada; se poucos tem condições de fazê-lo, o resultado é uma distribuição de renda assimétrica. Em outras palavras, mesmo um indivíduo menos economicamente talentoso poderia obter retornos mais elevados do que outro mais talentoso, desde que investisse mais no aprimoramento de suas habilidades (WALTENBERG, 2002, p. 26).

Esta situação abriu espaço, segundo os teóricos do capital humano, para que o Estado pudesse intervir provendo e financiando a educação, a fim de corrigir ou amenizar as falhas do mercado.

#### ***1.4.1 A ideia de capital humano na sociedade contemporânea***

A Teoria do Capital humano transforma o sujeito em uma espécie de capital, cujo valor de mercado depende das capacidades/habilidades que possui. Seu valor venal e inserção no mercado depende obviamente da importância que suas capacidades/habilidades têm para o mercado. Ele, por sua vez, necessita de sujeitos cada vez mais adaptáveis às suas respectivas necessidades, com o intuito de formar indivíduos com essas características.

O que a pesquisa de Klaus demonstra, a partir das descrições, é que os programas priorizam os seguintes temas: empregabilidade, educação e qualificação; plano de carreira; habilidades pessoais; responsabilidade e cooperação; exploração e aumento das aspirações profissionais; habilidades e conhecimentos; aprender-fazendo; preparação para o mercado de trabalho; oportunidade de conhecer o dia a dia de um profissional ou empreendedor; converter-se em um mini empresário; economia de mercado e funções básicas de uma empresa; etapas envolvidas no planejamento de um negócio; alternativas inovadoras de aprendizado sobre planejamento financeiro; conhecimentos em finanças e preparação para enfrentar os obstáculos proporcionados pela busca de uma vida financeira saudável; tendências de mercado; desempenho dos concorrentes e variáveis de custos e preços (KLAUS, 2017, . 353).

A referida pesquisa mostra ainda que os princípios neoliberais – lógica da concorrência, desempenho, produtividade –, em sua interface com as novas relações de trabalho – flexibilidade, empresariamento de si, investimento em capital humano, entre outras questões –, ficam evidentes nas parcerias estudadas. Para Klaus, trata-se de uma reengenharia, entendida como a capacidade de começar de novo como numa folha de papel em branco. O capital humano é entendido como a necessidade de os sujeitos

fazerem investimentos constantes em si mesmos, principalmente a partir do desenvolvimento de competências exigidas no mercado de trabalho contemporâneo. Já o empreendedorismo é compreendido enquanto um valor social, adentram às instituições de ensino e demandam a formação de um sujeito flexível (KLAUS, 2017, p. 354).

## 1.5 Educação em um cenário de incertezas

Como vimos anteriormente, são muitas as incertezas quando se trata do retorno dos investimentos nos seres humanos a partir daquilo que a teoria do capital humano produziu na ocasião de sua formulação. Na década de 60, as informações acerca dos sistemas educacionais eram ínfimas se comparadas ao volume de informações existentes hoje. Então, de posse deste volume de informações, é possível verificar mais facilmente os resultados dos referidos investimentos, assim como descobrir quais são as barreiras encontradas ao tentar verificar as influências da referida teoria sobre o sistema educacional brasileiro.

Para Deisy Moraes, Márcia Comin e Gisele Costa (2009), a situação do mundo hoje tem sido influenciada, inclusive, pelos grandes acontecimentos das últimas décadas. Nesse sentido, citam as autoras que

*uma época considerada incerta para uma grande parte da humanidade, pois alguns povos da sociedade não estão preparados para enfrentá-la. O processo de mudanças econômicas, políticas e sociais vem se acelerando enormemente nas últimas décadas: o mundo atravessa transformações cada vez mais rápidas e radicais, o que provoca estupor e desorientação em todos nós, mesmo sabendo que essas mudanças tornam-se uma exigência constante na vida dos seres humanos. (MORAES; COMIN; COSTA, 2009, p. 3, grifos nossos)*

Rossato (2006) classifica o século XXI como o “século das incertezas”. Já Delors (2005) destacava que “*os riscos que obscurecem o horizonte do século XXI é a rápida deriva dos países pobres, a marginalização dos excluídos do progresso, o desmoronamento dos estados-nações e o risco de destruição do planeta*” (MORAES; COMIN; COSTA, 2009, p. 3, grifos nossos). Esse clima de incertezas coloca a escola diante do seu maior desafio até aqui.

Creemos que essa instituição tem o papel fundamental de formar cidadãos preparados para enfrentar esse novo mundo. Para que isso aconteça, torna-se imprescindível que os profissionais da educação descubram novos horizontes e reinventem novas formas de apropriação do saber. Dessa forma, nós, enquanto escola,

devemos reconhecer que não somos mais a única fonte de conhecimento, haja vista que, com os avanços tecnológicos, está surgindo a era da informação.

Como visto, se há incertezas para os indivíduos, a escola também enfrenta suas incertezas, inclusive de sua importância na sociedade. Para Dawbor (2005), a escola precisa deixar de ser lecionadora para ser gestora de conhecimento. A grande promessa da educação é para que se forme o cidadão crítico, participativo e com melhores conhecimentos e habilidades para se viver em sociedade, ao mesmo tempo em que possa atender às exigências do mercado de trabalho (MORAES; COMIN; COSTA, 2009, p. 3).

As transformações tecnológicas são talvez uma das maiores causadoras de incertezas, são também a causa da marginalização dos excluídos do progresso (DELORS, 2005). No entanto, para Moraes, Comin e Costa (2009, p. 3):

as tecnologias do conhecimento, desempenham um papel central, e, na medida em que, a educação não é uma área em si, mas um processo permanente de construção de pontes entre o mundo da escola e o universo que nos cerca, a nossa visão tem de incluir estas transformações.

A escola vai ter que definir novas técnicas de ensino e novos paradigmas que consigam levar a educação a acompanhar e a atender as novas mudanças. As novas tecnologias não substituirão o/a professor/a, nem diminuirão o esforço disciplinado do estudo. Elas, porém, ajudam a intensificar o pensamento complexo, interativo e transversal criando chances para a sensibilidade solidária no interior das próprias formas do conhecimento. Para conseguir acompanhar esses avanços, Casassus (1995) cita algumas áreas da educação e assinala para cada uma delas algumas necessidades. No âmbito político, por exemplo, deve haver uma maior participação pela democratização; na economia, mais recursos; no técnico-pedagógico, uma melhor qualidade; e no administrativo, uma maior eficiência dos processos educacionais.

A educação da atualidade tem como finalidade principal fazer com que os sistemas educativos alcancem a meta de educar as novas gerações não somente para a demanda do mercado de trabalho, mas possibilitando uma formação básica de cidadãos, de qualidade e pluralista. Imbernón, por exemplo, afirma que “a escola nunca foi o único agente da alfabetização inicial ou do aprofundamento desta, nem antes da invenção da imprensa, nem depois dela e muito menos o será na era das novas tecnologias da informação” (IMBERNÓN *apud* MORAES, COMIN, COSTA, 2009, p. 4).

Para Gadotti, o uso das novas tecnologias facilitará muito o processo de ensino:

as novas tecnologias criaram novos espaços do conhecimento. Agora, além da escola, também a empresa, o espaço domiciliar e o espaço social tornaram-se educativos. A cada dia, mais pessoas estudam em casa, pois podem, de casa, acessar o ciberespaço da formação, buscar fora - na informação disponível nas redes de computadores, interligados - serviços que respondem às suas demandas de conhecimento (GADOTTI *apud* MORAES, COMIN, COSTA, 2009, p. 4).

Gadotti está correto ao ver nas tecnologias todas as possibilidades citadas. No entanto, a Pandemia do Covid-19 serviu como um laboratório para testar o uso dessas tecnologias no processo de ensino aprendizagem. Com isso, o que se verificou nas escolas públicas de Goiás é que muitos alunos não conseguiram acompanhar as aulas de forma remota. Dentre as justificativas para essa impossibilidade estão a falta de acesso à internet, a falta de recursos tecnológicos (computadores ou celulares), a falta de motivação/interesse, o trabalho, entre outros. Isso se constituiu em um enorme desafio para as referidas escolas públicas. Boaventura de Souza Santos, em sua obra *A Cruel Pedagogia do Vírus*, nos diz:

Existe um debate nas ciências sociais sobre se a verdade e a qualidade das instituições de uma dada sociedade se conhecem melhor em situações de normalidade, de funcionamento corrente, ou em situações excepcionais, de crise. Talvez os dois tipos de situação sejam igualmente indutores de conhecimento, mas certamente que nos permitem conhecer ou relevar coisas diferentes (SANTOS, 2020, p. 5)

Dentre as muitas lições aprendidas com a pandemia, a escola talvez tenha confrontado com seu maior medo: perder importância frente às novas tecnologias. Todavia, como vivido por todos que estão na rede pública, o que se revelou foi algo que se escondia por detrás de uma cortina de desinteresse e falta de motivação – porque não dizer, a falta de um projeto de vida por parte da maioria dos alunos. Claro que uma avaliação mais aprofundada dos prejuízos provocados ao processo de ensino aprendizagem não tem ainda condições de serem mensurados. Enquanto laboratório, se por um lado houve baixo índice de participação dos alunos nas aulas remotas, por outro, um grande número de videoaulas foi gravado; plataformas, aplicativos e chats foram criados ou adaptadas para atender as demandas; salas de reuniões, de orientação, congressos e bancas de defesa de títulos aconteceram de forma remota. Isso mostra o potencial das tecnologias para o processo de ensino aprendizagem.

Para Buarque (1994), a educação deve estimular e desafiar a razão; deve libertar a inteligência para plenitude de sua possibilidade. Assim sendo, educar não é ensinar tudo, mas sim instrumentalizar o indivíduo para que possa questionar, investigar, compreender, idealizar, transformar e construir. Levar o aluno a compreender a realidade cultural, social

e política é fazer com que ele se torne um cidadão consciente, competente e comprometido com o processo de construção de uma sociedade mais justa. Logo, para que eles possam ser profissionais competentes e comprometidos, que saibam e queiram atuar em prol da sociedade, a educação deve superar as formas tradicionais de ensinar, ultrapassando a mera transferência dos conteúdos, de um elenco de disciplinas, muitas vezes desconectadas, fragmentadas, em que o aluno não consegue ter uma visão do conjunto. Nesse sentido, transpor a educação tradicional significa propiciar ao aluno uma formação integral e um espaço para uma atuação ativa propiciando o desenvolvimento da consciência crítica (MORAES; COMIN; COSTA, 2009, p. 5).

### ***1.5.1 Educação a partir dos Pilares da Educação***

Para atender as demandas/desafios de um mundo onde as transformações ocorrem em uma escala de tempo cada vez mais reduzidas, a educação deste milênio deve propagar cada vez mais, de forma compacta e eficaz. Os saberes que serão a base das competências do futuro se organizam em torno de quatro aprendizagens que são fundamentais ao longo de toda nossa vida. Eles foram salientados por Jacques Delors no relatório para a UNESCO, da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI (2006): aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser. Delors sintetiza-os:

uma nova concepção ampliada de educação devia fazer com que todos pudessem descobrir, reanimar e fortalecer o seu potencial criativo – revelar o tesouro escondido em cada um de nós. Isto supõe que se ultrapasse a visão puramente instrumental da educação, considerada como a via obrigatória para obter certos resultados (saber-fazer, aquisição de capacidades diversas, fins de ordem econômica), e se passe a considerá-la em toda a sua plenitude realização da pessoa que, na sua totalidade, aprende a ser (DELORS *apud* MORAES; COMIN; COSTA, 2009, p. 5).

A citação acima nos dá uma ideia de que ao falar em educação/aprendizagem, precisamos compreender que estamos falando de aprendizagens que não se fazem apenas na escola, mas que preparam o cidadão para que ele assuma a vida como uma contínua aprendizagem, isto porque esses quatro pilares são basilares para a BNCC, a qual substitui a formação abrangente, plena, pelo desenvolvimento de habilidades e competências. Logo, é preciso confrontar os quatro pilares com os interesses do mercado e com os reais objetivos da educação – o conhecimento.

### *1.5.1.1 O pilar 1 – aprender a conhecer*

O aprender a conhecer enfatiza o descobrir, o investigar, a curiosidade, o construir e o reconstruir o conhecimento. Aprender a conhecer implica aprender a aprender, compreendendo a aprendizagem como um processo que nunca está acabado. A aprendizagem é um processo contínuo que depende tanto do professor como do próprio aluno, pois ela não acaba com o término das atividades escolares. É preciso que cada um aprenda uma forma de compreender o mundo que o rodeia. Para Delors, isso significa que “aprender para conhecer supõe, antes de tudo, a memória e o pensamento. Desde a infância, sobretudo nas sociedades dominadas pela imagem televisiva, o jovem deve aprender a prestar atenção às coisas e às pessoas” (DELORS *apud* MORAES; COMIN; COSTA, 2009, p. 5).

A grande diferença, que esse pilar nos traz, é a ideia de que aprender a conhecer implica na participação de todos os envolvidos no processo, tanto na pesquisa quanto no processo de construção do conhecimento; é ter interesse de buscar e dar abertura a esse conhecimento que, verdadeiramente, liberta da ignorância como também ensina que é preciso pensar o novo, reconstruir o velho, reinventar o pensar.

### *1.5.1.2 O pilar 2 – aprender a fazer*

Tão importante quanto aprender a conhecer, o aprender a fazer é apontado como a segunda aprendizagem necessária para a sociedade do século XXI preconizado por Delors. Essa é indissociável do aprender a conhecer. Não se trata de aprender uma profissão, mas de ter qualificações e competência para enfrentar situações que a profissão possa exigir, como a capacidade de trabalhar em equipe. Para esse autor, “estas competências e qualificações tornam-se, muitas vezes, mais acessíveis, se quem estuda tiver possibilidade de se pôr à prova e de se enriquecer, tomando parte em atividades profissionais e sociais, em paralelo com os estudos” (DELORS, 2006, p. 20).

A rápida evolução pelas quais passam as profissões exigem que o indivíduo esteja apto a enfrentar novas situações de emprego e a trabalhar em equipe, ter espírito cooperativo, de humildade na reelaboração conceitual e nas trocas – valores necessários ao trabalho coletivo –, ter iniciativa, gostar de uma certa dose de risco, ter intuição, saber comunicar-se, saber resolver conflitos e ser flexível. Segundo Gadotti (2000), são as competências e qualificações pessoais que farão diferença na vida dos indivíduos.

Mais do que transmitir conhecimentos, aprender a fazer significa que a educação não pode aceitar a imposição da opção entre teoria e técnica, saber e fazer. A educação para o novo século tem a obrigação de associar a técnica com a aplicação de conhecimentos teóricos.

#### *1.5.1.3 O pilar 3 – aprender a viver juntos*

Em um mundo em que as pessoas estão cada vez mais em contato umas com as outras, seja no mundo real (físico) ou no mundo virtual (ciberespaço), a capacidade de aprender a viver juntos, relacionar-se, comunicar-se e saber trabalhar em equipe é apontada por Delors (2006), como uma das características fundamentais da sociedade deste tempo. Para isso, torna-se necessário despertar a consciência dos alunos para o fato de que eles não vivam sozinhos no planeta, que precisam uns dos outros e que é preciso viver em harmonia com a natureza.

Delors (2006) acredita que a educação formal deve reservar tempo e ocasiões para iniciar crianças e jovens em projetos de cooperação e estimular sua participação em atividades sociais e humanas. Devem, assim, aprender a viver juntos. Isso ressalta a interdependência do mundo moderno com a importância das relações, já que tudo está interligado e tudo que acontece afetará a todos de uma forma ou de outra. Em um mundo tão interligado, a compreensão mútua, os intercâmbios pacíficos e a harmonia são capacidades imprescindíveis para o sucesso pessoal e profissional.

#### *1.5.1.4 O pilar 4 – aprender a ser*

A última das aprendizagens postuladas por Delors (2006) e, talvez, a mais importante, é o aprender a ser. A ordem imposta pelo sistema capitalista, em que se privilegia o ter em detrimento do ser, é oportuno para que as escolas deem ênfase a essa aprendizagem, passando a privilegiar o ser antes do ter. Uma formação escolar que tenha foco no aprender a ser, conseguirá despertar a afetividade, o companheirismo e o amor – p fatores tão necessários para o viver junto.

Aprender a ser, para melhor desenvolver a sua personalidade, significa maior capacidade de autonomia, discernimento e responsabilidade pessoal. Para isso, as atividades desenvolvidas no processo de ensino aprendizagem procura explorar todas as potencialidades de cada indivíduo: memória, raciocínio, sentido estético e ético,



capacidades físicas, sensibilidade, pensamento autônomo e crítico, imaginação, criatividade, iniciativa e aptidão para comunicar-se.

Segundo Delors (2006), a escola precisa ter projetos que atendam as inovações da sociedade e que dê conta das quatro aprendizagens necessárias à vida.

## CAPÍTULO 2 – O PAPEL DA ESCOLA

Como vimos ao longo deste texto até aqui, estamos inseridos em um mundo extremamente desafiador, e, para a escola, um dos grandes desafios tem sido acompanhar e fazer uso, em suas atividades, dos recursos que a ciência tem produzido. Ela deve caminhar junto com a ciência, instrumentando seus professores a utilizá-la no cotidiano do processo ensino-aprendizagem e direcionando a educação para o acompanhamento dos desafios deste novo século.

Para que realmente haja inovação, a nosso ver, uma das primeiras providências é a revisão dos currículos numa ampla discussão coletiva dos professores dentro das instituições acadêmicas tornando-os mais próximos da realidade e exigências da sociedade. A escola tradicional está muito focada no ensino e no professor que transmite a informação. Neste novo século, o foco passa do ensino para a aprendizagem levando o aluno a aprender a investigar a informação.

De acordo com Gadotti,

a escola não é um espaço físico: é, acima de tudo, um modo de ser, de ver. Ela se define pelas relações sociais que desenvolve. E, se ela quiser sobreviver como instituição, precisa buscar o que é específico dela. No final da década de 60, anunciava-se o fim da escola, o fim do professor, o advento da aldeia global televisiva. No entanto, a escola, mesmo atacada, vem-se fortalecendo no que tem de específico, a construção da cultura elaborada, incorporando as novas tecnologias e tirando proveito delas (GADOTTI *apud* MORAES; COMIN; COSTA, 2009, p. 9).

As escolas precisam aproximar-se da sociedade e esta da escola, porque enquanto uma fornece a matéria-prima, a outra devolve o produto – o cidadão. Em outras palavras, o aluno/estudante é a matéria e o profissional é o produto. Esta aproximação é fundamental atualmente, uma vez que o mercado de trabalho exige profissionais capazes de aprender em suas múltiplas dimensões. A escola também deve reconhecer que já não é mais a única – talvez nem a mais importante – fonte de conhecimento, mas é seu papel ajudar o aluno a acessar e dar sentido ao conhecimento. Imbernón, por exemplo, afirma que

a finalidade da escola do século XXI, pensada como ‘outra escola’, é, construir uma cultura orientada para o pensamento crítico que pretenda dotar o sujeito individual de um sentido mais profundo de seu lugar no sistema global e de seu potencial papel protagonista na construção da história (IMBERNÓN *apud* MORAES; COMIN; COSTA, 2009, p. 9).

A necessidade de se adaptar aos novos paradigmas sociais e do sistema produtivo irá gerar um sério desconforto na estrutura organizacional interna da escola que deverá desacomodar-se para construir o próprio currículo repensando seus objetivos educacionais e sociais e a sua ação pedagógica de forma reflexiva. Para Silva, “ter de ‘acompanhar’ essas mudanças e transformações faz com que sejam tomadas decisões sobre novas práticas e conteúdos institucionais de gestão e de vida” (SILVA *apud* MORAES; COMIN; COSTA, 2009, p. 10).

Caberá à escola ajudar a formar aqueles que produzirão novos conhecimentos, novos saberes, para continuar a história do desenvolvimento dos saberes da humanidade, bem como modificar as relações entre alunos e professores exigindo interação permanente entre si e com os alunos assim como dos alunos entre eles.

## **2.1 O professor para uma nova escola**

Ao se fazer a análise do professor de hoje e das instituições de ensino, acredita-se que, para as exigências do século XXI, faz-se necessária a presença de um professor inovador que venha atender as necessidades deste novo século. Esse profissional, no exercício de sua atribuição, precisa perguntar, responder e fazer uso de práticas que respondam às perguntas: por que aprender? Para quê? Contra quê? Para quem? Isto porque o processo de aprendizagem não é neutro, sendo importante aprender a pensar a realidade e não apenas pensar o já pensado. Dessa maneira, a função do educador não finda aí: é preciso pronunciar-se sobre essa realidade que deve ser não apenas pensada, mas transformada como afirma Imbernón: “nós, educadores, temos um grande desafio no futuro. Não podemos ser apenas espectadores passivos desse futuro, mas reservar-nos um papel de sujeito-atores” (IMBERNÓN, 2000, p. 93).

Aos professores cabe ensinar seus alunos a aprender a tomar iniciativas ao invés de serem unicamente fontes de conhecimento; torná-los parceiros e protagonistas essenciais responsáveis pela renovação da educação, de maneira a criar ambientes de aprendizagem com pleno uso de novas tecnologias de informação e comunicação para propósitos educacionais. Também é importante a habilidade do professor de saber questionar, confrontar, reconstruir o conhecimento; repassar para os alunos não a didática fútil do repasse, mas o desafio da pesquisa, uma vez que

para ter êxito nessa operação difícil e delicada, hoje sabemos que é primordial que os professores não sejam mais vistos como indivíduos em formação, nem como executores, mas como atores plenos de um sistema que eles devem contribuir para transformar, no qual devem engajar-se ativamente, mobilizando o máximo de competências e fazendo o que for preciso para que possam ser construídas novas competências a curto ou médio prazo (PERRENOUD, 2002, p. 90).

Esse é um contexto em que as disciplinas não são estanques. Por isso, levando-se em conta que uma disciplina não é mais importante que outra, mas é o conjunto delas que torna possível a aprendizagem, devemos promover uma integração temática interdisciplinar que pode ser desenvolvida por meio de projetos que consigam conectar assuntos e habilidades que venham ao encontro aos interesses dos alunos. Com isso é possível desenvolver neles a capacidade criativa de compreender o mundo não como um amontoado de partes/ciências, mas como um todo visto de maneiras diferentes, através do olhar dado pelas disciplinas que compõem o currículo escolar. Os temas devem ir além dos limites tradicionais, oportunizando novos desafios aos alunos.

Diante desse cenário, afirma-se que a sociedade do conhecimento exige um novo perfil de educador, o qual deve estar comprometido com as transformações sociais e políticas; com o projeto político-pedagógico assumido com e pela escola; competência evidenciando uma sólida cultura geral que lhe possibilite uma prática interdisciplinar e contextualizada, dominando novas tecnologias educacionais. Espera-se, assim, um profissional reflexivo, competente no âmbito da sua própria disciplina, capacitado para exercer a docência e realizar atividades de investigação; crítico e criativo, revelando, através da sua postura suas convicções, os seus valores, a sua epistemologia e a sua utopia, fruto de uma formação permanente; que ele seja um intelectual que desenvolva uma atividade docente crítica, comprometido com a ideia do potencial do papel dos estudantes na transformação e na melhoria da sociedade; aberto a mudanças, ao novo, ao diálogo, à ação cooperativa; que contribua para que o conhecimento das aulas seja relevante para a vida teórica e prática dos estudantes; exigente, que promova um ensino exigente, realizando intervenções pertinentes, desestabilizando e desafiando os alunos para que desencadeie a sua ação reequilibradora; que ajude os alunos a avançarem de forma autônoma em seus processos de estudos, e interpretem criticamente o conhecimento e a sociedade de seu tempo; e interativo, que concorra para a autonomia intelectual e moral dos seus alunos trocando conhecimentos com profissionais da própria área e com os alunos, no ambiente escolar, construindo e produzindo conhecimento em equipe,

promovendo a educação integral, de qualidade, possibilitando ao aluno desenvolver-se em todas as dimensões: cognitiva, afetiva, social, moral, física, estética.

## **2.2 A lógica produtiva aplicada na educação**

Um sistema avaliativo, cujo objetivo principal é mensurar resultados, não é estranho a uma lógica produtiva. O sistema produtivo vem ganhando espaço nos processos educativos e vem sendo cada vez mais visível nas escolas públicas brasileiras. Mesmo quando não se trata de uma educação profissional, impõe-se a ideologia da nova educação profissional que tem nas noções de *competência* e *empregabilidade* sua retórica principal.

Essas mudanças, que visam uma transformação na escola, ocorrem em função da nova lógica do sistema neoliberal que atua de forma decisiva nas relações de trabalho. Para compreendermos o que é, e como essas mudanças têm causado impacto na educação, basta observarmos que, neste novo contexto, o capital impõe a reestruturação produtiva; com ela, a afirmação ideológica segundo a qual haveria uma importância da educação básica para a formação profissional dos indivíduos. A educação básica é vista, portanto, como fundamento básico para a formação profissional exigida pelo novo mercado e sistemas produtivos moldados pelos novos interesses do capital e pelas novas formas de trabalho.

Essas novas formas de trabalho exigem novos atributos pessoais daqueles que querem ingressar com sucesso nesse novo e complexo sistema. Para isso, é criado um modelo de formação profissional capaz de gerar nos indivíduos esses novos atributos, tido pelo mercado como fundamentais para a construção, o desenvolvimento e a consolidação da cidadania, ainda que, na verdade se trate de uma construção de um indivíduo. Molda-se, afinal, um indivíduo “segundo a qual a sociabilidade é travestida em conjuntos de atitudes e comportamentos sociais que passam a constituir, junto com atributos técnicos e cognitivos, o novo rol de ‘qualificações profissionais’ demandados pela empresa ‘moderna’” (SILVA JÚNIOR, FERRETTI; GONZÁLEZ, 2001, p. 26).

Assim, quando se trata de uma educação pautada na ideia de atitudes e habilidades (ou qualquer outro atributo novo), enfatizam o “aprender a aprender”, “aprender a pensar”, “aprender a ser”, como se isso fosse uma revolução no campo do conhecimento, mas na verdade estamos dentro dos limites colocados pelo capital no contexto da mundialização. Quer-se fazer parecer que, antes, os trabalhadores não

soubessem aprender, pensar e ser. Nessa lógica, “a educação funcionalista, subordinada aos interesses do capital, oferece ao trabalhador as condições cognitivas para estar apto a pensar, a ser crítico, a resolver problemas, a situar-se, enfim, de forma inteligente, ativa e participativa no moderno mundo do trabalho” (RUMMERT, 1998, p.29).

Vê-se, então, que a educação está a serviço dos interesses do mercado quando se vê um conjunto de medidas sendo implementadas nas escolas visando atingir as metas de formar indivíduos cada vez mais adaptáveis às regras da economia neoliberal. Por isso, está também subordinado às relações de poder de organismos nacionais e internacionais cujo objetivo principal é manter as estruturas de poder. Sobre estas relações, o professor Libâneo, em seu artigo “*Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar*”, publicado em 2016, afirma que

[...] tais práticas estão ligadas aos embates teóricos no campo das ciências humanas e da educação em relação a objetivos da escola, formas de organização e gestão e de condução do processo de ensino-aprendizagem. A ocorrência do dissenso na área da educação acerca dos objetivos e funções da escola explica-se, em boa parte, pela existência de significados muito difusos de “qualidade de ensino” nos meios institucional e acadêmico, incluindo diferentes posições no campo progressista (LIBÂNEO, 2016, p. 3).

Essa mudança dos objetivos da escola segue acompanhada de mudanças na sua forma de gestão. Em alguns estados, como no caso de Goiás, foram feitas tentativas de transferir para as Organizações Sociais a gestão das escolas, o que certamente implicaria mudanças mais profundas – visando não só a condução do processo de ensino aprendizagem cujo viés mais notável é a substituição de uma educação formadora para uma educação voltada ao mercado de trabalho, como se essa fosse a única possibilidade da educação. Tais políticas trazem junto o desfiguramento da escola como lugar de formação cultural e científica e, em consequência, a desvalorização do conhecimento escolar significativo.

A *Conferência da Educação para Todos (1990)*, e o *Fórum Mundial sobre Educação de Dakar*, serviram de base para o *Plano Nacional da Educação (2014- 2024)*. É importante notar de imediato a fixação de prazos para atingir tal objetivo. Além disso, também é importante compreender quais políticas educacionais foram adotadas afim de se alcançar o referido objetivo.

O direito à educação está expresso em vários documentos oficiais brasileiros. O mais importante deles, a Constituição Federal, em seu artigo 205, expressa: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a

colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988, p. 129).

A questão central da letra da lei preconiza o direito de todos e para todos. Embora a educação formal não abranja todos os cidadãos da mesma forma, de forma lenta, a universalização é uma realidade. Outra questão decorrente dessa ampliação do sistema de ensino é o debate criado em torno da qualidade do ensino ofertado, principalmente quando temos em conta a qualidade de ensino a partir dos parâmetros ditados pelos organismos internacionais e nacionais. Conforme se verifica nas avaliações aplicadas, essa não é uma tarefa fácil de ser alcançada.

A proposta inicial para garantir a universalização do ensino é o próprio direito à educação. Assim, vemos a educação “como sinônimo de escolaridade, medida institucional específica para a transmissão de conhecimentos e habilidades” (OUTHWAITE; BOTTOMORE, 1996, p. 233). Essa definição de Outhwaite e Bottomore encontra-se no artigo 26 da *Declaração Universal dos Direitos Humanos*, em que se afirma que

todo ser humano tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, está baseada no mérito. 2. A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz [...] (UNESCO, 1948, s/p).

A Constituição Federal do Brasil de 1988 configura esse direito como um bem social. Isso porque, no artigo 6º da Constituição, vemos que “são direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição” (BRASIL, 1988).

O marco legal da regulamentação da educação no Brasil vigente atualmente é a *Lei de Diretrizes e Bases de Educação* (LDB/1996). Visando reafirmar a garantia do referido à educação, o artigo 2º da LDB 9394/96 estabelece:

a educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1996).

No entanto, o que se verifica na prática é diferente. Dar garantias de direito através de documentos legais não significa que todos terão acesso igual à educação, já que alguns entraves são visíveis quando se trata de universalização e da qualidade da educação. O direito visa assegurar a inserção em uma instituição. Assim, segundo dados oficiais, o número de matrículas cresceu significativamente nas últimas décadas. Porém, a inserção por si só não é garantia de sucesso acadêmico. Para Saviani,

[...] efetivamente, a luta dos educadores pela qualidade da educação pública começa na década de 1920, com a fundação da Associação Brasileira de Educação ABE), em 1924; adquire visibilidade com o lançamento do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932, e com a Campanha em Defesa da Escola Pública, na virada da década de 1950 para os anos de 1960, na fase final da tramitação do projeto de LDB; prossegue com as Conferências Brasileiras de Educação da década de 1980 e com o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública na Constituinte e na nova LDB; desemboca na elaboração da proposta alternativa de Plano Nacional de Educação nos Congressos Nacionais de Educação de 1996 e 1997; e se mantém com grandes dificuldades neste início do século XXI, na forma de resistência às políticas e reformas em curso e na reivindicação por melhores condições de ensino e de trabalho para os profissionais da educação (SAVIANI *apud* DUARTE; CALIXTO, 2017, p. 16827).

A trajetória de luta expressa por Saviani mostra que resguardar o direito não foi e não é suficiente para o sucesso acadêmico dos nossos estudantes. Para a concretização do proposto, no mundo todo, os países se organizam para preencher a lacuna entre garantia e efetivação do direito. As causas enumeradas para a existência desta lacuna são os problemas sociais e econômicos cujo agravamento podem ser verificados em diversos países, conforme expressa o documento da UNESCO no qual se diz que

[...] ao mesmo tempo, o mundo tem que enfrentar um quadro sombrio de problemas, entre os quais: o aumento da dívida de muitos países, a ameaça de estagnação e decadência econômicas, o rápido aumento da população, as diferenças econômicas crescentes entre as nações e dentro delas, a guerra, a ocupação, as lutas civis, a violência; a morte de milhões de crianças que poderia ser evitada e a degradação generalizada do meio ambiente. Esses problemas atropelam os esforços envidados no sentido de satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem, enquanto a falta de educação básica para significativas parcelas da população impede que a sociedade enfrente esses problemas com vigor e determinação (UNESCO *apud* DUARTE; CALIXTO, 2017, p. 16827).

Esse emaranhado de desafios, além de comprometer o ingresso do indivíduo no sistema educacional, tem a qualidade como o maior desafio, já que, uma vez inserido no sistema de ensino, é preciso assegurá-la. Para Libâneo, as práticas educativas são caracterizadas de uma forma que



[...] tais práticas estão ligadas aos embates teóricos no campo das ciências humanas e da educação em relação a objetivos da escola, formas de organização e gestão e de condução do processo de ensino-aprendizagem. A ocorrência do dissenso na área da educação acerca dos objetivos e funções da escola explica-se, em boa parte, pela existência de significados muito difusos de “qualidade de ensino” nos meios institucional e acadêmico, incluindo diferentes posições no campo progressista [...] (LIBÂNEO, 2016, p. 40).

Enquanto Libâneo vê a qualidade do ensino comprometida pelas lutas travadas no ceio da escola, Duarte e Calixto veem de forma positiva as ações governamentais para verificar a qualidade do sistema de ensino, haja vista que,

objetivando oferecer excelência em educação a todos, o Brasil passou a aperfeiçoar e ampliar seus sistemas de avaliação da educação básica sendo possível mensurar o desempenho dos estudantes e das instituições de ensino por meio deste processo, podendo posteriormente - a partir dos dados levantados - traçar estratégias visando superar as fragilidades que se apresentam nestes mecanismos (DUARTE; CALIXTO, 2017, p. 16828).

Essa dualidade de pensamento em torno do debate acerca da qualidade do ensino mostra quão complexo é o tema e quão longe estamos de esgotar o debate. De fato, as lutas, sobretudo as de classe, dificilmente desaparecerão do ambiente escolar; da mesma forma, é difícil mensurar os resultados sem a adoção de políticas concretas de combates aos entraves. Se tivermos em conta a diferença de classes, para se assegurar a qualidade no ensino, não basta aos educandos frequentarem as escolas. É preciso também lhes garantir acesso a meios culturais/educacionais equivalentes a todos.

Para Dourado e seus colaboradores, a perfeita sintonia entre acesso e qualidade só poderá ser alcançada da seguinte forma:

[...] faz-se necessário implementar políticas públicas e, dentre essas, políticas sociais ou programas compensatórios que possam colaborar efetivamente no enfrentamento dos problemas sócio-econômico-culturais que adentram a escola pública. Nessa perspectiva, a melhoria da qualidade do processo ensino-aprendizagem deve envolver os diferentes setores a partir de uma concepção ampla de educação envolvendo cultura, esporte e lazer, ciência e tecnologia. Ou seja, é necessário avançar para uma dimensão de uma sociedade educadora, onde a escola cumpre a sua tarefa em estreita conexão com outros espaços de socialização e de formação do indivíduo garantindo condições econômicas, sociais e culturais, bem como financiamento adequado à socialização dos processos de acesso e de permanência de todos [...] (DOURADO; OLIVEIRA; SANTOS, 2007, p. 14).

A citação está contida no documento oficial do MEC/INEP, elaborado pelos pesquisadores e publicado pelo órgão do Governo Federal, o que nos permite afirmar que o governo não só concorda com o referido relatório, como também toma ciência daquilo

que é necessário fazer conforme consta o relatório elaborado pelos pesquisadores. Logo, a explicação plausível para não implantação de políticas recomendadas no relatório deve ser exterior à ciência do que se “deve” fazer. Como destacamos, Libâneo expõe como a luta de classes compromete não só o acesso e a conseqüentemente universalização da educação, como também compromete a qualidade da educação e conseqüentemente o desempenho acadêmico daqueles que frequentam as escolas públicas.

A luta de classe tem uma origem com relação ao capital, e não é errôneo afirmar que os entraves da universalização do ensino e, conseqüentemente, da sua qualidade, encontram no próprio sistema neoliberalismo sua principal explicação. Isso porque a lógica do capital leva grupos educacionais a ofertarem-na àqueles que podem pagar ou àqueles dispostos a fazerem um sacrifício de investimento em capital humano uma educação mais adequada ao capital do que a ofertada gratuitamente pelo Estado. Por conseguinte, a lógica que prevalece é a do mercado, forçando os serviços públicos a terem uma qualidade ruim como ferramenta para justificar a privatização, por exemplo, ou para que haja uma transferência da gestão dos referidos serviços, inclusive da educação.

### **2.3 A massificação da educação**

A ideia de universalização da educação, ainda que não tenha alcançado seu objetivo, ao assegurar o direito de educação para todos, criou, junto com esse direito, a obrigatoriedade e/ou a lógica da educação compulsória. Ela abriu espaço para que todos os indivíduos viessem a frequentar a escola. Portanto, a massificação do ensino refere-se à expansão *quantitativa* da escolarização em cada nível do sistema educativo cujo objetivo principal está voltado ao mercado. Tem-se com isso uma conseqüência que é da própria lógica do capital que é basicamente de oferta/procura: o excedente se torna um “conjunto” necessário que torna possível a negociação; sempre há mão de obra disponível a um preço mais baixo; o trabalhador se torna, portanto, facilmente substituível.

Pode-se afirmar que houve um aumento significativo da universalização do ensino na América Latina como mostram vários estudos. Mas não se trata necessariamente de um motivo comemorativo: se por um lado podemos comemorar o crescimento notável do número de matrículas, o que demonstra a eficácia do processo de inscrições nas últimas décadas, por outro, verificamos que a expansão quantitativa caminha de mãos dadas com a ineficiência dos sistemas de ensino, tendo como maiores

desafios a repetência, a distorção idade-série e a evasão por exemplo. Segundo Dubet, por exemplo, na sala de aula,

os alunos não estão “naturalmente” dispostos a fazer o papel de aluno. Dito de outra forma, para começar, a situação escolar é definida pelos alunos como uma situação, não de hostilidade, mas de resistência ao professor. Isto significa que eles não escutam e nem trabalham espontaneamente, eles se aborrecem ou fazem outra coisa (DUBET, 1997, p. 223).

A afirmativa demonstra claramente que frequentar a escola para muitos é muito mais uma obrigação imposta pela legislação do que um projeto de vida, todavia a maioria deles parecem simplesmente “estarem ali”, sem qualquer compromisso.

Para Alejandra Birgin, por exemplo, a massificação da escola média apresenta alguns desafios. Segundo a pesquisadora, o que fica visível é a distinção da clientela:

[...] a massificação do nível operou uma redistribuição que fez com que crescesse tendencialmente a matrícula na escola média pública com novos jovens que frequentam a escola secundária (o que significou o acesso de estudantes que são a primeira geração da família a alcançar o nível), enquanto os setores mais abastados se concentram cada vez mais no setor privado. Isto é, a massificação (e a conseguinte heterogeneização da matrícula) se concentra no setor público em um contexto de políticas neoliberais de ajuste estrutural. Tal crescimento da educação média estimula também a educação superior, o que se faz visível nas taxas de crescimento de sua matrícula (BIRGIN, 2010, p. 2).

As políticas neoliberais de ajuste das pessoas a uma estrutura do capital seguem avançando sobre os sistemas educacionais públicos e privados. A grande diferença está nos objetivos postos para cada clientela, já que na rede privada o objetivo é manter-se no topo da pirâmide social; coube à escola pública promover inclusão/exclusão que, aliás, implica, como diz Birgin, “[...] novas formas de produção das elites (se a educação média ou superior já não hierarquiza, então se criam outros níveis e/ou formas de elitização)” (BIRGIN, 2010, p. 2).

O professor Libâneo, em uma análise dos estudos de Michael Young, sobre as finalidades e função da escola, afirma que os questionamentos de educadores e sociólogos críticos em relação ao papel das escolas, segundo Young, assim como as políticas governamentais neoliberais que visam a adequar a escola às necessidades da economia, são posições equivocadas. Por isso, “para ele, a tensão entre demandas políticas/econômicas e realidades educacionais é uma das maiores questões educacionais do nosso tempo” (LIBÂNEO, 2016, p. 41).

O uso que se faz da escola como um instrumento para atender as demandas econômicas é, na visão de Alejandra Birgin, parte importante das propaladas reformas dos sistemas educacionais:

é apenas a partir da metade do século XX que se inicia na AL uma clara expansão da escola média, da mão de um modelo de Estado de Bem-estar. Mas o processo de massificação da escola secundária começa a difundir-se a partir dos anos 80 e se consolida nos anos 90, com importantes variações segundo os países. Em um contexto de enfraquecimento do Estado, de ajuste do gasto público, de crescimento da pobreza e do desemprego e de enfraquecimento dos tecidos sociais e culturais (e com a consequente deterioração das condições de escolarização), as reformas educativas trazem a questão da massificação do ensino médio (BIRGIN, 2010, p. 1).

Já que a massificação representou para os membros das elites o fim da exclusividade no ensino, o que os diferencia é a exigência quanto ao nível de escolaridade adequado para a inserção no mercado de trabalho. Para Birgin, essa mudança pode ser assim definida: “[...] *atualmente a escolarização é, simultaneamente, cada vez mais precoce e prolongada: assistimos a passagem dos sistemas tripartites aos quinquenpartites; isto é, de primário-médio-superior nos séculos XIX e XX a inicial-primário-médio-superior-pós-graduação no final do XX e século XXI*” (BIRGIN, 2010). Assim, o objetivo dessa mudança atende mais aos desejos das elites em se manter na posição de líderes nas disputas travadas no complexo mundo do trabalho. Claro que ao expandir as exigências da formação, o que se pretende é criar uma blindagem para aquelas funções destinadas aos “mais bem preparados”, ou seja, àqueles que podem investir em capital humano por mais tempo.

## **2.4 Eixos norteadores da educação nesse milênio**

Em 1999, por iniciativa da UNESCO, Edgar Morin, sociólogo francês, sistematizou um conjunto de reflexões que servissem como ponto de partida para se repensar a educação no próximo milênio. A primeira versão do texto foi enviada a todas as direções do globo terrestre e coube a Nelson Vallejo Gomes integrar comentários, sugestões e remanejamentos que, posteriormente, retornaram a Morin para o acabamento.

De maneira democrática e eminentemente participativa, este texto foi submetido a personalidades universitárias bem como a funcionários internacionais de países do Leste e do Oeste, do Norte e do Sul. Por exemplo, Edgar de A. Carvalho, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo; Sean M. Kelly, da Universidade de Ottawa, Canadá;

Chobei Nemoto, da Fundação para o Apoio às Artes, Japão, e muitos outros participaram desse diálogo. “Os sete saberes abrem uma perspectiva sem precedentes e a UNESCO, ao editar este livro, cumpre sua missão ética e seu compromisso com uma educação integral e de qualidade”, declarou Jorge Werthein, representante da UNESCO no Brasil e coordenador do Programa UNESCO/Mercosul.

O documento elaborado por Morin (2003), a pedido da Unesco, é importante para o entendimento dos caminhos da educação do futuro. No documento, o autor introduz uma nova e criativa reflexão no contexto das discussões que estão sendo feitas sobre a educação para o século XXI. Sua visão integradora da totalidade pensou os saberes na perspectiva da complexidade contemporânea sob novos ângulos, muitos dos quais ignorados pela pedagogia atual.

Afinal, quais os “saberes necessários à educação do futuro”? É necessário abdicar de nossas especialidades, dos conhecimentos já acumulados? Não. O fundamental é abrir as disciplinas, fazê-las dialogar com as competências e as nossas estruturas de pensar. Cosmo, terra, vida, sociedade, homem, culturas, adolescente, história e arte seriam os temas organizadores de uma reforma de ensino. A nossa missão maior é, entretanto, fazer com que a educação favoreça e estimule a curiosidade, muitas vezes aniquilada pela instrução. Ensinar a viver a condição humana, articulando o estado prosaico e poético de nossa existência; assumir a incerteza, a indeterminação e o acaso; exercitar a auto ética como pressuposto da ética coletiva são princípios gerais orientadores de uma nova prática educativa.

Os sete saberes necessários à educação do futuro dizem respeito aos sete buracos negros da educação completamente ignorados, subestimados ou fragmentados nos programas educativos. Programas que devem ser colocados no centro das preocupações sobre a formação dos jovens, futuros cidadãos.

#### ***2.4.1 Cegueiras do conhecimento***

O primeiro saber ressalta que o conhecimento comporta erros e ilusões. A mente humana é sujeita a falhas de memória, enganos e, por isso, a escola deve preparar a mente humana para estar permanentemente sujeita a erros.

O ensino dá conhecimento, fornece conhecimento, saberes. Porém, não se ensina o que é o conhecimento. Uma chave é saber que o conhecimento é sujeito ao erro e à ilusão. Portanto, “é necessário introduzir e desenvolver na educação o estudo das

características cerebrais, mentais, culturais dos conhecimentos humanos, de seus processos e modalidades, das disposições tanto psíquicas quanto culturais” (MORIN, 2003, p. 14).

O problema do conhecimento não deve ser um problema restrito aos filósofos. É um problema de todos e cada um deve levá-lo em conta desde muito cedo e explorar as possibilidades de erro para se ter condições de ver a realidade. Não existe receita milagrosa para Morin: “[...] para que haja um progresso de base no século XXI, os homens e as mulheres não podem mais ser brinquedos inconscientes não só de suas ideias, mas das próprias mentiras. O dever principal da educação é de armar cada um para o combate vital para a lucidez” (MORIN *apud* MORAES; COMIN; COSTA, 2009, p. 13).

Ao examinarmos as crenças do passado, concluímos que a maioria delas contém erros e ilusões. Mesmo quando pensamos há vinte anos constatamos como erramos e nos iludimos sobre o mundo e a realidade. A educação deve mostrar que não há conhecimento que não esteja, em algum grau, ameaçado pelo erro e pela ilusão. É preciso destacar, em qualquer educação, as grandes interrogações sobre nossas possibilidades de conhecer. Pôr em prática as interrogações constitui o oxigênio de qualquer proposta de conhecimento. E o conhecimento permanece como uma aventura para a qual a educação deve fornecer o apoio é indispensável.

Outras causas de erro são as diferenças culturais, sociais e de origem. Cada um pensa que suas ideias são as mais evidentes e esse pensamento leva às ideias normativas e os que não estão dentro desta norma não são consideradas normais; são julgados como um desvio patológico e rejeitados. Isso não somente no domínio das grandes religiões ou das ideologias políticas, mas também das ciências.

#### **2.4.2 O conhecimento pertinente**

Devemos entender por conhecimento pertinente aquele conhecimento que não mutila o seu objeto. Seguimos, normalmente, um mundo formado pelo ensino disciplinar e ordenado, mas é preciso ter uma visão do conjunto da realidade para o conhecimento seja significativo. Dessa máxima surge o dever de promover um conhecimento capaz de aprender problemas globais para neles inserir conhecimentos parciais e locais. Assim, o conhecimento deve estar voltado para o aprender dos objetos em seu contexto, complexidade e conjunto.

Por essa linha, o que dá sentido a uma ciência não é a quantidade de conhecimentos ou a sofisticação de seus métodos e sim sua capacidade de contextualizar o conhecimento produzido. Por exemplo, a economia, que é uma das ciências humanas, seria a mais avançada, a mais sofisticada, pode ser ensinada de uma forma que privilegia o cálculo, previsões etc. Nesse contexto, ela perde sua concepção de conjunto ao colocar de lado os aspectos humanos, como o sentimento, a paixão, o desejo, o temor, o medo etc. Assim, quando há um problema na bolsa de valores, quando as ações despencam, a economia parece completamente irracional, pois perde-se a noção de como o fator econômico tem a ver com o humano, com a sociedade em geral, a psicologia e mesmo a mitologia. Nossa realidade social é multidimensional. O saber econômico, quando desligado da dimensão social, parece incompreensível

Para Morin, é preciso ensinar os métodos que permitam estabelecer as relações mútuas e influências recíprocas entre as partes e o todo em um mundo complexo. Portanto, o ensino por disciplina, fragmentado e dividido, impede a capacidade que deve ser estimulada e desenvolvida pelo ensino: a de ligar as partes ao todo e o todo às partes. Morin busca em Pascal uma afirmativa que a educação do futuro deverá se inspirar: “sendo todas as coisas causadas e causadoras, ajudadas ou ajudantes, mediatos e imediatas, e sustentando-se todas por um elo natural e insensível que une as mais distantes e as mais diferentes, considero ser impossível conhecer o todo, tampouco conhecer o todo sem conhecer particularmente as partes” (MORIN *apud* MORAES; COMIN; COSTA, 2009, p. 13).

### **2.4.3 *Ensinar a condição humana***

É curioso que nossa identidade seja completamente ignorada pelos programas de instrução. Podemos perceber alguns aspectos do homem biológico em Biologia, alguns aspectos psicológicos em Psicologia, alguns aspectos sociais na História, Geografia etc., mas a realidade humana permanece indecifrável. Ensinar a condição humana significa situar/questionar nossa posição no mundo no plano físico, biológico, psíquico, cultural, social e histórico. Somos indivíduos de uma sociedade e fazemos parte de uma espécie. Nós somos de uma espécie, mas ao mesmo tempo a espécie é em nós e depende de nós. Quando sonhamos com nossa identidade, devemos pensar que temos partículas que nasceram no despertar do universo. Para Morin, “cabe à educação do futuro cuidar para

que a ideia de unidade da espécie humana não apague a ideia de diversidade e que a sua diversidade não apague a da unidade” (MORIN, 2003, p. 55).

O ser humano é a um só tempo, físico, biológico, psíquico, cultural, social, histórico. Esta unidade complexa da natureza humana é totalmente desintegrada na educação por meio das disciplinas, tendo-se tornado difícil aprender o que significa ser humano. É preciso restaurar essa unidade de modo que cada um, onde quer que se encontre, tome conhecimento e consciência de si como homem; ao mesmo tempo, tenha consciência de sua identidade complexa e de sua identidade comum a todos os outros humanos:

a educação deveria mostrar e ilustrar o Destino multifacetado do humano: o destino da espécie humana, o destino individual, o destino social, o destino histórico, todos entrelaçados e inseparáveis. Assim, uma das vocações essenciais da educação do futuro será o exame e o estudo da complexidade humana (MORIN, 2003, p. 61).

A educação do futuro deverá se pautar no ensino primeiro e universal, centrado na condição humana, pois conhecer o humano é, antes de qualquer coisa, situá-lo no universo, e não o separar dele. Todo o conhecimento deve contextualizar seu objeto para ser pertinente. “Quem somos?” É inseparável de “onde estamos”, “de onde viemos”, “para onde vamos?”. Interrogar nossa condição humana implica questionar nossa posição no mundo.

Devemos fazer convergir todas as disciplinas rumo à identidade e à condição humana. Deve-se ressaltar como a noção de *homo sapiens* inclui a concepção do homem racional e fazedor de ferramentas, mas que é, ao mesmo tempo, louco e pode em delírio; que se equilibra no mundo da paixão em que o amor é o cúmulo da loucura e da sabedoria. O homem não se define somente pelo trabalho, mas também pelo jogo. Não só as crianças gostam de jogar; somos *homo ludens*; ignora-se esta parte quando insiste no *homo economicus* que só vive em função do interesse econômico. Há, também o *homo mitologicus*, isto é, que vive em função de mitos e crenças. Enfim, há o homem prosaico e poético, como dizia Hölderlin: “O homem habita poeticamente na terra, mas também prosaicamente e se a prosa não existisse, não poderíamos desfrutar da poesia”

#### **2.4.4 Ensinar a identidade terrena**



Outro ponto central é conhecer o nosso planeta: os processos de todas as ordens, sejam econômicos, ideológicos, sociais, estão de tal maneira imbricados e são tão complexos que se torna um verdadeiro desafio o conhecimento. A interligação de toda a humanidade, suas conexões, é um outro aspecto com o qual o ensino lida pouco, assim como a concepção de planeta e seus problemas com a aceleração histórica do humano. Na verdade, há uma quantidade de informação que não conseguimos processar e organizar.

A educação do futuro deverá estar comprometida em ensinar a “identidade da terra”, isto significa que é preciso aprender a “estar aqui”, ou seja, aprender a viver, a dividir, a comunicar, a comungar com as culturas singulares assim como um ser humano do Planeta Terra. Para Morin, estamos adormecidos, apesar de despertados, pois diante dessa realidade tão complexa, mal percebemos o que se passa ao nosso redor. É importante compreender nossa relação conosco mesmo, com o outro e com o mundo, por isso, há uma necessidade de se autoexaminar, de examinar nossas relações intersubjetivas e como lidamos com o mundo ao nosso redor. A incompreensão é como um câncer no relacionamento entre os seres humanos. Assim é preciso: “civilizar e solidarizar a terra, transformar a espécie humana em verdadeira humanidade torna-se o objetivo fundamental e global de toda educação que aspira não apenas ao progresso, mas à sobrevivência da humanidade” (MORIN, 2003, p. 78).

Nessa perspectiva, será preciso indicar a crise planetária que marca o século XX, mostrando que todos os seres humanos partilham um destino comum.

#### **2.4.5 *Enfrentar incertezas***

Atualmente, a ciência em geral abandonou determinados elementos mecânicos para assimilar o jogo entre certeza e incerteza da microfísica mesmo nas ciências humanas. É necessário mostrar em todos os domínios, sobretudo na história, o surgimento do inesperado. A educação deve ensinar princípios de estratégia que permitam enfrentar os imprevistos, o inesperado e a incerteza e nossa capacidade de modificar seu desenvolvimento em virtude das informações adquiridas ao longo do tempo. Para Morin: “o conhecimento é a navegação em um oceano de incertezas, entre arquipélagos de certeza” (MORIN, 2003, p. 86).

O inesperado aconteceu e acontecerá; não temos certeza nenhuma do futuro; muitas previsões não foram concretizadas; sabemos que não existe determinismo do

progresso. Essa incerteza é uma incitação à coragem. A aventura humana não é previsível, mas o imprevisto não é totalmente desconhecido. Somente agora se admite que não se conhece o destino da aventura humana, e é necessário tomar consciência de que as futuras decisões devem ser tomadas contando com o risco do erro e estabelecer estratégias que possam ser corrigidas no processo da ação a partir dos imprevistos e das informações que se têm disponível. As ciências mantêm diálogo entre dados sobre os quais se podem basear para dados hipotéticos, prováveis e mesmo incertos. Isto nos demonstra a necessidade de ensinar o que chamamos de ecologia da ação: a atitude que se toma quando uma ação é desencadeada escapa ao desejo e às intenções daquele que a provocou, desencadeando influências múltiplas que podem desviá-la até o sentido oposto do intencionado.

#### **2.4.6 *Ensinar a compreensão***

A palavra compreender vem de *comprendere* que em latim quer dizer: colocar junto todos os elementos de explicação; ou seja, não ter somente um elemento de explicação, mas diversos. Mas a compreensão humana vai além disso, porque na realidade ela comporta uma parte de empatia e de identificação. O que faz com que se compreenda alguém que chora, por exemplo, não é analisando as lágrimas no microscópio, mas porque sabe-se do significado da dor, da emoção. Por isso é preciso compreender a compaixão que quer dizer sofrer junto. É isto que permite a verdadeira comunicação humana.

A educação para a compreensão é fundamental em todos os níveis educativos e em todas as idades. Consideramos a educação mútua fundamental para a educação do futuro. Por isso, estudar a incompreensão a partir de suas raízes, suas modalidades e efeitos possibilitaria a identificação das causas do racismo, da xenofobia, do desprezo e traria uma base mais consistente à “educação para a paz”.

Vejamos a reflexão de Morin:

a compreensão é ao mesmo tempo meio e fim da comunicação humana. O planeta necessita, em todos os sentidos, de compreensões mútuas, [...] o desenvolvimento da compreensão necessita da reforma planetária das mentalidades, esta deve ser a tarefa da educação do futuro (MORIN, 2003, p. 104).

É a arte de viver que nos demanda, em primeiro lugar, compreender de modo desinteressado. Demanda grande esforço, pois não pode esperar nenhuma reciprocidade:

aquele que é ameaçado de morte por um fanático compreende o motivo de o fanático querer matá-lo, sabendo que este jamais o compreenderá. A ética da compreensão pede que se compreenda a incompreensão.

#### **2.4.7 A ética do gênero humano**

Finalmente, Morin levanta a questão da “ética do gênero humano”. É tarefa da educação do futuro nos conduzir à *antropoética*. A ética, neste sentido, para Morin, tem três dimensões: uma do indivíduo; uma social; outra da espécie. Estas três dimensões estão inter-relacionadas e deveriam ser vistas de maneira integrada. A antropoética supõe a decisão consciente de “assumir a condição humana indivíduo/sociedade/espécie na complexidade do nosso ser; alcançar a humanidade em nós mesmos em nossa consciência pessoal e assumir o destino humano em suas autonomias e plenitude” (MORIN, 2003, p. 106).

A antropoética tem um lado social que não tem sentido se não for na democracia, porque é nela que o cidadão deve se sentir solidário e responsável e é ela que permite uma relação indivíduo-sociedade. A democracia, em princípio, supõe uma capacidade de controle de responsabilidades. Sabemos que não existe uma democracia absoluta, mas vivemos em uma época de regressão democrática em que o poder tecnológico agrava os problemas econômicos. É por isso mesmo que é de suma importância orientar e guiar essa tomada de consciência social que leva à cidadania para que o indivíduo exerça sua responsabilidade.

De um modo geral, a antropoética pressupõe

trabalhar para a humanização da humanidade; efetuar a dupla pilotagem do planeta: obedecer a vida, guiar a vida; alcançar a unidade planetária na diversidade; respeitar o outro. A diferença e a identidade quanto a si mesmo; desenvolver a ética da solidariedade, desenvolver a ética da compreensão; ensinar a ética do gênero humano (MORIN, 2003, p. 106).

A educação no século XXI estará atrelada ao desenvolvimento da capacidade intelectual e aos princípios éticos de compreensão e de solidariedade humana. A educação visará a preparar os homens a lidar com as mudanças e com as diversidades tecnológicas, econômicas e culturais, equipando-os com qualidades como iniciativa, atitudes e adaptabilidade.

Esses saberes são indispensáveis frente à racionalidade dos paradigmas dominantes que deixam de lado questões importantes para uma visão abrangente da realidade. Para Morin, é impressionante como a educação, que visa transmitir conhecimentos, seja cega em relação ao conhecimento humano. Ao invés de promover o conhecimento para a compreensão da totalidade, fragmenta-o, impedindo que o todo e as partes se comuniquem numa visão de conjunto. Por outro lado, como diz Morin, o destino planetário do gênero humano é ignorado pela educação.

A educação precisa, ao mesmo tempo, trabalhar a unidade da espécie humana de forma integrada com a ideia de diversidade. O princípio da unidade/diversidade deve estar presente em todas as esferas. Para tanto, torna-se necessário educar para os obstáculos à compreensão humana, combatendo o egocentrismo, o etnocentrismo e o sociocentrismo que procuram colocar em posição secundária aspectos importantes para a vida das pessoas e das sociedades.

Em suma, os Sete Saberes assinalam uma nova etapa do pensamento educacional. São grandes os desafios que a educação reserva para este século e é fundamental entender as transformações pelas quais o mundo está passando, principalmente para quem tem a missão de educar. Afinal, hoje não basta ao professor repassar informações para seus alunos. É preciso prepará-los para agir como cidadãos e interferir de modo ativo na sua comunidade. Para Cunha,

como diz Morin, as ciências permitiram que compreendêssemos muitas certezas. No entanto, elas também ajudaram a revelar as zonas de incertezas. Dessa forma, a política pedagógica precisa converter-se em um instrumento que conduza o estudante a um diálogo criativo com as dúvidas e interrogações do nosso tempo, condição necessária para uma formação cidadã. Não se pode mais ignorar a urgência de universalização da cidadania, que, por sua vez, requer uma nova ética e, por conseguinte, uma escola de educação e cidadania para todos (CUNHA *apud* MORIN, 2003, contracapa).

Um novo estilo de ciência e do fazer pedagógico estão emergindo pelas nossas mãos, pelos nossos corpos e pelas nossas mentes. A julgar pelo fluxo intenso das comunicações no planeta, esse novo estilo e fazer pedagógico estão nascendo simultaneamente no âmbito local, nacional e transnacional. A riqueza dessa ciência nova, imersa em tempos de incerteza, está no fato de que esse novo estilo de dialogar com o mundo certamente poderá realimentar um educador capaz de expressar uma ética de cumplicidade planetária.

### CAPÍTULO 3 – EDUCAÇÃO VOLTADA AO MERCADO

A principal consequência da massificação dos sistemas de ensino e, talvez, a que cause maior desconforto nas camadas sociais mais abastadas, está no fato de acabar com a exclusividade nos sistemas de ensino. Birgin, por exemplo, afirma: “uma massificação que democratiza o acesso à escola e que, no mesmo ato de fazê-la acessível, perde o valor de exclusividade” (BIRGIN, 2010, p. 4).

Dessa forma, mesmo que de maneira tímida, ao facilitar o acesso de todos ao ensino médio e superior, a massificação desconstruiu um importante instrumento de hierarquização. Ainda que isso tenha levado à criação de novos níveis de elitização, é possível afirmar que, mesmo de forma tímida – é preciso enfatizar –, a massificação tem provocado alterações na estrutura social vigente. Claro que essas alterações criaram desigualdades. Isto é, nos sistemas educativos se produzem novos processos de diferenciação e se aprofundam os circuitos de escolarização, implicando na reconfiguração das trajetórias profissionais dos docentes (BIRGIN, 2010).

Entretanto, o fim da exclusividade trouxe para o interior da escola uma nova clientela. Junto com ela veio também um conjunto de subjetividades e heterogeneidade como não se via antes já que, no período da exclusividade, os alunos possuíam uma padronização social, cultural e econômica, o que tornava de certa forma a adoção de práticas pedagógicas mais uniformes e, de igual modo, mais eficientes. Isso se torna bem mais difícil com a massificação, isso porque a heterogeneidade faz demandar práticas pedagógicas de igual modo heterogêneas para que todos se sintam contemplados e se vejam representados no processo de ensino, se vendo inserido num processo no qual ele é sujeito e objeto. Dito isso, entende-se a explicação para aquilo que Birgin chama de *reconfiguração das trajetórias profissionais dos docentes* (BIRGIN, 2010).

Essa prática destoa daquilo que os pesquisadores observam ser o processo educativo ideal, ou seja, uma educação fundamentada na aprendizagem, diferente do processo atual que transforma a educação em um produto; ao fazê-la como tal, criam-se funções para o ensino. Dessa forma, Libâneo afirma que, “com isso, a função do ensino fica reduzida a passar os conteúdos “mínimos”, desvaloriza-se o papel do professor e, em consequência, tudo o que diga respeito à pedagogia, à didática, ao ensino” (LIBÂNEO, 2016, p. 48).

Embora os objetivos da *reconfiguração das trajetórias profissionais dos docentes* sejam diferentes, entende-se que Birgin e Libâneo estão tratando do mesmo

assunto. Enquanto Birgin faz uma recomendação daquilo que considera ser a formação ideal para uma escola que tenha na aprendizagem seu principal fundamento, Libâneo denuncia e critica o processo de ensino em que a educação é vista como produto a ser adquirido para que os indivíduos possuam determinadas habilidades.

### **3.1 A promessa da universalização do ensino**

A educação, a partir da massificação, trouxe para dentro da escola uma parcela da sociedade que antes estavam exclusas. Atende-se, desde então, inclusive as camadas sociais mais humildes que não viam essa possibilidade de capital humano. Isso representa que é preciso uma nova visão na educação em função das possibilidades e demandas para a escola e para o sistema de ensino, como afirma Lenoir, para quem “[...] o processo de objetivação é ao mesmo tempo um processo de construção do sujeito, que implica uma relação social, e um processo de construção da realidade objetiva à qual o sujeito reconhece pertencer e a partir da qual ele garante seu reconhecimento como sujeito humano” (LENOIR, 1993, p. 67).

Assim, o indivíduo (sujeito) seria fruto do lugar ao qual pertence (sua situação), logo dotado de um conjunto de valores, demandas, desejos etc. Segundo Lenoir, o sujeito na educação deve ser assim pensado:

- 1º) o sujeito humano que produz o conhecimento do real e se transforma em consequência do processo cognitivo que realiza;
- 2º) o objeto de conhecimento construído, circunscrito e definido como objeto de estudo desejado;
- 3º) a relação cognitiva que se estabelece entre o sujeito e o objeto por intermédio de um sistema de regulação objetiva (a mediação), constitutivo de um e de outro, sendo o sujeito o elemento ativo da relação (LENOIR, 1993, p. 68).

Toda essa complexidade de bases formadoras do sujeito se baseia em um grupo heterogêneo que agora frequenta a escola. Isso exige uma demanda de práticas pedagógicas diversificadas que, ao final do processo, produzirá, em virtude dessa variedade, também uma diversidade de habilidades e competências. Tais valores visam atender uma demanda cada vez maior do sistema produtivo por mão de obra qualificada e diversificada – fator que justifica uma massificação.

Dentro de um contexto maior, ainda que o Estado tenha criado as condições para o acesso à educação através da massificação, está-se ainda elaborando uma educação com interesse no capital. Podemos recorrer à explicação de Marx e Engels para compreender

o aparelhamento que o estado cria a partir dos reais interesses daqueles que os comanda, direta e indiretamente:

[...] a burguesia, com o estabelecimento da grande indústria e do mercado mundial, conquistou finalmente o domínio político do estado representativo moderno. O poder político do Estado moderno nada mais é do que um comitê para administrar os negócios comuns de toda a classe burguesa (MARX; ANGELS, 2001, p. 47).

Nesta linha de entendimento, Denise Araújo e Maria Zenaide Almeida, no artigo *Políticas educacionais: Refletindo sobre seus significados*, buscam em Gramsci uma explicação para luta entre as classes. Para elas:

uma classe dominante, para assegurar-se como dirigente, deve construir um conjunto de alianças e obter o consenso passivo das classes e camadas dirigidas. A classe dominante, muitas vezes, sacrifica parte dos seus interesses imediatos e supera o horizonte corporativo na busca de articular alianças e construir uma hegemonia ética e política (ARAÚJO; ALMEIDA, 2010, p. 103).

Dentro dessa lógica, a massificação do ensino representou o fim da exclusividade no ensino médio, mas também o fim da exclusividade criou nas elites a necessidade de outras formas de manter-se como classe dominante. Assim, ao oferecer condição de acesso à educação, mesmo que isso possa parecer possibilitar a harmonia entre classes, é preciso estar atento que se cria outras maneiras de dominação e não o desaparecimento de classes. Impõe-se um novo papel aos intelectuais. Florestan Fernandes define esse papel, ao dizer que

não foi um erro confiar na democracia e lutar pela revolução nacional. O erro foi outro – o de supor que se poderiam atingir esses fins percorrendo a estrada real dos privilégios na companhia dos privilegiados. Não há reforma que concilie uma minoria prepotente a uma maioria desvalida. [...] A causa principal consiste em ficar rente à maioria e às suas necessidades econômicas, culturais e políticas: pôr o Povo no centro da história, como mola mestra da Nação. O que devemos fazer não é lutar pelo Povo. As nossas tarefas são de outro calibre: devemos colocar-nos a serviço do Povo brasileiro para que ele adquira, com maior rapidez e profundidade possíveis a consciência de si próprio e possa desencadear, por sua conta, a revolução nacional que instaure no Brasil uma nova ordem social democrática e um estado fundado na dominação efetiva da maioria (FERNANDES *apud* FRIGOTTO, 2011, p. 238).

Diante da citação de Fernandes, no que tange a essência da educação em seu ideário de construção de um país, conforme explicitado nas linhas anteriores ou quando se leva em conta o elemento qualidade da educação, não é exagero falar em crise do

sistema educacional. Para Aranha e Souza, por exemplo, “[...] a crise é a não realização do projeto ou da promessa e ela é tão mais amplamente sentida quanto maior é a expectativa gerada por essa promessa e a nossa capacidade de julgá-la” (ARANHA; SOUZA, 2013, p. 72). As reformas educacionais, nesse caso, mantêm a estrutura de poder. Mas há um ideal de promessa também na ideia da universalidade do ensino – algo que encontramos, por exemplo, em Roaunet, em que

a universalidade significa que ele visa todos os seres humanos, independentemente de barreiras nacionais, étnicas ou culturais. A individualidade significa que esses seres humanos são considerados como pessoas concretas e não como integrantes de uma coletividade e que se atribui valor ético positivo à sua crescente individualização. A autonomia significa que esses seres humanos individualizados são aptos a pensarem por si mesmos, sem a tutela da religião ou da ideologia, a agirem no espaço público e a adquirirem pelo seu trabalho os bens e serviços necessários à sobrevivência material (ROUANET *apud* ARANHA, SOUZA, 2013, p. 72).

Claro que não se trata apenas de uma universalidade pensada isoladamente; há que se destacar que se alcance a individualidade e a autonomia do estudante para que possamos considerar a promessa como exitosa. Portanto, não basta assegurar via um dispositivo legal o acesso à escola, já que *a proliferação de particularismos nacionais, culturais, raciais ou religiosos evidencia a distância entre esses ideais e a realidade concreta dos fatos*.

Por outro lado, quando debatemos sobre a individualidade, não faltam críticas a essa conduta produzida no seio da sociedade capitalista. Não é a ideia do indivíduo que está por traz de um ensino voltado ao mercado? Para Aranha e Souza, o individualismo pode ser visto da seguinte forma:

se a individualidade se refere à liberação dos indivíduos face às estruturas que os prendiam aos domínios do coletivo, o individualismo se revela uma grave doença que faz com que cada um dê as costas aos outros, desde as relações mais domésticas e privadas até aquelas em que se espera de todos uma cooperação para o bem público (ARANHA; SOUZA, 2013, p. 73).

Assim, se alcançássemos de fato esse ideal de individualismo, teríamos uma sociedade definida como “soma de indivíduos” sem relações de laços *a priori*.

Já a ideia de *autonomia*, dada a sua complexidade, Aranha e Souza, tratam-na a partir de três dimensões. A autonomia é vista pelos autores como uma autonomia que tem um viés intelectual, outro político e, por fim, econômico. No viés intelectual, “estava no cerne do projeto civilizatório da Ilustração. O objetivo básico era libertar a razão do



preconceito, isto é, da opinião sem julgamento” (ROUANET *apud* ARANHA; SOUZA 2013, p. 73). Aranha e Souza encontram em Kant o que para eles seria a maior expressão de autonomia intelectual, isso “pelo bom uso da razão, deixariam o estado de menoridade intelectual a que tinham sido submetidos por milênios e alcançariam, por seu próprio esforço, a sua maioridade” (ARANHA; SOUZA, 2013, p. 73). A escola, nesse caso, seria responsável para se alcançar essa autonomia intelectual. Se ela consegue ou não atingir esse objetivo é uma questão a parte segundo os autores.

Outra dimensão da autonomia é a política e diz respeito à liberdade de ação do cidadão no espaço público. Quanto a isso, destaca-se que,

seja na vertente liberal, em que essa liberdade era a garantia de que o cidadão estaria livre da ação arbitrária do Estado, ou na vertente democrática, em que o cidadão era livre para constituir o próprio Estado, a autonomia política trazia para o espaço do debate e da luta política a ideia de que os homens estabelecem contratos sociais para tornar menos árdua a vida em sociedade. [...] A maior expressão desse contrato é o voto e o sufrágio universal é um dos maiores indicadores do grau de democracia de uma sociedade. Tanto o elevado grau de abstenção onde o voto é facultativo quanto o elevado índice de insatisfação dos eleitores com seus políticos, nos diversos cantos do mundo, são indicadores de que o projeto ainda está longe de se realizar (ARANHA; SOUZA, 2013, p. 73).

Finalmente e não menos importante dentre as três dimensões da autonomia, aparece a autonomia econômica, a qual

trazia como característica básica a ideia de que os homens deveriam ser livres para produzir as condições materiais de existência e que somente o trabalho livre permitiria a eles essa condição. É claro que, visto de longe, esse ideal certamente contribuiu para alavancar lutas contra a servidão e a escravidão, mas basta uma rápida leitura dos jornais dos nossos dias para se perceber que o desemprego e o subemprego deixam muito distante dessa autonomia grande parte dos trabalhadores em diversas partes do mundo (ARANHA; SOUZA, 2013, p. 73).

A efetivação de um projeto de sociedade emana da construção humana, portanto, não é um designo divino como querem fazer crer determinados grupos sociais. É preciso entender o homem como sujeito da história, transpondo essa ideia para o campo da luta política. Assim, sua atuação terá repercussões em todas as dimensões da vida social, econômica, política e cultural. Diante desse ideário de educação é que foram construídos os sistemas de ensino, considerando questões como a rede física, currículos, percursos escolares, modos de ensino, campanhas de ingresso e formação de professores – problemas complexos que se entrelaçam e que não podemos desenvolver aqui.

### 3.2 Educação e cultura como direitos à cidadania

O modelo de educação pautado na formação do cidadão aos poucos vem sendo substituído por um modelo pautado no indivíduo, no desenvolvimento de suas habilidades e competências. Segundo os interesses do sistema neoliberal, esse antagonismo entre projetos educacionais também afeta elementos considerados importantes na construção de uma sociedade, sendo a cultura a mais afetada dentre esses elementos. Na lógica do capital, a cultura se torna também uma mercadoria – um produto potencialmente comercializado.

Como produto, a cultura, assim como a educação, passa a desempenhar um novo papel, porquanto seus objetivos também estão voltados aos interesses do capital, seja como instrumento de dominação (CHAUI, 2014) ou como geradores de lucro. Ela se distancia gradativamente do objetivo milenar em que ambas, cultura e educação, eram tidas como instrumento de transmissão de conhecimento e de valores. Isso é justificável em uma sociedade em que se há uma substituição/criação de valores. Por isso, cada vez se torna mais visível e necessário pensar as transformações sociais em curso.

Com o objetivo de fazer compreender as características básicas na evolução dos sistemas de ensino, Aranha e Souza enumeram algumas etapas:

1) um acentuado processo de escolarização das sociedades, tanto em termos de expansão das redes de ensino quanto na extensão do atendimento aos públicos de ensino superior e aos da educação infantil; 2) uma forte correlação entre acesso a diplomas de graduação/pós-graduação e ocupação de postos mais elevados na hierarquia ocupacional, ainda que nem todos os titulados encontrem emprego nesses postos mais elevados; 3) elevada variação dessa correspondência em consonância com os momentos de expansão/retração da economia, o que indica, segundo Wright Mills, que “A educação [escolar] atuará como instrumento de obtenção do sucesso somente até quando as necessidades ocupacionais de uma sociedade o exigirem”; e 4) perda da centralidade da escola como veículo de difusão do conhecimento sistematizado e, por extensão, perda da autoridade do professor como guardião desse conhecimento (ARANHA; SOUZA, 2013, p. 75).

Como visto acima, é preocupante que a escola e, conseqüentemente, os professores, venham perdendo espaço e importância no processo de difusão do conhecimento. A escola como um todo, como indicado, perde sua centralidade na difusão do conhecimento na atualidade e isso em uma época que se busca a universalização do ensino. Ou seja, sem nem mesmo ter alcançado os ideais de uma educação para todos e de qualidade, a escola perde seu valor. Nesse sentido, podemos falar em crise do sistema

de ensino. A nosso ver, a melhor fundamentação para a origem dessa crise é dada por Émile Durkheim, o qual afirma que

costuma-se fazer queixas das variações por demais frequentes que ocorreram nos programas, nos últimos vinte anos, e culpa-se ocasionalmente essas mudanças por demais repetidas pela crise atualmente vivida pelo ensino secundário. Vê-se que essa instabilidade não data de ontem; que não é imputável a tais personalidades ou a tais circunstâncias particulares, mas sim que configura um estado crônico, que dura há um século, e depende evidentemente de causas impessoais. Longe de ser a causa do mal, é seu efeito e indício exterior; revela-o mais do que o produz. [...] Acredita-se que, para restabelecer nosso ensino secundário em bases sólidas, bastariam algumas felizes mudanças de detalhe, bastaria encontrar uma melhor dosagem das disciplinas ensinadas, aumentar a parte das letras ou das ciências, ou equilibrá-las engenhosamente, quando o necessário, na verdade, é uma mudança de espírito e orientação (DURKHEIM *apud* ARANHA; SOUZA, 2013, p. 75).

É fundamental percebermos que o discurso de crise do sistema educativo fundamenta as reformas educativas. E como diz Durkheim, não é de hoje o desejo de estabelecer/restabelecer um sistema de ensino sólido, de qualidade segundo os padrões atuais e com resultados que atendam as demandas do nosso tempo.

Com aquela dicotomia entre modelos educacionais, produz-se uma interferência nas modalidades de educação que são mais visíveis na diferenciação de propostas entre escolas privadas e públicas. De uma forma geral, mas não necessariamente, tem-se as escolas particulares cujo objetivo muitas vezes é preparar sua clientela para o ingresso nas melhores universidades brasileiras e até de outros países; de outro lado, as escolas públicas cujo objetivo, de forma geral, é preparar os indivíduos para as demandas do mercado.

Para servir como demanda ao mercado, vê-se diversas alterações nos sistemas de ensino e nas escolas, sobretudo nas públicas, sejam elas de ensino fundamental, médio e superior. A parte mais visível de todas essas transformações ocorrem a partir da ideia de *reformas*: do Estado e de seus serviços seguindo a lógica global do mercado. Na educação, a maior transformação produzida por essa lógica ocorre no caráter/função das escolas. Nesse sentido, as constatações de Marilena Chauí sobre aquilo que ela denominou de Instituição Social precisam ser observadas, uma vez que, segundo a autora,

a universidade é uma instituição social e como tal exprime de maneira determinada a estrutura e o modo de funcionamento da sociedade como um todo. Tanto é assim que vemos no interior da instituição universitária a presença de opiniões, atitudes e projetos conflitantes que exprimem divisões e contradições da sociedade. Essa relação interna ou expressiva entre universidade e sociedade é o que explica, aliás, o fato de que, desde seu surgimento, a universidade pública sempre foi uma instituição social, isto é, uma ação social, uma prática social fundada no reconhecimento público de sua

legitimidade e de suas contribuições, num princípio de diferenciação, que lhe confere autonomia perante outras instituições sociais, e estruturada por ordenamentos, regras, normas e valores de reconhecimento e legitimidade internos a ela (CHAUI, 2003, p. 5).

Essa citação é importante para nossa compreensão da importância da escola pública enquanto instituição social dotada da capacidade de promover o debate em torno das diferentes opiniões, atitudes e projetos por vezes conflitantes. Isto porque, teoricamente, a escola, como guardiã do conhecimento, local de ação e prática social, é capaz de construir uma sociedade mais justa, com mais igualdade de direitos etc. Enquanto instituição social, seria preciso considerar a legitimidade da escola, porquanto ela

fundou-se na conquista da ideia de autonomia do saber em face da religião e do Estado, portanto, na ideia de um conhecimento guiado por sua própria lógica, por necessidades iminentes a ele, tanto do ponto de vista de sua invenção ou descoberta como de sua transmissão (CHAUI, 2003, p. 5).

Sobre o que foi apresentado acima, primeiro, deve-se ressaltar a legitimidade conferida à escola através da autonomia do saber do qual, como já dissemos, a escola é guardiã. Ou seja, o saber pelo saber; a escola como espaço para invenção/descoberta e transmissão do conhecimento; a importância desse espaço para que haja compreensão e transformação social etc. Ademais, deve-se ressaltar também a autonomia, o segundo ponto em questão. É com ela que se tem uma justificativa para proteção do saber como saber, ainda que isso signifique contrariar a ordem social, religiosa e do poder vigente.

Seria preciso, portanto, compreender a legitimidade e a autonomia como uma prática de liberdade do saber e como um direito público laico, em que a *educação e a cultura são concebidas como constitutivas da cidadania* (CHAUI, 2003).

### **3.3 Ensino democrático e republicano**

Ao considerar educação e cultura como direitos do cidadão, conferiu-se à escola, além de uma vocação republicana, uma concepção de instituição social democrática do saber, capaz de criar ou de opor ideias. É esse ideal democrático que estaria em vias de se perder com um ensino voltado ao mercado. Voltada na formação de indivíduos e não de cidadãos, o ensino se descompromete na formação de um sujeito político, democrático. Assim,

vista como uma instituição social, cujas mudanças acompanham as transformações sociais, econômicas e políticas, e como instituição social de cunho republicano e democrático, a relação entre universidade e Estado também não pode ser tomada como relação de exterioridade, pois o caráter republicano e democrático da universidade é determinado pela presença ou ausência da prática republicana e democrática no Estado. Em outras palavras, a universidade como instituição social diferenciada e autônoma só é possível em um Estado republicano e democrático (CHAUI, 2003, p. 6).

Esta citação traz para o debate, além da importância da escola frente às transformações ocorridas na sociedade, o ideal republicano democrático. Afinal, a relação do Estado com a escola é construída a partir dos ideais democráticos e republicanos necessários para que a Escola e o Estado sejam reflexo um do outro. Apesar de esta visão de Chauí se dar a partir daquilo que ela observa no ensino superior, entendendo que as escolas primárias e secundárias devem ser portadoras dos mesmos princípios. A nosso ver, a ação pedagógica nelas desenvolvidas, resguardadas as devidas proporções, devem avançar o sentido de preservar os ideais republicanos e democráticos. Nesse sentido, precisamos construir nas escolas um projeto de sociedade e não apenas um projeto de governo que beneficia os indivíduos. O que está em jogo é a própria ideia de cidadão e de sociedade.

Se consideramos que a função das escolas é de transmitir aos alunos conhecimentos básicos para que tenham condições de produzir novos conhecimentos que serão inseridos na engrenagem do conhecimento e serão transmitidos às futuras gerações – assim como os atuais alunos estão recebendo o conhecimento que foi criado pelas gerações passadas –, então é preciso que haja uma autonomia da escola em relação ao mercado. Na verdade, a escola que se pretende democrática e voltada à formação do cidadão só é possível em um Estado igualmente democrático, isto é,

em outras palavras, a universidade como instituição social diferenciada e autônoma só é possível em um Estado republicano e democrático. Postos os termos desta maneira, poderia supor-se que, em última instância, a universidade, mais do que determinada pela estrutura da sociedade e do Estado, seria antes um reflexo deles. Não é, porém, o caso. É exatamente por ser uma instituição social diferenciada e definida por sua autonomia intelectual que a universidade pode relacionar-se com o todo da sociedade e com o Estado de maneira conflituosa, dividindo-se internamente entre os que são favoráveis e os que são contrários à maneira como a sociedade de classes e o Estado reforçam a divisão e a exclusão sociais, impedem a concretização republicana da instituição universitária e suas possibilidades democráticas (CHAUI, 2003, p. 6).

O ponto crucial no pensamento de Chauí são os ideais republicanos e democráticos – ideias inerentes ao ensino voltado à formação. A questão, como se vê, não

é buscar mais reformas no ensino, pois no fundo essas reformas se dão enquanto uma adequação do ensino ao mercado. Ora, sobre essas reformas, a autora pontua que

[...] essa reforma, ao definir os setores que compõem o Estado, designou um desses setores como setor de serviços não exclusivos do Estado e nele colocou a educação, a saúde e a cultura. Essa localização da educação no setor de serviços não exclusivos do Estado significou: a) que a educação deixou de ser concebida como um direito e passou a ser considerada um serviço; b) que a educação deixou de ser considerada um serviço público e passou a ser considerada um serviço que pode ser privado ou privatizado (CHAUI, 2003, p. 6).

Destaquemos dois aspectos importantes dessa reforma: o direito transformado em serviço; e a natureza de quem oferecerá o serviço. Com essa transformação, busca-se transformar a escola pública em escola privada. Faz-se isso com a ideia de reforma tal como de gestão. Ou seja, insere-se no sistema educacional ideias próprias da economia. Conseqüentemente, “por ser uma administração, é regida pelas ideias de gestão, planejamento, previsão, controle e êxito” (CHAUI, 2003, p. 6).

O que se observa nas escolas primárias e secundárias atualmente, ainda que não estejam sob a gestão efetiva das organizações sociais em Goiás, são parcerias com fundações privadas (LEMAN e UNIBANCO). Nesse sentido, essa parceria não esconde o propósito de monitorar as ações e os resultados obtidos pelas unidades escolares. O que se percebe é uma tentativa de gestão das escolas.

### **3.4 O ideal de gestão**

Vemos atualmente uma concorrência entre as escolas – visando premiar as consideradas mais produtivas. Neste sentido, vemos placas com os resultados do IDEB colocadas em pedestal nas entradas das escolas com o objetivo de possibilitar às famílias escolherem a melhor escola para seus filhos (a mais produtiva). Uma competitividade que leva em consideração também os recursos destinados à escola, a sua localização geográfica, a clientela e o quadro de professores. Para as escolas, criou-se um ideal de melhoria de resultados num mercado competitivo, deixando de lado o ideal democrático e republicano.

Neste contexto, a sociedade *aparece como uma rede móvel, instável, efêmera de organizações particulares definidas por estratégias particulares e programas particulares, competindo entre si* como afirma Marilena Chaui. Diante dessa sociedade,

tem-se como ideal a flexibilidade que indica a capacidade adaptativa a mudanças contínuas e inesperadas que caracterizam a sociedade moderna. Uma universidade adaptada a esse ideal se pode denominar uma *universidade operacional* (CHAUI, 2003). Guardada as proporções, essa ideia de operacionalidade está presente também nas escolas públicas de nível primário e secundário. Pensando no papel da operacionalidade da educação na universidade, Chauí afirma que,

regida por contratos de gestão, avaliada por índices de produtividade, calculada para ser flexível, a universidade operacional está estruturada por estratégias e programas de eficácia organizacional e, portanto, pela particularidade e instabilidade dos meios e dos objetivos. Definida e estruturada por normas e padrões inteiramente alheios ao conhecimento e à formação intelectual, está pulverizada em microorganizações que ocupam seus docentes e curvam seus estudantes a exigências exteriores ao trabalho intelectual (CHAUI, 2003, p. 7).

A maioria desses elementos também são visíveis nas escolas públicas como os índices de aprovação, programas, projetos e normas de funcionamento com baixo índice aproveitamento para a formação intelectual ou de preparação para o ingresso no ensino superior. A observação da autora sobre o que vive o docente na universidade retrata uma situação análoga nas escolas públicas, em que é “[...] entendida como transmissão rápida de conhecimentos, consignados em manuais de fácil leitura para os estudantes, de preferência ricos em ilustrações e com duplicata em CD-ROM” (CHAUI, 2003, p. 7). É isso que se espera num ensino que frisa a produtividade. A maioria de nós que estamos na escola pública a mais de 20 anos, já recebemos e fomos orientados a trabalhar com este tipo de material, transmitindo um conhecimento raso ou até treinando os alunos para as avaliações externas.

Sobre os cursos de graduação, a teórica diz que

a docência é pensada como habilitação rápida para graduados, que precisam entrar rapidamente num mercado de trabalho do qual serão expulsos em poucos anos, pois se tornam, em pouco tempo, jovens obsoletos e descartáveis; ou como correia de transmissão entre pesquisadores e treino para novos pesquisadores. Transmissão e adestramento. Desapareceu, portanto, a marca essencial da docência: a formação (CHAUI, 2003, p. 7).

Os professores habilitados nessas condições é que irão para as escolas públicas; lá encontrarão uma escola que funciona nos moldes de uma organização social em que não há tempo para reflexão, crítica, exame de conhecimentos instituídos, sua mudança ou sua superação. Reproduz-se uma formação superficial e uma instituição acrítica, numa

organização em que a atividade cognitiva não tem como nem por que se realizar (CHAUI, 2003).

Outro aspecto importante a se analisar quando se trata da atuação da organização social no jogo da competição a partir da lógica do mercado é que

a organização mantém-se e firma-se se for capaz de propor áreas de problemas, dificuldades, obstáculos sempre novos, o que é feito pela fragmentação de antigos problemas em novíssimos microproblemas, sobre os quais o controle parece ser cada vez maior. A fragmentação, condição de sobrevivência da organização, torna-se real e propõe a especialização como estratégia principal e entende por “pesquisa” a delimitação estratégica de um campo de intervenção e controle (CHAUI, 2003, p. 8).

Essa capacidade de fragmentação é o que justifica a manutenção da organização, *fazendo parecer que ela é competente*, justamente por sua capacidade de criar microproblemas, delimitando assim as áreas de pesquisa, por exemplo. Isso na verdade produzirá uma solução rasa, já que, na maioria das vezes, a situação esconde os problemas cujas origens datam dos séculos passados e sua solução exigem mudanças profundas na estrutura social vigente e não apenas de programas voltados apenas para determinada área. No caso da luta de classes, a educação sempre foi apresentada como meio para resolver essa questão. Contudo, quando vemos uma escola aparelhada às demandas do mercado, fica claro que a dominação ou hegemonia de uma classe sobre outras continua sendo um desafio que está longe de ser superado.

Se voltada ao mercado, a escola está inserida na rede competitiva e de produtividade. Assim,

é evidente que a avaliação desse trabalho só pode ser feita em termos compreensíveis para uma organização, isto é, em termos de custo benefício, pautada pela ideia de produtividade, que avalia em quanto tempo, com que custo e quanto foi produzido. Reduzida a uma organização, a universidade abandona a formação e a pesquisa para lançar-se na fragmentação competitiva (CHAUI, 2003, p. 8).

Fazer uma avaliação a partir da lógica do custo/benefício e da produtividade é algo cujo propósito é distanciar a ciência da sua relação com o saber, se voltando e produzindo com vias às demandas do mercado. Sobre as mudanças ocorridas na ciência, Chauí observa que

[...] até os anos 1940, a ciência era uma investigação teórica com aplicações práticas. Sabemos, porém, que as mudanças no modo de produção capitalista



e na tecnologia transformaram duplamente a ciência: em primeiro lugar, ela deixou de ser a investigação de uma realidade externa ao investigador para tornar-se a construção da própria realidade do objeto científico por meio de experimentos e de constructos lógico-matemáticos – como escreveu um filósofo, a ciência tornou-se manipulação de objetos construídos por ela mesma – em segundo lugar e, como consequência, ela tornou-se uma força produtiva e, como tal, inserida na lógica do modo de produção capitalista. A ciência deixou de ser teoria com aplicação prática e tornou-se um componente do próprio capital. Onde as novas formas de financiamento das pesquisas, a submissão delas às exigências do próprio capital e a transformação da universidade numa organização ou numa entidade operacional (CHAUI, 2003, p. 8).

A partir das mudanças no modo de produção capitalista e das novas tecnologias, transformou-se profundamente a ciência, tornando uma manipulação de objetos por ela mesma construídos e, também, por sua inserção na lógica do modo de produção capitalista.

### 3.5 Sociedade do conhecimento

Ainda nessa lógica do mercado, vivemos em uma *sociedade do conhecimento* e necessitamos de uma *educação permanente ou continuada*, como veremos. Na sociedade do conhecimento, o fator mais importante é o *uso intensivo e competitivo dos conhecimentos*. Logo, o conhecimento e a informação passaram a compor o capital, dependendo deles para sua acumulação e reprodução:

na forma atual do capitalismo, a hegemonia econômica pertence ao capital financeiro e não ao capital produtivo, a informação prevalece sobre o próprio conhecimento, uma vez que o capital financeiro opera com riquezas puramente virtuais, cuja existência se reduz à própria informação. Entre outros efeitos, essa situação produz um efeito bastante preciso: o poder econômico baseia-se na posse de informações e, portanto, essas tornam-se secretas e constituem um campo de competição econômica e militar sem precedentes, ao mesmo tempo em que, necessariamente, bloqueiam poderes democráticos, os quais se baseiam no direito à informação, tanto o direito de obtê-las como o de produzi-las e fazê-las circular socialmente (CHAUI, 2003, p. 8).

A citação chama atenção para a sobreposição da informação ao conhecimento, tornando os meios de comunicação mais importantes que as escolas. Por essa razão, a ação política da sociedade fica comprometida assim como ficam igualmente comprometidos o desenvolvimento de conhecimentos e informações importantes para a vida social e cultura. Assim,

longe de indicar uma possibilidade de grande avanço e desenvolvimento autônomo das universidades enquanto instituições sociais comprometidas com a vida de suas sociedades e articuladas a poderes e direitos democráticos, indica o contrário; isto é, tanto a heteronomia universitária (quando a universidade produz conhecimentos destinados ao aumento de informações para o capital financeiro, submetendo-se às suas necessidades e à sua lógica) como a irrelevância da atividade universitária (quando suas pesquisas são autonomamente definidas ou quando procuram responder às demandas sociais e políticas de suas sociedades) (CHAUI, 2003, p. 9).

Sendo este o impacto da chamada sociedade do conhecimento sobre a universidade, o que dizer quando se avalia esse impacto sobre as escolas públicas de ensino fundamental e médio?

A nosso ver, o problema se torna mais grave, já que os alunos estão em um processo de formação crítica e são ainda, muitas vezes, incapazes de desmascarar o que está em jogo quando a informação e conhecimento são sobrepostas.

Por outro lado, vemos uma quantidade e uma velocidade de conhecimentos produzidos contemporaneamente que caracterizam aquilo que Marilena chama de explosão de conhecimentos que exigem novas disciplinas e novas áreas de conhecimento. O elemento de maior impacto nessa explosão de conhecimento tem sido a velocidade com a qual o conhecimento se multiplica. Ora, foram necessários 1750 anos para que o conhecimento se duplicasse pela primeira vez, segundo Chauí; depois, essa duplicação passou a ocorrer a cada 150 anos; posteriormente, a cada 50 anos e a partir do ano 2000, a cada 4 anos. É inegável a quantidade de informação disponível no mundo e todo esse volume de informações reflete no número de pesquisas e descobertas científicas realizadas atualmente. Isso provoca um impacto nunca visto antes sobre as ciências, redefinindo seus objetivos, métodos e procedimentos.

Entretanto, para se compreender se houve mudanças na estrutura das ciências, é necessário observar duas questões. Primeiro, precisamos entender que houve um aumento quantitativo dos conhecimentos; no entanto, não houve nenhuma mudança nos fundamentos do saber – nenhum novo teorema, nenhuma nova substância ou nenhum novo fundamento nos últimos 30 ou 40 anos. Segundo, é preciso ter clareza que o aumento no volume de publicações exprime, na verdade, pouca qualidade e quase nenhuma inovação, já que a avaliação do pesquisador é baseada na quantidade de publicações e não na qualidade das mesmas. Outra questão é que a pontuação do pesquisador está condicionada ao ranking da instituição onde ele publicou sua pesquisa. Finalmente, os critérios de avaliação do que é produzido, antes avaliado pelos pares, são agora realizados

por aqueles que financiam as pesquisas. Outro elemento que sofreu alterações significativas foi o tempo destinado à pesquisa/trabalho intelectual/científico.

Apesar de não ter ocorrido nenhuma nova descoberta significativa no campo da ciência, o volume de informações e de novas tecnologias provocam alterações profundas na sociedade contemporânea. Chauí, a partir de David Harvey, considera que

os efeitos da acumulação flexível do capital, isto é, a fragmentação e dispersão da produção econômica, a hegemonia do capital financeiro, a rotatividade extrema da mão-de-obra, a obsolescência vertiginosa das qualificações para o trabalho em decorrência do surgimento incessante de novas tecnologias, o desemprego estrutural decorrente da automação e da alta rotatividade da mão-de-obra, a exclusão social, econômica e política. Esses efeitos econômicos e sociais da nova forma do capital são inseparáveis de uma transformação sem precedentes na experiência do espaço e do tempo. Essa transformação é designada por Harvey com a expressão compressão espaço temporal, isto é, o fato de que a fragmentação e a globalização da produção econômica engendram dois fenômenos contrários e simultâneos: de um lado, a fragmentação e dispersão espacial e temporal e, de outro, sob os efeitos das tecnologias da informação, a compressão do espaço – tudo se passa aqui, sem distâncias, diferenças nem fronteiras – e a compressão do tempo – tudo se passa agora, sem passado e sem futuro (CHAUI, 2003, p. 10).

A hegemonia do capital financeiro certamente tem conseguido fazer alterações sociais indispensáveis para sua sobrevivência. O efeito mais danoso oriundo de tais circunstâncias é a incerteza profissional para alguns e a inutilidade/descarte daqueles que foram vítimas da automação por exemplo. Lutar contra essas transformações tem sido algo difícil, uma vez que não há precedentes na história que sirvam de parâmetro para que possamos compreender e armar contra elas. Aliás, nosso entendimento é de que essa velocidade nas transformações socioeconômicas se constitui numa importante estratégia para inviabilizar a luta da classe trabalhadora em função da invisibilidade do capital na fase atual (em sua fase produtiva sua visibilidade se materializava na fábrica, por exemplo).

Lutar contra um inimigo invisível é difícil para qualquer trabalhador. Poderíamos pensar que o papel da educação, nesse caso, seria ambíguo: preparar para o mercado de trabalho e lutar contra as armadilhas criadas pelo mercado, pois ele nos coloca em um clima de insegurança em que surge medo e paralisia, submissão ao instituído, recusa de crítica, conservadorismo e autoritarismo (CHAUI,2003).

### 3.6 Transformações culturais e a educação continuada

Além das transformações tecnológicas e de informações, é preciso compreender as transformações ocorridas em áreas caracterizadas pela criatividade e intelectualidade, ou seja, artística e intelectual. Mais uma vez é Chauí que nos alerta que,

no caso da produção artística e intelectual (humanidades), a compressão do espaço e do tempo transformou o mercado da moda (isto é, do descartável, do efêmero determinado pelo mercado) em paradigma: as obras de arte e de pensamento duram uma temporada e, descartados, desaparecem sem deixar vestígio. Para participar desse mercado efêmero, a literatura, por exemplo, abandona o romance pelo conto, os intelectuais abandonam o livro pelo paper, o cinema é vencido pelo videoclipe ou pelas grandes montagens com “efeitos especiais”. Para a ideologia pós-moderna, a razão, a verdade e a história são mitos totalitários; o espaço e o tempo são sucessão efêmera e volátil de imagens velozes e a compressão dos lugares e instantes na irrealidade virtual, que apaga todo contato com o espaço-temporal enquanto estrutura do mundo; a subjetividade não é a reflexão, mas a intimidade narcísica, e a objetividade não é o conhecimento do que é exterior e diverso do sujeito, e sim um conjunto de estratégias montadas sobre jogos de linguagem, que representam jogos de pensamento. A história do saber aparece como troca periódica de jogos de linguagem e de pensamento, isto é, como invenção e abandono de “paradigmas”, sem que o conhecimento jamais toque a própria realidade (CHAUI, 2003, p. 10).

Essas transformações, no campo da intelectualidade e das artes, têm impacto direto sobre a educação, já que ela é marcada pelo uso que faz da intelectualidade no processo de ensino aprendizagem e por isso enfrenta dificuldade em trabalhar com essas transformações. Essas mudanças em uma obra que é feita para durar pouco, de escritos que se tornaram curtos, de imagens que precisam ser de curta duração etc. refletem nosso tempo, o qual exige uma imediatividade cada vez maior. Por isso foi alterada a nossa forma de se relacionar com o tempo. E isso tem um impacto sobre a docência, pois

a velocidade faz com que, no plano da docência, as disciplinas abandonem, cada vez mais, a necessidade de transmitir aos estudantes suas próprias histórias, o conhecimento de seus clássicos, as questões que lhes deram nascimento e as transformações dessas questões. Em outras palavras: a absorção do espaço tempo do capital financeiro e do mercado da moda conduzem ao abandono do núcleo fundamental do trabalho universitário, qual seja, a formação (CHAUI, 2003, p. 11).

De igual modo, a grade curricular que tem chegado nas escolas públicas está recheada de novas disciplinas como Trilhas do Conhecimento, Itinerários Formativos, Protagonismo Juvenil, Práticas Experimentais, Pós Médio, Projeto de Vida, dentre outras

propostas. Para isso foi reduzido o número de aulas em Geografia, História, Filosofia e Sociologia. Ora, para dar vazão às habilidades propostas pela BNCC, os conteúdos a serem trabalhados foram enxutos. Isso deixa claro que as habilidades que se espera que os alunos desenvolvam sejam, na verdade, estarem aptos para o mercado de trabalho.

Como as transformações não cessam, ganha-se espaço nas discussões a chamada *educação permanente ou continuada*. Ela é definida como

uma estratégia pedagógica indispensável, pois somente com ela é possível a adaptação às mudanças incessantes, se quiser manter-se ativo no mercado de trabalho. A educação permanente ou continuada significa que a educação não se confunde com os anos escolares; isto é, a educação deixa de ser preparação para a vida e torna-se educação durante toda a vida (CHAUI,2003, p. 11).

A ausência de uma reflexão crítica sobre o tema pode nos fazer aceitar a obsolescência como algo natural e nos fazer ignorar o desemprego estrutural como causas para o desemprego. É importante perceber que tal lógica está ligada a um processo de auto responsabilização dos indivíduos pelo seu fracasso ou insucesso no processo de inserção no mercado de trabalho. Na maioria das vezes, a justificativa é a falta de qualificação. Claro que os candidatos devem apresentar um bom currículo, já que a lógica capitalista é a concorrência. No entanto, não se deve confundir um currículo recheado de créditos com educação permanente, porque a educação pressupõe a ideia de *transformação interna daquele que passa de um suposto saber ao saber propriamente dito* (CHAUI, 2003).

## CONCLUSÃO

As discussões como as realizadas por Theodore Schultz atravessam muitos dos programas propostos na educação, pois se entende que as atribuições das instituições educacionais estão, a partir das definições do autor (1967, 1987), relacionadas com: a descoberta e o cultivo do talento pessoal; a instrução, que aumenta a capacidade de adaptação das pessoas frente às flutuações do mercado e é um estímulo à flexibilidade na realização de reajustamentos ocupacionais e regionais; o atendimento às solicitações de um país em relação à formação de capital humano (mão de obra qualificada); a importância do ensino escolar adicional no fornecimento de aptidão empreendedora – capacidade de lidar com desequilíbrios associados à modernização econômica.

Crianças e jovens são considerados o público-alvo capaz de incorporar essas mudanças da lógica empresarial, porquanto se acredita que o “seu pensamento ainda não foi solidificado por anos de maus hábitos. O pensamento orientado para processos deve ser incorporado aos currículos de escolas secundárias e até primárias. Isso seria barato e fácil de fazer” (HAMMER, 1997, p. 208).

Assim, estamos testemunhando uma mudança epistemológica profunda, de um paradigma educacional moderno para um pós-moderno – abandonando o “autêntico” aprendiz moderno de bem-estar, para criar um aprendiz sem profundidade, flexível, solitário/individualista (representado como capital humano), desprovido de “sociabilidade” – exemplo mais elaborado de mercantilização do social.

Esse modelo, porém, como tentamos mostrar, possui uma fragilidade, uma vez que nem todos têm condições de se manter à altura dessa norma de comportamento. Muitos jovens verão seus sonhos naufragarem no fracasso escolar e profissional, bem como na conseqüente precarização da vida. Nesse sentido, o foco no protagonismo do estudante e na responsabilização individual produz fragmentação social, encoberta as estruturas da cidadania e os mecanismos de solidariedade coletiva. Isso aumenta brutalmente a vulnerabilidade dos indivíduos e os riscos sociais, principalmente daqueles em condições de desvantagem socioeconômica. Há, a nosso ver, um esvaziamento do social e uma tendência a uma despolitização nesse caminho.

O que está em curso não é simplesmente um processo de reforma, mas sim um processo de transformação social. Sem o reconhecimento desta situação e sem atenção para o debate, talvez nos encontremos vivendo e trabalhando em um mundo fabricado inteiramente pelas contingências do mercado, no qual as possibilidades de uma vivência

de autenticidade e sentido social para o ensino, a aprendizagem e a pesquisa serão gradual e implacavelmente eliminadas.

Assim sendo, esse modelo, não serve para pensar uma sociedade mais justa e uma educação mais inclusiva – compreendida como bem comum, e não como investimento privado em capital humano. Entendemos que, embora a adequação aos modos de vida que se impõem na atualidade seja uma necessidade, importa a manutenção da escola como espaço e tempo coletivos, de cidadania e de igualdade, e não como fábrica de subjetividades neoliberais para a nova economia.

Por conta desse cenário, a discussão proposta sobre a educação, vista por outros paradigmas tal como o da complexidade, torna-se essencial para o contexto em que vivemos. Pensar em uma educação que vá além do que o neoliberalismo propõe pode ajudar no enfrentamento desta realidade cruel.

## REFERÊNCIAS

- ANDRADE, R. de. *A teoria do capital humano e a qualidade de educação nos estados brasileiros*. Trabalho de conclusão de curso UFRGS. Porto Alegre, 2010.
- ARANHA, A. V. S.; SOUZA, J. V. A. de. As licenciaturas na atualidade: nova crise? In: *Educar em Revista*, n. 50, p. 69-86, out./dez. 2013.
- BALL, S. J. *Educação Global S.A.: Novas redes políticas e o imaginário neoliberal*. 1ª ed., Ponta Grossa, UEPG, 2014.
- BECKER, G. S. *Human capital: a theoretical and empirical analysis, with special reference to education*. Chicago: The University of Chicago Press, 1964.
- BIRGIN, A. Massificação do ensino. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. *Dicionário: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.
- BANCO MUNDIAL. *Estratégia 2020 para a educação do Grupo Banco Mundial*. Resumo executivo. Aprendizagem para todos: investir nos conhecimentos e competências das pessoas para promover o desenvolvimento. Washington, DC: Banco Mundial, 2011.
- BANCO MUNDIAL. *Um ajuste justo: análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil*. Banco Mundial, 2017.
- BOURDIEU, P. *Homo academicus*. Paris: Minuit, 1998.
- BOURDIEU, P. *Escritos de educação*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- BRASIL. *Constituição (1988)*. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, 1988.
- CHAUI, M. A universidade pública sob nova perspectiva. In: *Revista Brasileira de Educação*, n. 24, 2003.
- CHAUI, M. *O que é ideologia*. São Paulo: Brasiliense, 2004.
- CHAUI, M. S. *A ideologia da competência*. São Paulo: Autêntica Editora, 2014.
- CONFEDERAÇÃO NACIONAL DA INDÚSTRIA. *Competitividade industrial: uma estratégia para o Brasil*. Rio de Janeiro: CNI, 1988.
- CONFEDERAÇÃO NACIONAL DA INDÚSTRIA. Educação básica e formação profissional: uma visão dos empresários. In: *REUNIÃO DE PRESIDENTES DE*



*ORGANIZAÇÕES EMPRESARIAIS IBEROAMERICANAS*. Educação básica e formação profissional. Rio de Janeiro: CNI, 1993.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DA INDÚSTRIA. *Educação para a nova indústria: uma ação para o desenvolvimento sustentável do Brasil*. Brasília: CNI; SESI; SENAI, 2007.

CÓSSIO, M. de F. A nova gestão pública: alguns impactos nas políticas educacionais e na formação de professores. In: *Revista Educação*, v. 41, p. 66-73, 2018.

COSTA, A. C. G. da. *O protagonismo juvenil passo a passo: um guia para o educador*. Belo Horizonte: Universidade, 2001

DARDOT, P.; LAVAL, C. *A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal*. São Paulo: Boitempo, 2016.

DELORS, J. (org.). *A educação para o século XXI: questões e perspectivas*. Porto Alegre: Artmed, 2005. 260p.

DELORS, J. *Educação: um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2006.

DOURADO, L. F; OLIVEIRA, J. F; SANTOS, C. de A. *A qualidade da educação: conceitos e definições*. Brasília: MEC/INEP. 2011.

DOWBOR, L. *Tecnologias do conhecimento: os desafios da educação*. São Paulo: Editora Vozes, 2005.

DRUCKER, P. F. *O melhor de Peter Drucker: a sociedade / Peter Drucker*. São Paulo: Nobel, 2001.

DUARTE, J. C. V.; CALIXTO, J. E. Universalização e qualidade da educação no Brasil: questões teóricas e práticas. In: *EDUCERE*. XIII Congresso Nacional de Educação, Anais, p. 16824-16839, 2017.

DUBET, F. Quando o sociólogo quer saber o que é ser professor (Entrevista concedida a Angelina Teixeira Peralva e Marília Pontes Sposito). Trad. Inês Rosa Bueno. In: *Revista Brasileira de Educação*, n. 5, p. 222-231, maio/ago. 1997.

ESTEVES, M. A investigação como estratégia de formação de professores: perspectivas e realidades. In: *Máthesis*, v. 10, p. 217-233, 2001.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia - saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

FRIGOTTO, G. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. In: *Revista Brasileira de Educação*, v. 16, n. 46, jan./abr. 2011.

FRIGOTTO, G. *A produtividade da escola improdutiva*. Um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. São Paulo: Cortez, 1993.

GADOTTI, M. *Perspectivas atuais da educação*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

LIBÂNEO, J. C. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. In: *Cadernos de Pesquisa*, v.46, n.159, p.38-62, jan./mar. 2016.

LENOIR, Y. Entre Hegel et Descartes: de quels sens peut-i l'être questionen didactique? In: JONNAERT, P.; LENOIR Y. (Org.). *Sens des didactiques et didactique du sens*. Sherbrooke: CRP, 1993. p. 29-99.

LENOIR, Y. Pesquisar e formar: repensar o lugar e a função da prática de ensino. In: *Educ. Soc.*, Campinas, v. 27, n. 97, p. 1299-1325, set./dez. 2006.

MANZI, R. *Neoliberalismo e educação – Conversas e desconversas*. Curitiba: Editorial Casa, 2022.

MARX, K; ENGELS, F. *Textos sobre Educação e Ensino*. Campinas: Navegando, 2011.

MORAES, D. N. M. de; COMIN, M. T. S.; COSTA, G. M. T. da. *Olhando para o século XXI: a formação do professor e seu perfil profissional frente aos desafios*.

MORIN, E. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Editora Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2003.

NOGUEIRA, M. A. O capital cultural e a produção das desigualdades escolares contemporâneas. In: *Cad. Pesqui.*, São Paulo, v.51, 2021. In: *Revista de Educação do Ideau*. v. 4 - n. 8 - Janeiro - Junho 2009, p. 1-20.

OUTHWAITE, W.; BOTTOMORE, T. *Dicionário do pensamento social do século XX*. Rio de Janeiro: Ed. Jorge Zahar, 1996.

PARANÁ. *Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Os Desafios da Escola Pública Paranaense na Perspectiva do Professor PDE, 2014*. Curitiba: SEED/PR., 2016.

PINHEIRO, M. E. A Ação Coletiva como Referencial para a Organização do Trabalho Pedagógico. In: VEIGA, I. P. A.; RESENDE, L. M. G. de (orgs.). *Escola: Espaço do projeto político-pedagógico*. Campinas: Papirus, 1998.

RUMMERT, S. M. Capital e trabalho: convergências e divergências quanto à educação básica. In: *Trabalho & Educação*, v. 4, n. 4, 1998.

SAVIANI, D. As teorias da educação e o problema da marginalidade. In:

SAVIANI, D. *Escola e democracia*. Campinas: Autores Associados, 2018.

SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. Campinas: Autores Associados, 2013a.

- SAVIANI, D. Valores e objetivos na educação. In: SAVIANI, D. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. Campinas: Autores Associados, 2013b. p. 43-50.
- SAVIANI, D. Políticas educacionais em tempos de golpe: retrocessos e formas de resistência. In: *Roteiro*, v. 45, p. 1-18, jan./dez. 2020.
- SAVIANI, D. Crise estrutural, conjuntura nacional, coronavírus e educação –o desmonte da educação nacional. In: *Revista Exitus*, v. 10, 2020.
- SCHULTZ, T. W. *O Valor Econômico da Educação*. Rio de Janeiro. Zahar,1973.
- SCHULTZ, T. W. *O Capital Humano: Investimentos em Educação e Pesquisa*. Zahar Editores, Rio de Janeiro, 1971.
- SEBRAE. *Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas. Pronatec empreendedor*. Brasília, DF: Sebrae, 2021. Disponível em: <https://www.sebrae.com.br/sites/PortalSebrae/ufs/pe/sebraeaz/educacao-empresadadora,429191c67982e410VgnVCM1000003b74010aRCRD>. Acesso em: 26 mar. 2021.
- SILVA JÚNIOR, João dos R., FERRETTI, Celso J. e GONZÁLEZ, Jorge L. C. *A qualificação profissional como construção e relações sociais: as contribuições de distintas leituras da obra de Marx*. São Paulo: PUC, 2001.
- SANSON, C. Trabalho e subjetividade: da sociedade industrial à sociedade pós-industrial. In: *Cadernos IHU*, 8(32):1-63, 2010.
- WALTENBERG, Fábio Domingues. *Análise Econômica dos Sistemas Educativos: uma resenha crítica da literatura e uma avaliação empírica da iniquidade do sistema educativo brasileiro*. São Paulo: FEA/USP, 2003.