



TAÍSE
NEGREIROS

Tempo de aprendizagem flexível

AS NOVAS TENDÊNCIAS DE APRENDIZAGEM MEDIADAS PELO USO
DAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO
PARA A CLASSE TRABALHADORA

TAÍSE
NEGREIROS

Tempo de aprendizagem flexível

AS NOVAS TENDÊNCIAS DE APRENDIZAGEM MEDIADAS PELO USO
DAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO
PARA A CLASSE TRABALHADORA

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS. Proibida a reprodução total ou parcial, por qualquer meio ou processo, especialmente por sistemas gráficos, microfílmicos, fotográficos, reprográficos, fonográficos e videográficos. Vedadas a memorização e/ou a recuperação total ou parcial em qualquer sistema de processamento de dados e a inclusão de qualquer parte da obra em qualquer programa juscibernético. Essas proibições aplicam-se também às características gráficas da obra e à sua editoração.

Catálogo na fonte:

Bibliotecária Kalina Lígia França da Silva, CRB4-1408

N385t Negreiros, Taíse Cristina Gomes Clementino de.

Tempo de aprendizagem flexível [recurso eletrônico] : as novas tendências de aprendizagem mediadas pelo uso das tecnologias de informação e comunicação para a classe trabalhadora / Taíse Cristina Gomes Clementino de Negreiros. – Recife : Ed. UFPE, 2020.

Originalmente apresentada como tese da autora (doutorado – UFPE. Centro de Ciências Sociais Aplicadas. Serviço Social, 2019) sob o mesmo título.

Inclui referências.

ISBN 978-65-86732-78-8 (online)

1. Sociologia educacional. 2. Tecnologia da informação. 3. Educação aberta. 4. Aprendizagem 5. Tecnologia de ponta e educação. 6. Igualdade na educação – Aspectos sociais. I. Título.

370.19

CDD (23.ed.)

UFPE (BC2020-107)

Aos meus pais, Francisco (in memoriam) e Lucineide.

Ao amor, César Henrique.

*A Matheus Henrique, o amor mais genuíno que
nasceu de mim.*

A todas(os) aquelas(es) que não perdem a esperança.

*A todas(os) aquelas(es) que lutam por dias melhores:
“pelo justo, pelo bom, pelo melhor do mundo”
(Olga Prestes).*

AGRADECIMENTOS

[...] E aprendi que se depende sempre
De tanta, muita, diferente gente
Toda pessoa sempre é as marcas
Das lições diárias de outras tantas pessoas

E é tão bonito quando a gente entende
Que a gente é tanta gente onde quer que a gente vá
E é tão bonito quando a gente sente
Que nunca está sozinho por mais que pense estar [...].

Caminhos do Coração | Gonzaguinha

É com grande prazer que, após transcorrido um ano, retorno a este texto com o objetivo de readequá-lo para a publicação deste livro. Sem dúvidas, é uma oportunidade única de poder socializar esse trabalho, que contou com a participação de diversas pessoas especiais, que em muito enriqueceram o meu desenvolvimento intelectual e pessoal.

Na loucura da vida cotidiana, torna-se, para mim, imperioso parar e olhar para trás. Não é um exercício fácil, sobretudo em um processo de finalização de um doutorado que, para mim, significou a finalização de mais um ciclo de vida e o início de um novo: a atuação na docência em uma universidade pública! Separar emoção e razão se torna uma tarefa quase que impossível...

A escolha da música de Gonzaguinha não foi à toa: retrata em forma de verso e canção um pouco da minha trajetória marcada por desafios, superações e encontros, os quais me propiciaram experiências e enriquecimentos intelectual e humano. E, por mais que me esforce, não consigo encontrar palavras para descrevê-los...

A todos que estiveram presente nessa jornada (direta ou indiretamente), expresso os meus mais sinceros e profundos agradecimentos. Contudo, gostaria de fazer alguns destaques aos (às) particularmente especiais...

A mainha, Lucineide Gomes, que sempre foi a minha principal motivadora durante essa jornada (que não iniciou com o doutorado). A ela, sou grata pelos conselhos, diálogos e carinhos expressos das mais diferentes formas. Além da paciência e da compreensão durante os momentos de reclusão e de ausências necessárias que o processo de pesquisa e escrita impõe.

A César Henrique, por todo o amor e companheirismo despendido durante esses últimos dois anos de doutorado, o que possibilitou que essa reta final se tornasse mais leve. Meu trevo-de-quatro-folhas!

A Nahileth Nogueira: agradeço todos os dias a Deus pela graça do nosso encontro! Muito mais do que amiga, ela é, para mim, uma irmã com a qual compartilhei momentos lindos e também difíceis durante minha estadia em Recife/PE.

A Adeílza Clímaco, outra irmã de coração, a quem devo profundo agradecimento. Mesmo com minha distância e ausências, sempre soube se fazer companheira durante essa jornada.

Às minhas amigas e companheiras, com as quais compartilhei a vivência na gestão do Conselho Regional de Serviço Social (CRESS 14ª região), em especial Annamaria Araújo, Rita de Lourdes, Daniela Cruz e Marta Simone Vital. Cabe destacar que essas parcerias não se iniciaram com a gestão e muito menos se esgotou nela: amigas eternas que, independentemente da distância, sempre estaremos juntas!

Às camaradas que compõem o *Coletivo Feminista Classista Ana Montenegro* – Natal/RN, do qual eu tive a honra de participar nesses últimos anos. Unidas sempre seremos mais fortes!

Aos meus colegas e amigos da turma do doutorado de 2015 (Jetson, Laudicena, Michele, Suamy, Tatitane, Flávia, Raquel e Ademir Júnior), pelos conhecimentos e momentos compartilhados!

Aos docentes do PPGSS/UFPE, que ministraram as disciplinas cursadas por mim durante o curso. Foi um imenso prazer conhecê-los, poder dialogar e construir coletivamente o saber. Em especial, expressei meus agradecimentos à professora Dr.^a Juliane Peruzzo pois, além de ter sido sua aluna durante as disciplinas do doutorado, tive o prazer de poder ser por ela orientada no estágio de docência. Nutro por essa professora imenso carinho e admiração!

À minha querida orientadora Dr.^a Ângela Amaral, por todas as críticas e reflexões tecidas durante o processo de construção de minha tese, que em muito contribuíram para o meu crescimento intelectual e pessoal. Para mim, foi uma honra conhecê-la e poder construir esse trabalho sob a sua orientação!

À banca examinadora: Dr. Jamerson Silva, Dr.^a Erlênia Sobral, Cezar Maranhão e Kátia Lima pelas ricas provocações e contribuições teórico-metodológicas que fizeram ao processo de pesquisa e à construção da tese.

Aos docentes do Departamento de Serviço Social da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, com os quais tive o prazer de trabalhar enquanto professora substituta. Agradeço pelo

incentivo, motivação e partilha em momentos tão difíceis para a universidade pública brasileira.

Agradeço ao colegiado do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da UFPE, pela aprovação da minha tese para a publicação no formato em *Ebook*.

Agradeço à CAPES, por ter fomentado a realização dessa pesquisa através da concessão da bolsa durante o período de doutoramento e à CAPES/PROEX pelo auxílio financeiro que viabilizou a publicação deste livro.

MÃOS DADAS

Não serei poeta de um mundo caduco.
Também não cantarei um mundo futuro.
Estou preso à vida e olho meus companheiros.
Estão taciturnos mas nutrem grandes esperanças.
Entre eles, considero a enorme realidade.
O presente é tão grande, não nos afastemos.
Não nos afastemos muito, vamos de mão dadas.

Não serei cantor de uma mulher, de uma história,
Não direi suspiros ao anoitecer, a paisagem vista da janela,
não distribuirei entorpecentes ou cartas de suicida,
não fugirei para as ilhas nem serei raptado por serafins.
O tempo é a minha matéria, o tempo presente, os homens
presentes, a vida presente.

Carlos Drummond de Andrade

PREFÁCIO

ANGELA SANTANA DO AMARAL

Sociabilidade capitalista e projetos educacionais mediados pelas TICs: aprendizagem flexível e formação do homem de novo-tipo para o capital

Em agosto de 2019, ano em que Taíse Negreiros defendia sua tese no Programa de Pós-graduação em Serviço Social da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), não imaginávamos o tamanho e a dimensão da tragédia humanitária que estava por vir. A pandemia da Covid-19, no início de 2020, anunciava grandes transformações e desafios para um mundo capitalista já em crise e devastado pela incapacidade de promover avanços civilizatórios nos âmbitos da saúde, trabalho, educação, habitação, da proteção ambiental, dentre outros aspectos da reprodução da vida social.

O núcleo central das respostas à crise capitalista tem sido o fortalecimento das frações rentistas do capital, a concentração de capitais, a mercantilização dos serviços e das políticas sociais, o

ataque sistemático a direitos fundamentais reconhecidos e conquistados nas lutas históricas dos/as trabalhadores/as. Esta ofensiva se dissemina em escala planetária, aprofundando as desigualdades inerentes à dinâmica capitalista e trazendo à tona, de forma aberta, expressões irracionais da ordem burguesa. Nesse contexto, grandes massas de trabalhadores/as se confrontam com experiências de vida onde se alastram o desemprego, as mortes decorrentes da pandemia de Covid-19, a fome, a pobreza, a ausência de proteção social e tantos outros aspectos dramáticos e avassaladores que avançam sobre os subalternos e afetam seus modos de ser e de viver.

Paradoxalmente, ao mesmo tempo que aumenta a exploração e as formas brutais de opressão sobre estes, os grandes capitais e seus robustos conglomerados não perderam com a pandemia da Covid-19. Aumentaram suas fortunas, concentraram capitais, renovaram e criaram estratégias de dominação e subordinação do trabalho ao capital.

Nos países de economia periférica e dependente, como é o caso do Brasil, a conjuntura pós-golpe de 2016 selou a onda regressiva e conservadora que já vinha se enraizando na sociedade. As ideologias fundamentalistas, as práticas moralistas e o sitiamento das lutas de classes desaguaram com força no governo neofascista de Bolsonaro, em 2018, cujos seguidores afiançaram e formaram trincheiras para negar a crise sanitária, desacreditar a ciência e naturalizar as perdas humanas que já acumulamos no mundo e, especialmente, no Brasil.

É neste cenário complexo atravessado por muitas contradições e que aposta na combinação entre coerção e consenso que a área de educação se vê premida a responder a exigências e ajustes que não são demandas novas, mas que, nesse momento, adquirem uma força material, política e ideológica sem precedentes, em um país que corta brutalmente recursos do seu orçamento para elevar

os níveis de escolaridade e culturais da sociedade, particularmente para a maioria dos seus jovens. Jovens que têm classe, cor, gênero e vivem sua condição de trabalhadores/as de forma absolutamente desigual em termos da distribuição da riqueza socialmente produzida. A referência aos estudos de Florestan Fernandes acerca da “heteronomia cultural” que caracteriza nossa formação social ganha importância e atualidade no seu texto, sendo esta profícua matriz de análise as bases sobre as quais o livro de Taíse dialoga e recorre para compreender as particularidades do capitalismo brasileiro dependente.

Estas desigualdades no campo educacional – cujos embates não vem de agora, como já enfatizamos –, colocaram em relevo as disputas por projetos de educação no país e no mundo. Os setores dominantes, representados pelas frações rentistas do capital, os aparelhos privados de hegemonia que atuam no âmbito educacional e as instituições e representações parlamentares vinculadas ao governo Bolsonaro pegaram o “atalho” da pandemia da Covid-19 e puseram na ordem do dia as discussões que justificavam a continuidade das atividades econômicas, a necessidade de cumprimento das metas educacionais e a redução do impacto desse período na formação dos jovens.

O uso, ampliação e massificação das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) na educação são disseminados como a alternativa desse momento emergencial, embora tais tecnologias, mundialmente, já se apresentassem enquanto uma tendência da sociabilidade capitalista desde os anos 1990, sob os auspícios de organismos internacionais, a exemplo do Banco Mundial e da UNESCO. Ditas instituições apregoavam novas ideias e práticas que deveriam nortear os projetos educacionais, sob o argumento de que as transformações econômicas, políticas, sociais e culturais decorrentes do desenvolvimento do mundo moderno exigiam conteúdos e formatos de aprendizagem flexíveis compatíveis com a

velocidade de tais mudanças. Para tanto, a sociedade do conhecimento, ou, sociedade da informação caminhará, lado a lado, com as novas configurações do mundo do trabalho e os atualizados mecanismos e estratégias de subordinação do trabalho ao capital.

As plataformas digitais, a internet das coisas, a inteligência artificial, a economia de compartilhamento são denominações e recursos que se expandem e passam a integrar diversas dimensões da vida social, sob a marca da inovação, do desenvolvimento autônomo dos sujeitos, dos aprendizados individualizados e das suas experiências práticas.

Longe de negar que as tecnologias são constitutivas do desenvolvimento das forças produtivas, e, portanto, produto do trabalho humano e criador, sinaliza-se, aqui, o sentido que elas assumem na dinâmica capitalista contemporânea, e, particularmente no âmbito da educação.

O Ensino a distância, nesse contexto, foi/é a estratégia política, econômica e pedagógica que viabilizou/viabiliza os interesses dos conglomerados educacionais e informacionais, controlados por fundos de investimento. Embora introduzido como uma grande novidade, pelo caráter massivo que assume durante a pandemia, é fato que o EAD já era uma modalidade prevista em diretrizes internacionais, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996), e nos planos nacionais e estaduais de educação. Durante quatro décadas de vigência do neoliberalismo e, como seu corolário, de mercantilização da vida social, a constituição de um mercado voltado para a área se expandiu em consonância com as necessidades de inovar os processos formativos, através das TICs, e formar a classe trabalhadora de modo que esta esteja disponível para o mercado de trabalho dos novos tempos: instável, informal, flexível, sem proteção social. Em outros termos, uma classe trabalhadora pronta para realizar qualquer tipo de trabalho e/ou se manter à disposição dos representantes do capital, os quais

pretendem convertê-los em trabalhadores intermitentes ou mesmo em empreendedores.

A pesquisa de doutorado de Taíse que resulta neste livro, reconhecida com o Prêmio CAPES de tese, edição 2020, não é um estudo sobre EAD *stricto sensu*, nem tampouco sobre o EAD no Serviço Social. Embora a pesquisadora também transite por estas questões no seu texto, suas preocupações vão para além deste universo. Trata-se de um estudo que busca apreender as determinações gerais, o significado, os discursos e a cultura do trabalho que vem se conformando pela via do uso intensificado e desigual das Tecnologias de Informação e Comunicação nos processos de formação da classe trabalhadora brasileira.

As tendências mais gerais desse movimento da educação em direção ao mundo das finanças – e, portanto, das metamorfoses no processo de valorização do valor –, são apontadas pela Autora quando esta referência a participação de grandes grupos educacionais transnacionais operando em fundos de investimento. Neste sentido, a relação educação e trabalho bem como as mediações históricas, sociais, culturais, econômicas e políticas que as conecta, são praticamente “apagadas” com a exponenciação do uso das TICs no terreno educacional.

A despeito das lutas históricas travadas pelos/as trabalhadores/as em educação em defesa de uma formação integral, crítica, presencial, universalista e voltada a responder os problemas fundamentais do mundo contemporâneo, os apologetas do capital e os governos de plantão apostam nas TICs como um processo inovador, perene, pragmático, neutro e capaz de educar as classes trabalhadoras para adaptar-se à atual fase de expansão e acumulação do capital. Mais do que isso, as aprendizagens flexíveis, baseadas em habilidades e competências individuais, experiências práticas dos sujeitos e desenvolvimento socioemocional, objetivam formar um novo tipo de homem para uma nova dinâmica produtiva.

Mobilizando uma ampla e rica pesquisa documental e bibliográfica, a autora, desde o seu primeiro capítulo se aproxima do debate sobre as relações entre educação e o sistema produtivo, evidenciando o caráter de classe dos projetos educacionais formulados na realidade brasileira, articulando-os às necessidades do Estado e de reprodução das relações sociais e de produção dominantes. Ao fazer isso, a pesquisadora remete o debate às características e particularidades da nossa formação sócio-histórica e às perspectivas e tendências pedagógicas predominantes desde o início do século XX, sublinhando, ao mesmo tempo, as conquistas dos/das trabalhadores/as para terem acesso ao direito à educação.

Para iluminar sua análise, a autora recupera o pensamento de Gramsci no sentido de apreender o movimento das classes dominantes e suas tentativas de construção de hegemonia, através dos processos educativos, do papel dos intelectuais orgânicos, da articulação do Estado com os aparelhos privados de hegemonia e da direção moral e intelectual dada aos modos de vida dos subalternos.

A criação dos sistemas de ensino e das instituições universitárias tem destaque especial nesse capítulo, onde são evidenciadas tanto as estratégias de sua modernização, de caráter conservador até sua vinculação com os setores mercantis, comumente mediadas pela ação estatal.

O capítulo seguinte assinala o contexto da crise capitalista tendo como marco temporal a década de 70 do século passado e a necessidade de renovação das estratégias capitalistas para mudar a sua base técnica com vistas a recompor suas taxas de lucros. Nestes termos, o texto apresenta as novas formas de produção de mercadorias engendradas sob essa ordem econômica, mediadas pelas inovações tecnológicas e a correspondente reconfiguração do Estado e das suas instituições para dar sustentação a essas mudanças.

A ênfase na expansão e privatização dos sistemas de ensino no Brasil, especialmente das instituições de ensino superior, revelam

que a utilização das TICs nos processos educacionais foi sendo molecularmente incorporada, criando formas de controle e subordinação do trabalho pedagógico. Aqui, são elencadas as principais políticas educacionais de distintos períodos de governo para mostrar sob quais bases econômicas e políticas se promoveu o fomento às inovações tecnológicas no âmbito do ensino, da pesquisa, da produção do conhecimento e dos conteúdos da aprendizagem.

A pesquisadora repõe as proposições de autores sobre a sociedade da informação ou sociedade do conhecimento para problematizar as vinculações de tais vertentes de análise com a chamada crise da sociedade do trabalho que negam as relações estruturantes da sociedade de classes. Desde esse ponto de partida, expõe, ainda, as diretrizes e orientações constantes nos documentos de organismos internacionais que reforçam perspectivas pragmáticas, utilitaristas e aligeiradas presentes nos processos educacionais.

Nas páginas que se seguem são apresentados os traços gerais da conjuntura brasileira na contemporaneidade, marcada pelas contrarreformas e políticas de austeridade que vão afetar, significativamente, as políticas educacionais, cujo maior destaque é a análise de legislações e documentos que informam as mudanças no ensino médio e na Base Nacional Comum Curricular, pilares que possibilitaram a expansão das TICs como uma das principais estratégias orientadoras dos processos de formação da classe trabalhadora. Uma formação, diga-se de passagem, que, sob o discurso da democratização do acesso e das oportunidades, objetiva institucionalizar uma educação rebaixada, precarizada e empobrecida.

O seu último capítulo aborda as atualizações e reorientações que passam a balizar os projetos educacionais e sua face “moderna”, incluindo a adoção de novos conceitos para justificar as propostas pedagógicas em um ambiente de “não emprego”. Chama atenção para um léxico renovado, a exemplo da noção “*trabalhabilidade*”, cujo suposto é o de vincular a aquisição de competências

e habilidades individuais e socioemocionais com as possibilidades de ocupar postos incertos de trabalho, e, assim, diferenciar-se no competitivo mercado de trabalho. Vale dizer que estas condições, ademais de impor um acesso restrito aos conhecimentos e a uma formação sólida, empurra a classe trabalhadora para enredar-se em atividades e tarefas caracterizadas pelo trabalho simples, e/ou a integrar-se ao ambiente dos empreendedores.

Esse norte, apontado pela autora, deixa claro que as propostas de aprendizagem flexível são incorporadas de forma desigual pelas classes em presença. Até porque, não se trata apenas de manejar recursos digitais ou ter acesso a algum; a pandemia da Covid-19 demonstrou o equívoco que foi adotar um modelo educacional flexível e não considerar as condições concretas de reprodução social da juventude trabalhadora e das suas famílias.

Ancorado nestas reflexões, o estudo revela seu mérito original ao desvelar o crescimento do mercado educacional e mapear o avanço das EDTECHS (startups de educação) voltadas a produzir, desenvolver sistemas e vendê-los para serem aplicados aos processos de conhecimento, de forma prática. A pesquisa também consegue identificar o campo de atuação dessas empresas e as principais tecnologias ofertadas, materializadas em aplicativos, plataformas digitais e serviços. Este novo nicho de mercado que adentra de forma avassaladora no campo educacional é lastreado por objetivos sistemas de gerenciamento de informações e acurado controle do trabalho pedagógico, em sintonia com o que estamos vivenciando com as relações de trabalho contemporâneas, onde ganha espaço o trabalho por aplicativos e mediado por plataformas digitais que parecem não ter comando.

Por isso mesmo, não podemos perder de vista os interesses e as relações que estão subjacentes a este movimento do capital e das classes dominantes, particularmente no âmbito da educação, posto que são as frações aí representadas que estão definindo – não sem

resistência – e difundindo formas de controle e disciplinamento da força de trabalho do país, sob o argumento de que é nessa arena que se forjam sujeitos inovadores e empreendedores para dinamizar a economia e incidir sobre os problemas práticos da realidade contemporânea.

Por fim, cabe retornar ao ponto de partida do estudo para reafirmar as antecipações e tendências que foram indicadas por Taíse Negreiros. Seu trabalho possui uma atualidade e relevância inquestionáveis, levando-nos a refletir, no contexto da pandemia da Covid-19, que projeto de nação está sendo construído com tamanha ofensiva do capital sobre a classe trabalhadora. A crise capitalista, que não decorre da pandemia, aprofundou as desigualdades estruturais já existentes, abrindo caminhos, como bem mostra este livro, para que os conglomerados educacionais colocassem em movimento práticas, mecanismos e estratégias-principalmente às relacionadas ao EAD – que ameaçam o direito a uma educação engajada, presencial, coletiva e formadora de sujeitos críticos, criando as condições ideais para a recusa da compreensão da realidade, na sua totalidade histórica.

A despeito de termos acesso a um maior fluxo de informações, em tempo real, e de presenciarmos o encurtamento das fronteiras mundiais, por meio TICs, este é um campo de estudos e pesquisas oportuno, necessário e igualmente contraditório. Neste sentido, a contribuição de Taíse constitui um grande esforço para estimular a produção do conhecimento do Serviço Social sobre as relações entre trabalho e educação e, conseqüentemente, para analisar criticamente as sociabilidades que são construídas sob a dominância das Tecnologias de Informação e Comunicação. Que os leitores/as aproveitam esta fonte de conhecimento.

SUMÁRIO

Introdução	20
1. A dualidade educacional intrínseca à sociabilidade capitalista e sua especificidade na sociedade brasileira	42
2. Expansão das tecnologias de informação e comunicação (TICs), virtualização da vida social e formação profissional no regime de acumulação flexível	111
3. As novas reconfigurações da formação profissional da classe trabalhadora no século XXI no mundo e no Brasil	186
Considerações finais	288
Referências	311
Lista de abreviaturas e siglas	324

INTRODUÇÃO

A nossa pesquisa¹ teve por objeto de estudo a mediação do uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) nos processos formativos da classe trabalhadora na contemporaneidade.

Nosso objetivo foi analisar a inserção e o desenvolvimento do uso das TICs na sociabilidade capitalista, bem como analisar as principais consequências do uso desses recursos na formação profissional da classe trabalhadora, mais precisamente, a partir dos anos 2000. Esse período foi caracterizado pela eclosão de um novo ciclo de crise do capital, o que provocou o recrudescimento do ideário neoliberal e a regressão de direitos, gerando um quadro, denominado “desalento social”, por Antunes (2018a). Nesse quadro, os índices de desemprego e de miséria social alcançam níveis alarmantes em todo o globo.

1 O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

Nessa conjuntura, também identificamos o avanço de novas tecnologias no campo da informação e comunicação, da Inteligência Artificial (IA) e dos recursos da internet no processo produtivo, possibilitando o capital substituir a força de trabalho humana em processos de trabalho que, até então, eram inimagináveis: no campo da gestão empresarial e do controle e da supervisão do processo produtivo, a partir de recursos digitais.

Essa nova configuração industrial, denominada de indústria 4.0 (ANTUNES, 2018a), ou Quarta Idade da Máquina (ALVES, 2011), terá por principal consequência o acirramento da substituição do trabalho vivo pelo trabalho morto, ampliando o exército industrial de reserva e a precarização das condições de vida da classe trabalhadora. Como afirma Antunes (2018a), o que se evidencia é um tempo do “não-trabalho”, do trabalho intermitente, ou seja, um contexto no qual a classe trabalhadora passará a se submeter a condições de trabalho cada vez mais instáveis, sem respaldo de direitos trabalhistas e de vínculos empregatícios formais.

É nesse cenário que iremos evidenciar, no campo da formação profissional, o posicionamento de diversos intelectuais e de aparelhos privados de hegemonia², que irão preconizar a exigência por uma radical reformulação da formação e da qualificação profissional da classe trabalhadora. Segundo seus argumentos, a formação profissional precisa ser norteada por uma perspectiva de aprendizagem flexível, cujo objetivo é proporcionar ao educando o desenvolvimento de habilidades e competências necessárias para sua melhor adequação à nova dinâmica laboral emergente. Ou seja, deve garantir a sua preparação com vistas à inserção em qualquer espaço de trabalho ou em ação empreendedora.

2 Na nossa pesquisa, destacamos a importância dos relatórios produzidos pelo Banco Mundial, pela Unesco e os estudos divulgados pela Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED), pelo Portal Desafios da Educação e pelo Instituto Clayton Christensen.

Dessa forma, para esses intelectuais, o foco do processo de formação e da qualificação profissional não deve ser orientado à preparação de uma carreira profissional específica, mas, sim, deve ser um processo generalista, no qual o principal objetivo é o desenvolvimento de competências e habilidades genéricas (e socioemocionais) do educando. Essas habilidades passam a ser consideradas, em um contexto de predomínio do “não-emprego” e do trabalho intermitente, como principal diferencial aos concorrentes por uma vaga no mercado de trabalho.

Todavia, no processo de delimitação da nossa problemática de pesquisa, evidenciamos outra particularidade: esse novo processo de formação profissional embasado em uma perspectiva de aprendizagem flexível deve, prioritariamente, ser promovido através da mediação dos recursos das TICs. Assim, conforme preconiza os documentos e referenciais teóricos analisados, o uso de recursos digitais passa a se constituir como o principal fator de “garantia de qualidade” dessa formação.

É incontestável que o maior desenvolvimento dos recursos tecnológicos – sobretudo a partir dos anos 2000, com o avanço no campo da programação computacional e da telefonia móvel – está ampliando as formas de acesso ao conhecimento e possibilitando a utilização de novos recursos didático-pedagógicos para o processo de ensino-aprendizagem, o que representa um avanço em relação às oportunidades e comodidades que elas podem proporcionar.

Contudo, precisamos compreender como essas tecnologias são incorporadas nos processos formativos de uma sociabilidade que é estruturalmente desigual. O acesso à educação e ao conhecimento socialmente produzido não ocorre, nos marcos do capitalismo, de forma homogênea para todos os indivíduos. Na realidade, o acesso à educação é atravessado pelo dualismo educacional, o qual é inerente à sociabilidade burguesa. e, portanto,

perpassado pelo antagonismo de classes e conflitos de interesses que permeiam o sistema educacional.

Por isso, ao longo da nossa pesquisa, buscamos desvelar as reais implicações que a expansão do uso das TICs vem tecendo no processo de formação profissional da classe trabalhadora, especialmente em um contexto de acirramento da crise do capital, a partir da primeira década dos anos 2000.

A escolha pela nossa temática de pesquisa não foi aleatória, mas motivada por nossas experiências e afinidades pessoais e, principalmente, pela relevância intelectual e política desse tema na conjuntura contemporânea, marcada pela intensificação dos ataques aos direitos arduamente conquistados pela classe trabalhadora, dentre eles, o direito de acesso à educação pública e laica.

Dessa forma, damos continuidade a um processo investigativo iniciado durante a graduação em Serviço Social na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), na qual, como requisito para a conclusão do referido curso, elaboramos o Trabalho de Conclusão de Curso³, que teve por objetivo de pesquisa apreender a educação como prática social fundamental para os processos de reprodução das relações sociais. No referido trabalho, a partir dos estudos gramscianos, destacamos a dimensão contraditória das práticas educativas nos marcos da sociabilidade capitalista e a importância destas no campo da disputa hegemônica entre as classes socialmente antagônicas.

Posteriormente, ao adentrarmos no mestrado do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (PPGSS/UFRN), demos prosseguimento à nossa temática de pesquisa. Todavia, naquela pesquisa, enfatizou-se a

3 NEGREIROS, Taíse Cristina Gomes C. de. A educação como mediação política no campo contraditório da disputa pela hegemonia: contribuições ao debate crítico / Taíse Cristina Gomes C. de Negreiros. – Natal, RN, 2011.

discussão sobre as reformas engendradas, a partir dos anos 2000, nas políticas educacionais voltadas ao Ensino Superior brasileiro e como elas repercutiram no processo de formação profissional do assistente social.

Na pesquisa de mestrado, foi possível evidenciar os limites inerentes às mudanças promovidas no âmbito do Ensino Superior que – a despeito de terem proporcionado um maior acesso da classe trabalhadora a esse nível de ensino – acentuaram o seu processo de mercantilização, através da expansão do setor privado, a partir, sobretudo, de isenções fiscais e dos financiamentos públicos do Estado.

É importante destacarmos que a aproximação com a temática “educação e formação profissional” não ficou restrita apenas às experiências acadêmicas. Salientamos, também, nossa atuação profissional na orientação pedagógica dos cursos técnicos do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – PRO-NATEC (2013-2015) – nossa atuação política como representação estudantil da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social – ABEPSS (2012-2014) – e como conselheira da gestão do Conselho Regional de Serviço Social da 14^a Região (2014-2017).

Essas experiências contribuíram para o acompanhamento dos debates sobre as reformas promovidas no âmbito das políticas educacionais, com especial destaque às políticas voltadas ao ensino de nível superior. Além disso, observamos também como a categoria profissional vem discutindo, coletivamente, as repercussões dessas reformas para a formação profissional dos assistentes sociais brasileiros e da classe trabalhadora como um todo.

No processo de amadurecimento do objeto e da problemática de pesquisa durante o curso de doutorado, percebemos a necessidade de uma inflexão sobre as atuais tendências de formação profissional mediadas pelo uso das TICs, em decorrência das atuais manifestações de diversos intelectuais orgânicos sobre a

imprescindibilidade do seu uso para garantir um processo formativo mais adequado às atuais exigências do mercado.

No processo de aproximação sucessiva com o nosso objeto e do amadurecimento da nossa problemática de pesquisa, pudemos identificar que, após os primeiros dez anos do século XXI, a defesa pelo uso dos recursos tecnológicos nos processos formativos não estava restrita aos argumentos pautados na promoção da inclusão social e na democratização do acesso aos sistemas de ensino que essas tecnologias poderiam proporcionar. Com efeito, a principal diferença nos argumentos divulgados por relatórios dos organismos internacionais, tais como a Unesco e o Banco Mundial, além de diversos intelectuais e aparelhos privados de hegemonia, a partir do segundo decênio dos anos 2000, refere-se à centralidade da valorização dos processos de aprendizagem mediados por recursos tecnológicos.

Assim, a partir das análises dos relatórios dos organismos internacionais, artigos e publicações de diversos intelectuais vinculados ao campo das tecnologias educacionais, atentamos para a convicção dessas instituições de que o uso dos recursos tecnológicos é o único meio capaz de garantir uma formação profissional condizente com as atuais exigências do mercado: uma aprendizagem flexível, que garanta aos sujeitos o desenvolvimento de competências também flexíveis de modo a melhor prepará-los para um mercado de trabalho cada vez mais instável.

Nessa perspectiva, evidencia-se a ênfase do Ensino a Distância (EaD) como uma modalidade de ensino que, impreterivelmente, se constituirá, para estes intelectuais, como único futuro possível à educação. Autores como Christensen (2013) afirmam que as instituições de ensino tenderão, pela própria dinâmica concorrencial do mercado educacional, a adotarem, por completo, a modalidade de ensino a distância, ou irão incorporá-la através de sistemas de ensino híbridos.

Esses argumentos estão alinhados à disseminação de que os sistemas de ensino tradicionais estariam fadados à obsolescência, uma vez que tanto sua gestão quanto sua organização didático-pedagógica não estariam correspondendo às atuais exigências de qualificação profissional impostas pelo mercado de trabalho. Acompanhando essas tendências, esses intelectuais preconizam a necessária incorporação dos recursos tecnológicos nas práticas pedagógicas, através da utilização de aplicativos, *games*, inovações no campo da Inteligência Artificial (AIT), Internet das Coisas (IoT), dentre outros.

A partir dessas reflexões, buscamos apreender, em nossa pesquisa, as novas tendências de flexibilização dos processos de aprendizagem da classe trabalhadora, mediadas pelo uso das TICs, e a relação dessas tendências com a valorização do desenvolvimento de competências necessárias à readequação da classe trabalhadora às novas requisições do mercado de trabalho.

Compreendemos que essas determinações no campo da formação profissional são caudatárias da nova dinâmica de (re)produção e de acumulação capitalista engendrada a partir dos anos de 1970, a qual desencadeou um conjunto de mudanças necessárias ao processo de reconversão da produção e das relações sociais, cujo objetivo fora possibilitar novas estratégias de superação da crise que assolou o modo de produção capitalista nesse período. Desse modo, foi fundamental a mediação do uso de novas tecnologias que – através do acelerado desenvolvimento da microeletrônica – se expandiu para as diversas instâncias da vida social, contribuindo para a instauração de uma nova e complexa dinâmica no âmbito das relações sociais.

O processo de reestruturação produtiva se efetiva a partir do regime de acumulação flexível, o qual tem por principal característica o confronto direto com a rigidez fordista e se pauta na flexibilidade dos processos e das relações de trabalho mediadas pelo

uso e desenvolvimento de novas tecnologias⁴. Essas últimas possibilitaram a criação de mercadorias especializadas voltadas para as demandas do mercado, bem como a intensificação da substituição da força viva de trabalho e a flexibilização das relações trabalhistas. Isso ocorreu através de processos que foram fundamentais para aceleração do tempo de giro do capital e, conseqüentemente, para a sua valorização e retomada das altas taxas de lucro.

A disseminação do uso das Tecnologias da Informação e Comunicação nas mais variadas instâncias da vida social contribuiu para a consolidação de uma nova dinamicidade da vida cotidiana, caracterizada pela aceleração não apenas dos ritmos dos processos econômicos, mas dos próprios processos sociais. Esses últimos alteraram, significativamente, as formas de pensar, sentir e agir dos sujeitos.

Assim, conforme afirma Harvey (2008), a partir dos anos de 1970, vivenciamos uma sociedade do descartê, na qual “mais do que jogar fora bens produzidos [...]; significa também ser capaz de atirar fora valores, estilos de vida, relacionamentos estáveis, apego às coisas, [...] modos adquiridos de agir e de ser” (HARVEY, 2008, p. 258). As mudanças no campo produtivo são acompanhadas pela emergência do pensamento pós-moderno que, a despeito da sua complexidade e não homogeneidade, traz por principal premissa a não centralidade da relação “capital *versus* trabalho” para a compreensão da dinâmica societária capitalista. Além disso, também

4 Esclarecemos que a emergência e consolidação desse novo regime de acumulação não prescindiu, em sua totalidade, as formas de exploração e controle do trabalho sob bases fordistas-tayloristas, mas sim as resignificaram de modo a readaptá-las à nova demandas de produção e reprodução do capital. Desta forma, o regime de acumulação flexível pode se articular, perfeitamente, com o controle de trabalho fordista de modo a garantir o acirramento da exploração sobre o proletariado. Podemos destacar, como exemplo dessa dinâmica, as condições de trabalho aos quais são submetidos os trabalhadores do campo da informática e telemática. Para um melhor aprofundamento deste debate, consultar Antunes e Braga (2009).

anuncia o desaparecimento/superação das oposições no campo da política, do social, da cultura, da arte e do filosófico, abandonando categorias como totalidade e essência, mas defendendo aquelas que contribuem para uma análise mais flexível, fragmentada, imediata e subjetiva da realidade.

Como desdobramento do pensamento pós-moderno, constatamos o surgimento das teses da Sociedade da Informação/Sociedade do Conhecimento, as quais preconizam a centralidade do conhecimento e da informação como principais fatores para a produção da riqueza social. No conteúdo de tais teses, propõe-se que a intensificação do desenvolvimento tecnológico e o espraio do seu uso na totalidade da vida social poderiam promover avanços socioeconômicos e político-culturais capazes de garantir mudanças nos âmbito das relações sociais e, conseqüentemente, na própria sociedade, sendo, portanto, aptos a superar as problemáticas sociais.

A partir desse cenário, são demandadas reformulações no processo educativo da classe trabalhadora, tanto no campo das políticas públicas quanto no próprio processo de organização do ensino-aprendizagem, de modo a adequá-los às transformações societárias fruto da nova dinâmica (re)produtiva do capital sob bases flexíveis. É importante ressaltarmos, consoante aos estudos de Enguita (1993), que as práticas educativas e as formas como se efetivam a aprendizagem e aquisição dos conhecimentos construídos sócio-historicamente estão imbricadas aos processos de reprodução das relações sociais de produção.

Assim, no período precedente ao modo de produção capitalista, a aprendizagem se realizava através das iniciativas de autoinstrução dos artesãos, as quais ocorriam tanto no local de trabalho quanto em escolas populares e em ateneus. Com o desenvolvimento do modo de produção capitalista, a institucionalização dos processos educativos – através da atuação do Estado – se torna

necessária para legitimar a padronização da escolarização de massas, condizente com as necessidades de consolidação e reprodução das relações capitalistas. Portanto, o redirecionamento das práticas educativas perpassou todo o processo histórico de emergência e consolidação do modo de produção capitalista, como estratégia de recomposição do domínio hegemônico burguês, sobretudo em contexto de crise.

A partir da década de 1980, surgem novas estratégias de disciplinamento da força de trabalho, de modo a adequá-las a uma conjuntura na qual o acelerado processo de destruição e reconstrução de habilidades se torna fundamental para as novas demandas de acumulação capitalista. Faz-se necessário, portanto, formar trabalhadores flexíveis, que acompanhem as mudanças decorrentes da dinamicidade tecnológica, científica e contemporânea e que sejam capazes de desenvolver qualidades subjetivas adequadas a processos de trabalho cada vez mais instáveis e precarizados (KUENZER, 2007).

Nesse contexto, destacamos o fortalecimento do discurso apologético que preconiza a necessidade de investimento em “Capital Humano” como estratégia para o desenvolvimento econômico e do bem-estar social⁵. Contudo, esses investimentos deverão ocorrer, majoritariamente, a partir da iniciativa individual dos sujeitos. Isto é, aos sujeitos é imposta a responsabilidade na aquisição de maiores qualificações e de desenvolvimento de competências necessárias à sua adaptação a um mercado de trabalho cada vez mais instável e competitivo.

Destarte, é nessa dinâmica que ocorre a expansão das instituições de ensino superior privadas como uma estratégia de mercado, pois vê na exigência de uma força de trabalho altamente

5 Segundo Frigotto (2010), essa teoria é defendida desde o século XVIII por intelectuais liberais como, por exemplo, Adam Smith. Porém, será a partir dos anos 1970, com a emersão do pensamento neoliberal, que ela adquire vitalidade política e ideológica.

qualificada, um negócio rentável. Assim, o acesso aos sistemas de ensino passa a ser cada vez mais mercantilizado e subsumido à lógica lucrativa do capital.

De forma conjunta com a privatização dos sistemas formais de ensino, observamos também a intensificação do uso de TICs no campo educacional. Isso ocorreu como uma estratégia para a aquisição de conhecimentos e informações que se tornam cada vez mais voláteis e obsoletos, diante de um contexto marcado por constantes e frenéticas transformações.

No Brasil, a utilização das TICs nos processos de formação profissional se efetiva em duas dimensões. A primeira remete à defesa do uso das TICs como principal agente do desenvolvimento econômico e social, sendo seu uso, portanto, imprescindível à promoção de estratégias para ampliação do acesso dos indivíduos aos mais diversos níveis de ensino e para a “inclusão social”⁶. A segunda diz respeito à defesa de que, somente através da mediação do uso das TICs no processo educativo, poderíamos garantir um novo processo de aprendizagem adequado a uma realidade marcada por novas formas de socialização e baseada no avanço das tecnologias informacionais e dos recursos da internet. É importante ressaltar que essa realidade demanda novos conhecimentos e competências aos sujeitos que desejam se inserir no mercado de trabalho.

6 Enfatizamos que, apesar de identificarmos o reconhecimento e a legitimação da utilização do recurso EaD nas políticas educacionais brasileiras desde os anos 1990 – o qual tem seu primeiro marco jurídico-normativo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 –, é a partir dos anos 2000, mais precisamente, no período do governo do Partido dos Trabalhadores (PT), que a utilização dessa modalidade de ensino sob o argumento de promoção da inclusão social e democratização do acesso aos sistemas de ensino – em especial o ensino de nível superior – adquiriu mais ênfase. Apreendemos que essa tendência se articula com o direcionamento político predominante nesse período, pautado na perspectiva do social liberalismo ou, como afirma Neves (2008), na ideologia da Terceira-Via.

O discurso que preconizou o uso das TICs como agente promotor do desenvolvimento e da inclusão social foi predominante nos relatórios elaborados por órgãos internacionais – como, por exemplo, o Banco Mundial (BM) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco) – ao longo dos anos de 1990 e no início dos anos 2000. Essas instituições definiram diversas orientações, sobretudo aos países considerados em desenvolvimento, acerca das principais medidas e estratégias a serem adotadas por esses países, de modo a readequarem suas políticas educacionais e, com isso, melhorar a qualidade dos seus sistemas de ensino.

Para essas instituições, o desenvolvimento das inovações tecnológicas e seu uso no campo educacional seriam peças fundamentais para o crescimento socioeconômico dos países, conforme as novas prerrogativas impostas pelo processo de reestruturação produtiva ora em curso, compatibilizando transformação produtiva, democracia e equidade social e contribuindo, assim, para uma maior competitividade desses fatores no cenário internacional (FERREIRA, 2013).

Nessa perspectiva, o uso das TICs se efetivou em duas frentes: diversificação das instituições formativas – aqui, evidenciamos a defesa pela expansão do uso das TICs através da modalidade EaD – e abertura da parceria entre instituições de pesquisas públicas com empresas privadas (Idem, 2013).

Porém, após o primeiro decênio dos anos 2000, iremos evidenciar o enaltecimento da imprescindibilidade do uso das TICs no processo formativo da classe trabalhadora. Isso decorre, sobretudo, pela própria conjuntura marcada através da intensificação das inovações tecnológicas que iremos observar a partir desse período.

Diante da expansão e da maior facilidade do acesso às novas tecnologias de informação e comunicação, diversos autores

alinhados ideopoliticamente às teses da sociedade da informação afirmam que essas tecnologias estariam conformando uma nova dinâmica no âmbito das relações sociais e no modo de compreender o mundo, impondo, dessa forma, novos desafios ao campo da educação. Assim,

As novas gerações estão desenvolvendo novos modos de perceber (sintéticos e “gestaltianos” em contraposição aos novos modos analíticos e sequenciais trabalhados na escola), novos modos de aprender mais autônomos e assistemáticos (“autodidaxia”), voltados para a construção de um conhecimento mais ligado com a experiência concreta (real ou virtual), em contraposição à transmissão “bancária” de conhecimentos pontuais, abstratos, frequentemente praticada na escola. Se isso é verdade, então a instituição escolar corre o risco não apenas de perder terreno para os sistemas de mídias eletrônicas, como agência de socialização, mas de perder também o contato, a capacidade de se comunicar, com as novas gerações que ela deve educar (BELLONI, 2002, p. 120).

A crença de que estaria emergindo uma “nova forma de compreender o mundo” a partir da intensificação do uso das TICs na vida social é o principal argumento utilizado por intelectuais orgânicos e por representantes do empresariado educacional para afirmar que a forma de ensino tradicional (diga-se, presencial) estaria ultrapassada diante da demanda por uma educação que garanta uma aprendizagem mais fluida, que valorize os conhecimentos e as competências que se adquirem ao longo da vida, aspectos esses considerados essenciais às novas demandas do mercado de trabalho.

Para esses intelectuais, a flexibilização e a diversificação das formas de aprendizagem possibilitam que o processo de aquisição do conhecimento pelos indivíduos não se restrinja aos conteúdos ministrados nos espaços formais de ensino. Nessa perspectiva, evidencia-se a tendência de valorização de competências e de saberes que os sujeitos adquirem em outras instâncias da vida como estratégia de desenvolvimento do protagonismo e autonomia desses indivíduos. Apontamos, também, a ênfase no processo de aprendizagem dos indivíduos, com destaque para a adoção de novas estratégias pedagógicas que possam contribuir para o desenvolvimento de habilidades necessárias para que os indivíduos “aprendam ao longo da vida”.

A defesa do desenvolvimento de competências e de uma aprendizagem “ao longo da vida” emerge em uma conjuntura marcada pelo acirramento da crise do capital a partir dos anos 2000. Nesse cenário, os índices de desemprego e de instabilidade no campo laboral sobem em nível global. Assim, o mundo do trabalho se torna permeado por relações contratuais ainda mais flexíveis ou até mesmo inexistentes, como é o caso dos serviços prestados pela dinâmica da *uberização*; há a intensificação dos contratos temporários e da terceirização, o que mina cada vez mais a possibilidade do trabalhador ter acesso a um emprego estável, contínuo e garantidor (mesmo que de forma mínima) dos direitos trabalhistas e previdenciários.

Evidencia-se, portanto, o tempo do não trabalho e do não emprego como desdobramento do cenário de crise capitalista na entrada do século XXI. Para a maioria da classe trabalhadora, restam apenas o acesso às formas de garantia de subsistência através de trabalhos intermitentes, sem relações contratuais e sem respaldo de direitos e garantias trabalhistas ou a tentativa de realização de um trabalho autônomo, mascarado pela voga do “empreendedorismo” e pautado pela disseminação ideológica

do “seja o seu próprio patrão” como alternativas. Demanda-se, do sujeito, maior capacidade de inovação, de exclusividade e de adaptabilidade como características centrais para a sua inserção (ou não) no mercado ou para o desenvolvimento de seu próprio negócio. Nesse cenário, é o sujeito que, a partir de sua atuação criativa e inovadora, deve criar as oportunidades de trabalho ao aprimorar suas habilidades.

Destarte, o foco da educação regida pelo recrudescimento da política neoliberal é o desenvolvimento das capacidades individuais de aprender a aprender; aprender a se adaptar; aprender a inovar, além de habilidades socioemocionais (tais como perseverança, autocontrole, resiliência, motivação e colaboração) como competências centrais para a própria sobrevivência dos indivíduos em um contexto marcado por constantes mudanças tecnológicas, por acesso acelerado à informação e pela crise econômica. Nesse cenário, evidenciamos a redução de recursos públicos voltados à educação, através de reformas das políticas educacionais, gerando o sucateamento das instituições de ensino públicas, a precarização do trabalho docente. Concomitantemente, houve a expansão dos grandes conglomerados educacionais, os quais visualizam, na utilização dos recursos tecnológicos no campo educacional – principalmente no ramo das EdTches⁷ – um grande negócio lucrativo.

A partir dessas reflexões, foram-nos suscitados alguns questionamentos provocados a partir da aproximação com o nosso objeto de estudo e de suas manifestações mais imediatas: qual a relação entre a conjuntura de acirramento da crise do capital – a partir dos anos 2000 – e a ênfase na defesa das TICs para a consolidação de processos de aprendizagens flexíveis? Qual a implicação

7 Empresas especializadas em desenvolvimento de tecnologias voltadas ao aperfeiçoamento didático-pedagógico.

da intensificação do uso desses recursos tecnológicos na dimensão didático-pedagógica do processo de ensino-aprendizagem? Quais as principais perspectivas didático-pedagógicas que irão orientar essas novas práticas?

Com as aproximações sucessivas do nosso objetivo de estudo, a nossa pesquisa partiu da hipótese *preliminar* de que, na fase de desenvolvimento capitalista pautado no regime de acumulação flexível, o uso das TICs tem uma contribuição central na redefinição da educação da classe trabalhadora, através de processos de aprendizagens flexíveis, com vistas a conformar “um novo homem”, condizente com as necessidades reprodutivas do capital em um cenário de crise e de acirramento à precarização da vida social.

Para a compreensão dos questionamentos apresentados, definimos como objetivo geral do nosso trabalho analisar o desenvolvimento e a inserção do uso das TICs nos marcos da sociabilidade capitalista, a partir do regime de acumulação flexível, bem como suas consequências para a formação profissional da classe trabalhadora. Desse objetivo geral, desdobramos três objetivos específicos a serem alcançados com a realização da nossa pesquisa: compreender as principais tendências teórico-pedagógicas e ideopolíticas que norteiam a formação profissional no Brasil; analisar as principais estratégias pedagógicas e os fundamentos ideopolíticos que embasam as novas formas de aprendizagem mediadas pelo uso das TICs e são disseminados pelos aparelhos privados de hegemonia nacionais e internacionais, além de apreender as particularidades com que os processos de aprendizagem flexíveis mediados pelo uso das TICs se efetivam nas políticas educacionais brasileiras.

Para o alcance dos nossos objetivos, realizamos uma reconstrução teórico-metodológica sob a orientação do método materialista-dialético, a partir do qual buscamos apreender as determinações inerentes ao objeto em questão. Para isso, priorizamos a análise bibliográfica e documental, a fim de compreender e investigar a

problemática das TICs, bem como sua relação com os processos educativos sob o predomínio do regime de acumulação flexível.

No que tange à pesquisa documental, analisamos os relatórios publicados pela Unesco⁸ e pelo Banco Mundial, no período de 1998 a 2016, descritos no quadro a seguir:

Quadro 01 – síntese dos relatórios analisados

INSTITUIÇÃO	ANO	RELATÓRIO
UNESCO	1998	Educação: um tesouro a descobrir
	1999	Educação e formação ao longo de toda a vida: uma ponte para o futuro
	2013	<i>La enseñanza superior frente a las conmociones de la época. In: Investigación y Prospectiva em Educación</i>
	2014	<i>Un currículo para el siglo XXI: desafíos, tensiones y cuestiones abiertas. In: Investigación y Prospectiva em Educación</i>
	2015	<i>El futuro del aprendizaje: ¿por qué deben cambiar el contenido y los métodos de aprendizaje em el siglo XXI? In: Investigación y Prospectiva em Educación</i>
	2016	Repensar a educação: rumo a um bem comum mundial?



8 No ano de 2012, a Unesco iniciou uma série de publicações de artigos produzidos por diversos intelectuais, que construíram parceria junto ao organismo, cujo objetivo foi divulgar os estudos desenvolvidos no âmbito da instituição, sobre as novas tendências e perspectivas para a educação no século XXI. No período de 2012 a 2015, foram publicados 15 artigos que copilaram a série: Investigación e Prospectiva em Educación. Dos 15 artigos, selecionamos quatro que se reportam às temáticas mais alinhadas com o objetivo da nossa pesquisa: desafios para a educação no século XXI; Ensino Superior e; Aprendizagem. Artigos disponíveis em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000242996_spa. Acesso em: 17/01/2018.

INSTITUIÇÃO	ANO	RELATÓRIO
Banco Mundial	2003	<i>Construir Sociedades de Conocimiento: nuevos desafíos para la Educación Terciaria</i>
	2011	Aprendizagem para todos: investir nos conhecimentos e competências das pessoas para promover o desenvolvimento
	2017	Um ajuste justo: uma análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil

Fonte: Elaboração da própria pesquisadora

Pesquisamos, também, os documentos institucionais oficiais de órgãos brasileiros, como o Ministério da Educação e Cultura (MEC), o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e o Ministério da Ciência, Tecnologia, Informação e Comunicações (MCTIC), com o objetivo de analisar dados e informações relativas às políticas voltadas à educação brasileira, mais precisamente, quais as principais medidas que estão sendo adotadas pelo Estado no que se refere à utilização de recursos tecnológicos nos processos de aprendizagem da classe trabalhadora.

Em relação às análises bibliográficas, estudamos autores do campo do pensamento crítico que partem da centralidade do trabalho para a apreensão da vida social. No que tange à temática da educação, destacamos as pesquisas e os estudos de autores clássicos do campo educacional e do mundo do trabalho, tais como Antonio Gramsci, Karl Marx e Friedrich Engels, Harvey, e Fernandes Enguita; além dos autores contemporâneos como Florestan Fernandes, Ricardo Antunes, Acácia Kuenzer, Kátia Lima, Roberto Lehr, Gaudêncio Frigotto, Newton Duarte, Dermeval Saviani, Carlos Freitas, Marise Ramos, John Foster, dentre outros.

A partir dessas referências, buscamos apreender a relação entre educação e trabalho nos marcos da sociabilidade capitalista,

também, as diversas perspectivas pedagógicas que orientam os processos educativos nos marcos dessa sociabilidade, além daquelas que apreendem as contradições e as possibilidades de contestação/superação da ordem societária hegemônica.

Fizemos, ainda, uma incursão teórica no campo do pensamento pós-moderno que versa sobre as implicações das TICs no âmbito da vida social, no campo da educação e da comunicação social, com destaque para as obras de Pierre Levy (*Cibercultura e As Tecnologias da Inteligência*) e Clayton Christesen e Henry Eyring (*A universidade Inovadora: mudando o DNA do Ensino Superior de fora para dentro e Ensino híbrido: uma inovação disruptiva? Uma introdução à teoria dos híbridos*).

O estudo das obras desses autores nos foi importante porque elas trabalham, respectivamente, os conceitos de ciberespaço, de cibercultura e de inovação disruptiva, que são amplamente utilizados, tanto nos documentos oficiais do governo brasileiro e de organismos internacionais, quanto nos principais meios de difusão de informações do empresariado educacional brasileiro.

Destarte, essas leituras articuladas às apropriações teóricas do pensamento crítico contribuíram para a nossa apreensão sobre as atuais determinações postas ao processo de formação profissional da classe trabalhadora, o qual é mediado pelo uso de recursos tecnológicos, informacionais e da internet.

Ao longo do processo de pesquisa, também analisamos documentos, entrevistas, notícias, e relatórios de pesquisas divulgados nos principais sites de comunicação e de divulgação do campo empresarial da educação superior brasileira. A princípio, nosso objetivo era centrar nossa investigação no site da Associação Brasileira de Ensino a Distância – ABED⁹. Contudo, em virtude do próprio

9 A ABED é uma sociedade científica sem fins lucrativos, que se auto afirma “sem fins ideológicos de qualquer natureza”, cujo principal objetivo é contribuir no

desenvolvimento do processo de pesquisa, precisamos expandir nossas análises para outras instituições, tais como o Portal Desafios da Educação¹⁰ e a Associação Brasileira de Startup. As análises desses documentos foram centrais para compreendemos quais os

“desenvolvimento da educação aberta, flexível e a distância”. Sua diretoria é composta por profissionais representantes de diversas instituições, de natureza pública e privada, dentre as quais podemos destacar: USP; Grupo Positivo; FGV; Colégio Bandeirantes; Universidade Anhembi Morumbi; Grupo Delínea Educacional; Universidade Metodista; Grupo Uninter; UFC e; UNIFESP. Com quase 23 anos de existência, a ABED é uma das principais instituições responsáveis pelo processo de consolidação da EaD no Brasil, através da promoção de estudos, eventos, cursos e pesquisas, os quais objetivam o incentivo de prática EaD em todo o país. Portanto, a instituição se constitui em um dos aparelhos privados de hegemonia do campo educacional brasileiro, sendo o principal representante e dirigente político do empresariado e de profissionais em EaD no país.

- 10 Justificamos a escolha e delimitação do referido portal como um dos campos de realização da nossa pesquisa devido a sua representatividade no âmbito do mercado educacional e o diálogo que ele trava com as principais empresas do campo do ensino superior brasileiro, se constituindo em um dos meios de comunicação de referência para este segmento. O portal é mantido pelo Grupo A Educação S/A, empresa que atua a mais de 40 anos no mercado editorial de livros acadêmicos e uma das representantes, no Brasil, da Blackboard – uma das principais empresas internacionais do ramo de tecnologia educacional, cujo principal foco é desenvolver e implantar tecnologias inovadoras para o processo de gestão educacional e de aprendizagem. O Portal conta com a participação de diversos profissionais especialistas representantes do campo educacional empresarial, tais como: representantes do Grupo Kroton Educacional; Associação Brasileira de Ensino a Distância (ABED); Associação Brasileira de Mantenedoras do Ensino Superior (Abmes); Grupo Ser Educacional e; Rede Laureate. Esses representantes, segundo informação divulgada no próprio portal, atuam como consultores e parceiros do portal, contribuindo na divulgação das principais notícias, estudos e experiências e tendências atuais no campo educacional. Destacamos também que o Grupo A Educação atua como um dos organizadores do Fórum de Lideranças Desafios da Educação, realizado anualmente, e visa reunir os principais representantes e especialistas do campo das tecnologias educacionais para discutir as principais tendências e novidades no âmbito da educação e do uso de recursos tecnológicos para o processo de gestão, ensino e aprendizagem, cujo objetivo, conforme seu discurso, é contribuir na melhoria da qualidade do Ensino Superior brasileiro. Além da participação do Grupo A Educação, o Fórum conta com a parceria da Hoper Educação e Insper.

principais argumentos e proposições que o empresariado do campo educacional, nacional e internacional, tece sobre a utilização dos recursos tecnológicos nos processos de ensino-aprendizagem.

A exposição da nossa pesquisa está estruturada nos próximos três capítulos. A articulação entre cada um deles buscou demonstrar as aproximações sucessivas com o objeto de estudo, expor o movimento histórico-dialético de suas determinações e, no transcorrer das reflexões teóricas, apresentar os elementos que nos permitissem compreender os questionamentos previamente formulados e fundamentar teoricamente as considerações que tecemos ao final da nossa pesquisa.

No primeiro capítulo, fizemos uma incursão teórica sobre a relação entre trabalho e educação e suas particularidades nos marcos da sociabilidade capitalista. Buscamos apreender o caráter contraditório inerente aos processos educativos no âmbito da sociabilidade burguesa, bem como os conflitos de classes que os perpassam.

Destacamos, também, as particularidades intrínsecas à promulgação dos sistemas de ensino na sociedade brasileira que traz, como marca histórica, a dependência econômica e a heteronomia cultural. Essas características irão particularizar o acesso da classe trabalhadora brasileira ao sistema de educação formal, marcado pela forte seletividade e pela precarização dos processos educativos.

Nesse capítulo, também buscamos apreender as diferentes correntes teórico-pedagógicas que perpassaram e orientaram as diversas reformas promovidas no âmbito da política educacional burguesa como estratégia de reordenamento do seu poder hegemônico em contextos de acirramento dos conflitos de classe.

No segundo capítulo, nos debruçamos de modo mais específico sobre as reformas promovidas no âmbito da política educacional a partir do contexto de reestruturação produtiva e do predomínio do regime de acumulação flexível. Para isso, analisamos o processo socioeconômico e político que consolidou a promulgação

da acumulação flexível, suas implicações para a relação capital *versus* trabalho e para a totalidade da dinâmica societária. Destacamos, também, as particularidades com que esse processo se efetiva na sociedade brasileira e suas consequências às políticas educacionais do país.

No segundo capítulo, também tivemos por objetivo compreender a expansão do processo de inovação tecnológica como elemento chave para apreendermos as novas determinações postas à formação da classe trabalhadora durante os anos de 1990 e 2000, bem como suas implicações para o âmbito das relações sociais.

Por fim, no terceiro capítulo, buscamos apresentar as tendências do processo de formação profissional da classe trabalhadora, destacando a centralidade dos processos de aprendizagem mediados pelo uso das TICs e a recorrente crítica tecida ao modelo de ensino tradicional (presencial). Visamos, nas nossas análises, compreender como essas tendências estão alinhadas às novas determinações da atual dinâmica na relação capital *versus* trabalho, marcada pelo acirramento da precarização das condições de vida, pela flexibilização das relações trabalhistas e pela perda de direitos.

Com a realização dessa pesquisa, buscamos contribuir ao campo da produção teórica e da organização política da classe trabalhadora, com o objetivo de possibilitar a compreensão das atuais tendências do cenário educacional e, com isso, pensarmos em estratégias coletivas de enfrentamento aos ataques proferidos à educação pública brasileira e ao acesso da classe trabalhadora a um sistema de ensino público, laico e de qualidade.

1



A dualidade educacional intrínseca à sociabilidade capitalista e sua especificidade na sociedade brasileira

-
- 1.1 Os processos educativos da classe trabalhadora no modo de produção capitalista e suas principais tendências teórico-pedagógicas
 - 1.2 A constituição dos sistemas educativos na sociedade brasileira: entre a heteronomia e o dualismo educacional

1.1

Os processos educativos da classe trabalhadora no modo de produção capitalista e suas principais tendências teórico-pedagógicas

O surgimento dos sistemas formais de ensino institucionalizados a partir de políticas estatais ocorre com o advento do pensamento iluminista e da emergência da sociedade moderna. Esse período histórico corresponde ao início do processo de consolidação da classe burguesa como classe hegemônica que, para isso, precisou travar fortes embates políticos com regime absolutista até então vigente. A burguesia emergente reivindicava a libertação dos homens frente ao poder monárquico que legitimava seu domínio a partir de concepções teocêntricas, a qual afirmava ser o Rei o representante da vontade divina. Eram questionados também os privilégios da nobreza e do alto clero.

Desde esse período histórico, o regime Absolutista não correspondia mais aos anseios da burguesia mercantil, uma vez que, para ela, tal regime não atendia às necessidades de sua consolidação como classe economicamente dominante. A expansão das atividades mercantis e o nascimento da manufatura começaram a se chocar com a estrutura política do Estado absolutista, cujas relações sociais que lhe davam suporte ainda se

pautavam nas relações de produção feudais (NETTO, BRAZ; 2006; COUTINHO, 2010).

No campo teórico, observa-se a centralidade do uso da razão para a apreensão do mundo real, sendo esse compreendido como reflexo da ação humana no decorrer do processo de desenvolvimento histórico. O homem, concebido como um sujeito livre e dotado de racionalidade, é reconhecido como principal sujeito transformador da história, em clara oposição à perspectiva irracional – caracterizada por concepções metafísicas sob as quais a vontade humana estaria subordinada – que orientava as relações sociais no período do absolutismo feudal.

O advento do pensamento iluminista demarca o surgimento da idade moderna, a partir da qual irá se legitimar uma representação racional do mundo. Com a expansão do conhecimento científico e o predomínio do uso da razão humana, abre-se um período de progresso até então inexistente para a humanidade, conforme afirma Kumar (1997, p. 91):

O século XVIII não trouxe apenas a Cidade Celestial para a terra. Secularizou o conceito cristão de tempo e transformou-o em uma filosofia dinâmica de história. As divisões, então convencionais, de Antiga, Medieval e Moderna foram elevadas à categoria de “estágios” da história mundial e estes, por sua vez, aplicadas a um modelo evolucionário da humanidade que concedeu especial urgência e importância ao estágio mais recente, o moderno. Os tempos modernos finalmente ganhavam vida. [...] a modernidade significava um rompimento completo com o passado, um novo começo baseado em princípios radicalmente novos. E significava também o ingresso em um tempo futuro expandido de forma infinita, um tempo para progressos sem precedentes na história da humanidade.

O surgimento do capitalismo representou, para o período histórico da ascensão da era moderna, um extraordinário avanço tanto no campo econômico-social quanto no âmbito político-cultural. Sua consolidação demarcou o pleno domínio do homem sobre a natureza e seu reconhecimento como sujeito histórico racional, responsável por compreender e transformar a realidade humana.

Arqueando a bandeira da defesa pelos princípios de liberdade, fraternidade e igualdade, a burguesia, como classe emergente, se constituiu como classe revolucionária representante dos interesses da totalidade do povo no combate ao domínio e exploração absolutista-feudal. Como afirma Coutinho (2010, p. 25; grifo do autor),

Esse caráter objetivamente progressista do capitalismo permitia aos pensadores que se colocavam no ângulo do novo a compreensão do real como síntese de possibilidade e realidade, como totalidade concreta em constante evolução. Sem compromissos com a realidade imediata, os pensadores burgueses não limitavam a razão à classificação do existente, mas afirmavam seu ilimitado poder de apreensão do mundo em permanente devir.

Para que a burguesia emergente se constituísse na qualidade de classe hegemonicamente dominante, foi necessário que o seu domínio rompesse os muros do campo econômico e se expandisse para o campo político, tomando o controle do aparato estatal como estratégia de legitimação, não somente como classe economicamente dominante, mas também como classe politicamente e ideologicamente dirigente (BIANCHI, 2008).

Conforme as análises gramscianas sobre Estado, compreendemos que esse se constitui, no campo da superestrutura, como a expressão de um determinado estágio de desenvolvimento das relações sociais de produção, tornando-se, portanto, uma instância de disputa para o alcance, por um determinado grupo social, do poder e afirmação de um novo mundo econômico e, conseqüentemente, de novas formas de produção e reprodução da vida social.

A conquista do poder pela burguesia emergente e a afirmação de um novo mundo pautado por novas relações sociais de produção – baseadas na apropriação privada da riqueza socialmente produzida e no antagonismo de classe – são processos indissociáveis, e “é dessa condição unitária que decorre a própria unidade da classe que é, ao mesmo tempo, política e economicamente dominante” (BIANCHI, 2008, p. 173).

Todavia, para a legitimação política e ideológica de um determinado grupo dominante, faz-se necessário que esse legitime seu projeto de classe como um projeto de sociedade, de caráter universal. Assim, os anseios da classe dominante precisam ser legitimados como um projeto universal a toda a sociedade. Isso ocorre na medida em que a classe dominante incorpora para si parte das pautas de luta, de interesse dos grupos subalternos, e de estratégias ideológicas que contribuam para que as próprias classes trabalhadoras incorporem e adotem as metas e ideais do capital como se fossem seus, obstando, assim, a propagação de ideias que defendam a possibilidade de uma realidade diferente da que está posta, atrelada a uma perspectiva de transformação societária (MÉSZAROS, 2004).

Diante das intensas transformações no campo socioeconômico e político-cultural, que marcaram a ascensão da era moderna e a consolidação da burguesia como classe dominante, foram traçados novos objetivos, os quais se contrapunham ao domínio da Igreja Católica, cujos processos educativos eram orientados pela

perspectiva do humanismo cristão e centralizados na formação do alto clero. No entanto, a partir da disseminação dos ideais da burguesia revolucionária (igualdade, liberdade e fraternidade), o que predominou foi a defesa da universalização do acesso aos sistemas de ensino a todos os indivíduos, de modo a contribuir na formação de um novo sujeito ativo na sociedade e libertado das amarras do domínio metafísico, tão presente no período feudal. Além disso, houve a primazia da defesa por uma educação laicizada e institucionalizada estatalmente, como estratégia de “libertar” a educação do controle predominante da Igreja Católica. Assim, a reivindicação pela institucionalização do ensino público nacional fora fundamental para legitimar o controle civil burguês sobre a educação (GADOTTI, 1999).

Portanto, o processo de ascensão da burguesia como classe foi crucial para o surgimento dos sistemas de educação estatais e para a ampliação de seu acesso a todos os sujeitos. Assim, principal objetivo era proporcionar a formação de homens “livres”, “cidadãos” partícipes de uma nova ordem societária liberal e democrática.

O iluminismo educacional representou o fundamento da pedagogia burguesa, que até hoje insiste predominantemente na transmissão de conteúdos e na formação social individualista. A burguesia percebeu a necessidade de oferecer instrução mínima, para a massa trabalhadora. Por isso, a educação se dirigiu para a formação do cidadão disciplinado. O surgimento dos sistemas nacionais de educação, no século XIX, é o resultado e a expressão da importância que a burguesia, como classe ascendente, emprestou à educação. (GADOTTI, 1999, p. 90).

No campo pedagógico, esse período foi marcado pelo processo de reorganização da dinâmica escolar com maior racionalização

e controle do ensino através de elaboração de métodos de ensino/aprendizagem rígidos. A formação humanística abre espaço para o ensino de caráter mais científico/técnico, como o das ciências exatas e biológicas, que passam a conquistar maior centralidade nos currículos formativos (CAMBI, 1999). Assim, o predomínio dessas ciências aliado ao ensino filosófico e político de influência iluminista, demonstrou o predomínio da ação humana sobre a transformação da natureza e da realidade social, cujo elemento central fora a defesa da centralidade da razão humana.

Conforme apresentado nos estudos de Saviani (1995), Cambi (1999) e Gadotti (1999), as práticas educativas realizadas no âmbito da escola burguesa foram norteadas pela pedagogia tradicional, cujas principais características eram: a centralidade da ação do professor, reconhecido como o principal sujeito responsável pela transmissão do arsenal de conhecimentos teóricos e culturais aos alunos; a defesa do rigor disciplinar no processo de aprendizagem e organização dos sistemas de ensino, com a delimitação hierárquica do conteúdo a ser transmitido pelo docente e sem abertura para uma participação mais ativa do discente no seu processo de aprendizagem e a homogeneização da prática educativa, ou seja, as estratégias didático-pedagógicas eram utilizadas de forma indistinta para todos os indivíduos sem considerar as especificidades/habilidades ou deficiências que porventura cada sujeito pudesse ter. O processo de ensino-aprendizagem norteadado pela pedagogia tradicional presumia que todos deveriam aprender a partir de uma mesma base igualitária de formação. Casos referentes às dificuldades nos processos de aprendizagem eram considerados como problemáticas individuais a serem superadas pela dedicação e disciplina dos próprios sujeitos isoladamente.

Desse modo, com o advento da sociedade moderna, os processos de ensino-aprendizagem passaram a ser reorganizados de maneira a acompanhar a nova dinâmica societária que emergia

com a consolidação do modo de produção capitalista e do domínio burguês. O principal objetivo era formar novos sujeitos que – ao serem reconhecidos como cidadãos – eram convocados a se posicionarem politicamente de forma ativa no novo quadro societário. Assim, conforme afirma Saviani (1995, p. 52),

Escolarizar todos os homens era condição para converter os servos em cidadãos, era condição para que esses cidadãos participassem do processo político, e, participando do processo político, eles consolidariam a ordem democrática, democracia burguesa, é óbvio, mas o papel político da escola estava aí muito claro.

Além da adequação ao novo cenário político, os recentes sistemas educativos também visavam contribuir com a formação de homens para a nova dinâmica produtiva, a qual exigia o rigor disciplinar na execução das atividades e no uso produtivo do tempo. Essas características foram fundamentais para a formação e a disseminação do perfil do homem moderno a ser seguido, tanto no âmbito da vida pública e produtiva quanto na vida privada (CAMBI, 1999).

Contudo, apesar do discurso de promoção da universalidade, laicidade e gratuidade dos sistemas educativos, esses não se pautaram na perspectiva da igualdade (GADOTTI, 1999), visto que os ideais defendidos pelo discurso revolucionário burguês não remetiam a uma liberdade universal e a uma igualdade social e econômica. A liberdade burguesa se restringe à liberdade de mercado e à acumulação de riquezas; e a igualdade limita-se à igualdade jurídica, na qual todos os homens podem se constituir como sujeitos “livres” para se submeterem ao regime de trabalho assalariado.

Essa será uma contradição intrínseca à própria consolidação do modo de produção capitalista e das relações sociais estabelecidas a partir dessa nova dinâmica de produção da vida social,

que tem por base estruturante a apropriação privada da riqueza socialmente produzida, a qual implicará, necessariamente, o surgimento de classes que são, em sua essência, antagônicas, porém intrinsecamente articuladas.

Em face das próprias contradições engendradas pelo capitalismo, os ideais propagados pela classe burguesa são incapazes de se efetivarem de forma universal a todos os indivíduos, atestando a sua decadência filosófica e ideológica como classe revolucionária, necessitando, para isso, reformular seus princípios que, nesse momento, passam a ser travestidos de conservadorismo e perspectivas irracionistas como estratégia filosófica e ideológica de manutenção da ordem vigente.

Em lugar do humanismo, surge ou um individualismo exacerbado que nega a sociabilidade do homem, ou a afirmação de que o homem é uma “coisa”, ambas as posições levando a uma negação do momento (relativamente) criador da práxis humana; em lugar do historicismo, surge uma pseudoconcreticidade subjetivista e abstrata, ou uma apologia da positividade, ambas transformando a história real (o processo de surgimento do novo) em algo “superficial” ou irracional; em lugar da razão dialética, que afirma a cognoscibilidade da essência contraditória do real, vemos o nascimento do irracionalismo fundado na intuição arbitrária, ou um profundo agnosticismo decorrente da limitação da racionalidade às suas formas puramente intelectivas (COUTINHO, 2010, p. 30).

A educação defendida a partir da ascensão da burguesia ao poder será voltada para o atendimento da demanda de conformação dos indivíduos às novas relações de produção e sociais emergentes. Desse modo, em relação ao aspecto educativo,

[...] A modernidade nasce como uma projeção pedagógica que se dispõe, ambigualmente, na dimensão da libertação e na dimensão do domínio, dando vida a um projeto complexo e dialético, também contraditório, animado por um duplo desafio: o de conformação e o de emancipação (CAMBI, 1999, p. 203).

Após a ascensão da burguesia ao poder, o discurso progressista de defesa do acesso universal à educação adquire novos contornos; a educação passa de instrumento libertador das correntes do domínio feudal para estratégia de conformação social.

O reconhecimento das desigualdades sociais, inerentes à lógica de reprodução do modo de produção capitalista e ao fracasso do caráter revolucionário burguês, impôs aos sistemas educativos que se constituíssem como mediações necessárias à legitimação dessas desigualdades sociais e dos privilégios de classe, através da diferenciação dos sistemas formativos, conforme cada grupo social específico, em um contexto em que os conflitos inerentes aos antagonismos de classe não mais poderiam ser “solucionados” somente com práticas repressivas (MÉSZÁROS, 2004).

Em meio a isso, a educação passa a se legitimar como elemento de reprodução e manutenção da hierarquia social, na medida em que estabelece a diferenciação no acesso ao conhecimento produzido sócio-historicamente: para a burguesia, destina-se o ensino de caráter filosófico e científico, condizente com as necessidades de formação do corpo intelectual necessário aos quadros de direção política; porém, para os filhos da classe trabalhadora, destina-se uma formação mínima para a aquisição de conhecimentos técnicos – necessários à sua inserção no campo da produção fabril – e morais – com vistas à adequação moral e subjetiva dos sujeitos à nova forma de ser imposta pela sociabilidade burguesa.

Em todas as ocasiões em que a burguesia se vê forçada a reconhecer que as relações capitalistas são inadequadas, tenta demonstrar com “argumentos educativos” que são inadequadas, porque os homens não são bons e que estas relações melhorarão quando os homens se tornarem melhores. A educação deve converter-se numa garantia da futura melhoria dos homens, melhoria essa que não pode ser assegurada em absoluto, porque o mal reside nas relações sociais predominantes e não nos homens. (SUCHODOLSKI, 1976, p. 12).

O processo de ensino destinado à classe trabalhadora, bem como a definição de conteúdos a serem ministrados e por ela apropriados, é delimitado conforme as necessidades do sistema produtivo e à sua inserção e adequação a uma nova dinâmica produtiva e societária. Dessa forma, o trabalhador é expropriado não somente dos meios de produção necessários à sua subsistência, mas também do arsenal de conhecimentos e das formas de aprendizagem até então inerentes ao seu trabalho.

Ao entrar na fábrica, que tem na ciência moderna sua maior força produtiva, ele foi expropriado também da sua pequena ciência inerente ao seu trabalho; esta pertence a outros e não lhe serve para mais nada e com ela perdeu, apesar de tê-lo defendido até o fim, aquele treinamento teórico-prático que, anteriormente, o levava ao domínio de todas as suas capacidades produtivas: o aprendizado. (MANACORDA, 2010, p. 328).

Segundo Schlesener (2016), com base nos estudos gramscianos, a educação, na sociabilidade capitalista, é um instrumento de assimilação de poder responsável por disciplinar a classe trabalhadora, de maneira que cumpra normas e hábitos da ordem. Portanto,

seu reconhecimento enquanto direito – compreendendo os limites e contradições na sociabilidade capitalista – não significa que ele será acessado de forma igualitária entre todos os sujeitos.

As políticas educacionais formuladas e geridas no âmbito do Estado têm um direcionamento de domínio de classe definido, mesmo que, em seu discurso imediato, transpareça a defesa de que se estaria atendendo aos interesses e à necessidade dos subalternos, o que não é de todo falso. Todavia, a concessão à classe trabalhadora do acesso aos sistemas educacionais se limitará aos aspectos necessários à reprodução dos interesses da classe dominante, contribuindo para a consolidação das relações de hegemonia e para o alcance da coesão e do consenso necessários à reprodução da sociabilidade capitalista.

A organização do processo educativo será delineada hegemonicamente pela classe burguesa. Dessa forma, a burguesia irá mobilizar não apenas os aparelhos privados de hegemonia, mas o próprio Estado, a fim de confirmar seu projeto hegemônico de classe. A atuação estatal nesse processo se torna essencial, uma vez que a burguesia precisa difundir seu domínio e sua influência também na esfera da superestrutura, expandindo sua hegemonia como um projeto societário para a classe subalterna, mistificando, assim, seus interesses específicos de classe (BIANCHI, 2008).

A extensão do acesso aos sistemas de ensino à classe trabalhadora se constituiu, portanto, como uma estratégia política fundamental para a consolidação do domínio ideológico da classe burguesa e para a disseminação de seus ideais como verdades a serem absorvidas por toda a sociedade.

A partir dos estudos de Marx e Engels (2009), compreendemos que, em uma sociedade marcada pelo embate de classes socialmente antagônicas, a compreensão da realidade tende a ser formulada pela classe dominante, que passa a ocupar os campos

políticos e filosóficos, nos quais serão produzidos os conhecimentos e as concepções de realidade necessárias à reprodução de seu domínio.

Desse modo, as ideias da classe dominante, em todos os momentos históricos da humanidade, serão as ideias predominantes, pois, para sua própria reprodução como classe, é fundamental que ela exerça seu poder tanto no âmbito material quanto no espiritual do processo de reprodução da vida social.

As ideias dominantes não são mais do que expressão ideal das relações materiais dominantes, as relações materiais dominantes concebidas como ideias; portanto, das relações que precisamente tornam dominante uma classe, portanto ideias de seu domínio. Os indivíduos que constituem a classe dominante também têm, entre outras coisas, consciência, e daí que pensem; na medida, portanto, em que dominam como classe e determinam todo o conteúdo de uma época histórica, é evidente que o fazem em toda a sua extensão e, portanto, entre outras coisas, dominam também como pensadores, como produtores de ideias, regulam a produção e a distribuição de ideias do seu tempo; que, portanto, as suas ideias são as ideias dominantes da época (MARX; ENGELS, 2009, p. 67).

Em uma sociedade marcada pelo antagonismo de classe, torna-se fundamental, portanto, que a ideologia da classe dominante se constitua em verdade para todos os indivíduos, apresentando seus interesses de classe como anseio universal de todos os membros da sociedade, de modo que não floresça contestações à ordem societária estabelecida. Conceitos como liberdade e igualdade, por exemplo, emergem e se tornam cada vez mais abstratos na medida em que mistificam as reais relações estabelecidas socialmente.

Destarte, para Marx e Engels (2009), a ideologia terá um caráter alienante e mistificador, na medida em que vela as reais determinações que engendram as relações sociais no âmbito da sociedade capitalista, reproduzindo o processo de alienação do homem, impedindo o seu reconhecimento como ser social. As relações de opressão e de exploração entre classes são naturalizadas e as relações entre os homens são compreendidas como relação entre coisas.

Para o processo de disseminação ideológica dos ideais burgueses, faz-se necessária a readequação de estratégias – políticas, econômicas e culturais – de modo a contornar as contradições latentes à própria sociabilidade, sobretudo em momentos históricos em que se evidencia o acirramento dos conflitos de classes e a crise econômico-política da ordem vigente.

Ao longo da história, podemos perceber a necessidade de se reconfigurar o processo formativo/educativo dos sujeitos sociais, de modo a readequar tal processo às constantes mudanças da sociabilidade do capital que necessita, constantemente, recriar formas (políticas, econômicas e culturais) de legitimação dos interesses da classe burguesa e de alcance do consenso e da coesão social. Como afirma Dias (2012, p. 331), a educação “é peça fundamental nesse processo de deslegitimação das forças do trabalho”, um mecanismo de assimilação de poder, sendo uma mediação necessária para a legitimação dos interesses da classe dominante e para a reprodução de seus valores e modos de vida.

Dessa forma, a luta pela ampliação do acesso aos sistemas formais de ensino passa a ser incorporada pela classe burguesa não na perspectiva de emancipação dos homens como sujeitos livres – discurso falido juntamente com sua perspectiva revolucionária –, mas como estratégia de controle social e de colaboração ao desenvolvimento econômico. É nessa conjuntura que emergirá a teoria do “capital humano”. A perspectiva de educação como atividade

estratégica para o desenvolvimento econômico se faz presente desde o século XVIII, no qual podemos destacar, como principal referência, o trabalho teórico de Adam Smith. O teórico salienta a importância da formação profissional para o processo produtivo e para o acúmulo de lucros do empregador, como podemos observar no trecho a seguir:

Um homem educado à custa de muito esforço e tempo para qualquer emprego que exige destreza e qualificações especiais pode ser comparado a uma daquelas máquinas caras. O trabalho que ele aprende a realizar, como será de esperar, acima dos salários habituais da mão de obra comum, compensar-lhe-á todo o custo de sua educação, com, pelo menos, os lucros habituais de um capital igualmente valioso (SMITH *apud* FRIGOTTO, 2010, p. 47).

Todavia, conforme as análises tecidas por Frigotto (2010), somente a partir dos anos de 1950 é que a ideia de “capital humano” foi desenvolvida de forma mais sistemática, especialmente por trabalhos de pesquisadores americanos e ingleses que convencionaram denominá-la “Teoria do Capital Humano”. Conforme propaga essa teoria, o processo educativo é reduzido à formação do trabalhador, a partir de um conjunto de habilidades intelectuais, comportamentais e aquisitivas de conhecimentos específicos funcionais ao desenvolvimento da capacidade de trabalho e de produção.

Dessa forma, a educação se transforma em um dos fatores essenciais para explicar, economicamente, as diferenças entre capacidades de trabalho e, conseqüentemente, de produtividade e de renda (FRIGOTTO, 2010). Conforme essa perspectiva, o dispêndio de recursos – públicos ou individuais – em educação e treinamento é valorizado como investimento que proporcionaria

retornos sociais e individuais. Assim, a educação se torna o principal expediente para a resolução das problemáticas sociais e as desigualdades sociais são reduzidas ao problema da não qualificação. A partir das reflexões de Frigotto (2010), podemos concluir que a universalização do acesso à escola e o aumento da escolaridade não serão óbices para a expansão do desenvolvimento do capitalismo em sua fase monopolista. Ao contrário, a escolaridade elementar e o desenvolvimento de certos traços socioculturais são necessários para a funcionalidade das empresas produtivas e das organizações em geral. Tais fatores são necessários, ainda, para a incorporação de uma mentalidade consumista.

Contudo, diante do acirramento da luta intercapitalista pela maximização do lucro, impõe ao capital a crescente incorporação de inovações tecnológicas na produção, o que aumenta a exigência por maior qualificação da classe trabalhadora. Sob a análise econômica, observa-se a tendência de um barateamento da força de trabalho e a “criação de um corpo coletivo de trabalhadores nivelados por baixo” (FRIGOTTO, 2010, p. 184).

Esse baixo nivelamento pode ser constatado sob as mais diversas formas: através da negação do acesso da classe trabalhadora a níveis de ensino mais altos (como o acesso aos sistemas de ensino superior), restringindo-a a um ensino básico de caráter técnico-profissionalizante; ou do próprio empobrecimento do processo de ensino-aprendizagem mediante precarização dos sistemas de ensino público ou da adoção de estratégias pedagógicas que restringem e flexibilizam o acesso à riqueza de conhecimentos historicamente construídos.

No que se refere às tendências pedagógicas, podemos observar – até o desenvolvimento do capitalismo em sua fase monopolista – o predomínio da pedagogia tradicional, cuja organização – tanto no campo das estruturas do sistema de ensino quanto na própria definição curricular – condizia com a demanda por uma instrução

técnica e moral para a formação de um novo tipo de homem, necessário ao sistema produtivo de bases taylorista/fordista.

Gramsci (2007), ao discutir o modelo fordista de produção, evidencia diversas estratégias utilizadas para “conformar os instintos” da força humana de trabalho às novas relações de produção, baseadas na intensa racionalização e na disciplina no processo de trabalho. A criação de instrumentos de inspeção para controlar a “moralidade” dos trabalhadores – como, por exemplo, o policiamento de sua vida sexual – se apresenta por meio de estratégias de adequação psicofísica da força de trabalho humana à nova dinâmica industrial. As novas formas de viver, impostas à classe trabalhadora na sociedade americana, conformam uma nova maneira de controle ideológico-cultural e ético-político para o desenvolvimento do modo de produção capitalista que tem no modelo fordista de produção a sua base técnico-produtiva (GRAMSCI, 2007).

A organização dos processos educativos no âmbito escolar se torna fundamental, de modo a adequar, desde a infância, os novos hábitos necessários à lógica de reprodução capitalista. O rigor na disciplina, na compostura, no cumprimento dos horários e no domínio de conhecimentos e de habilidades relacionadas ao mundo do trabalho se tornam primordiais.

Essas relações sociais do processo educativo antecipavam as relações sociais próprias da industrialização, mais acentuadas no capitalismo, no qual o empregador dispõe da poderosa arma da demissão em face do empregado [...]. A alienação do trabalhador dos fins, meios e processos de seu trabalho, sua submissão às exigências tanto do autocrata (o empresário) como do autômato (a máquina), sua motivação mediante recompensas extrínsecas (salários), sua indiferença em relação ao conteúdo do trabalho, sua deferência à autoridade na empresa, suas relações competitivas

no mercado de trabalho: tudo isso tem sua antecipação na escola. A sala de aula é a primeira bancada de trabalho do futuro trabalhador, e o professor, seu primeiro capataz – embora ambos suavizados, em versão *ad usum delphini* (ENQUITA, 2004, p. 30).

No início do século XX, a organização do processo pedagógico de caráter tradicional começa a sofrer incisivas críticas de um grupo de teóricos e pedagogos (que caracterizam o movimento escolanovista) no que se refere à sua eficiência na garantia de uma plena formação para os indivíduos. O principal argumento disseminado é o de que, ao garantir a massificação do acesso aos sistemas de ensino – somente viável em virtude de um sistema organizativo rígido e homogeneizado –, o fator qualidade seria prejudicado, pois não abarca as especificidades inerentes ao perfil de cada estudante – suas limitações e/ou potencialidades específicas.

É importante sinalizarmos que o argumento que visa justificar as mudanças no campo dos conteúdos e dos métodos didático-pedagógicos emerge em um contexto no qual a expansão do acesso da classe trabalhadora aos sistemas de ensino evidenciou o dualismo classista existente e a disputa de interesses, no âmbito próprio do espaço escolar. Acarretando, portanto, o acirramento das contradições inerentes à sociabilidade capitalista e a disputa por projetos de educação distintos e antagônicos.

Diante de um cenário de intensificação dos conflitos de classe e de iminente ameaça ao seu projeto político-educacional vigente, torna-se essencial à classe burguesa readequar seu discurso pedagógico: não basta o aumento quantitativo do acesso, mas é preciso garantir a qualidade mediante mudança de conteúdos e métodos de ensino (SAVIANI, 1995).

O movimento escolanovista surge, entre o final do século XIX e o início do século XX, como alternativa à pedagogia tradicional,

acusada de reforçar a seletividade entre os indivíduos e acentuar a discriminação social. Seu principal precursor foi o pedagogo John Dewey, que defendia ser a instituição escolar o principal instrumento para a promoção de uma vida social “justa” (MANACORDA, 2010). O principal argumento disseminado por Dewey é a defesa da educação como fator de equalização social. Assim, os sujeitos devem ser educados a partir de suas especificidades, valorizando suas experiências individuais de vida. Desse modo, a educação deve cumprir a função de adaptar os indivíduos à sociedade, inculcando neles o sentimento de aceitação e de respeito pelos demais (SAVIANI, 1995).

A pedagogia deweyana tem forte influência no campo da educação no início do século XX, em um contexto socioeconômico de consolidação da sociedade industrial e de expansão em massa do operariado. No campo político, essa perspectiva pedagógica se articula à disseminação e ao fortalecimento dos ideais democráticos burgueses, que passam a serem aclamados como a forma política mais avançada da humanidade e que deve ser constantemente construída e valorizada. Para isso, a educação escolar assume importância fulcral ao contribuir na formação de cidadãos e ao estimular o crescimento individual e coletivo, através do desenvolvimento da “inteligência livremente desenvolvida e promovida no centro da vida social” (CAMBI, 1999, p. 548). Assim,

A escola, para Dewey, não pode permanecer alheia a essa profunda transformação da sociedade, mas deve ligar-se intimamente ao “progresso social”, mudando radicalmente sua própria forma. Ela deve “tornar-se uma comunidade embrionária”, mediante um contato mais estreito com o ambiente e com a realidade social do trabalho (CAMBI, 1999, p. 350).

Para que isso se consolidasse, fez-se necessária a reformulação da educação escolar, cujo objetivo fora se contrapor à perspectiva da pedagogia tradicional, isso é, aquela pautada na homogeneização dos processos educativos e na rígida separação entre as matérias ministradas, bem como entre elas e as experiências concretas vivenciadas pelos alunos; além do alcance de resultados racionalista-críticos, metodológicos e ético-políticos, com forte cariz instrumentalista, ligada a uma perspectiva de uso da razão como instrumento na complexa dinâmica da experiência individual e histórica.

Dewey promulgou, com base na “teoria da experiência”, uma participação ativa dos estudantes através do intercâmbio entre sujeito e natureza, no qual os alunos pudessem articular as matérias aprendidas através de experiências vividas e experimentações, estimulando, portanto, sua criatividade e sua vontade de aprender. Constitui-se um meio de estudo que:

[...] confiando uma responsabilidade muito maior aos próprios estudantes... dá também a possibilidade de suscitar a curiosidade dos alunos e de proporcionar-lhes métodos adequados para a descoberta das coisas (DEWEY *apud* MANACORDA, 2010, p. 383).

No que tange aos aspectos metodológicos, a pedagogia escolanovista tem por base o uso de métodos rigorosamente científicos, tendo os princípios da experimentação, da generalização, da hipótese e da verificação como principais orientadores da ação intelectual que, aliada à imaginação e aos processos simbólicos, são considerados fundamentais para operar o desenvolvimento da inteligência e da criatividade dos estudantes. Ela inaugurou, portanto, o pragmatismo educacional, que defende o permanente contato entre teoria e prática, de modo que o “fazer” do educando se constitua no momento central da aprendizagem (CAMBI, 1999).

Nessa perspectiva, valoriza-se o interesse dos educandos no seu processo de aprendizagem, colocando-os no centro do processo formativo, para que, mediante a criação de laboratórios, eles possam elaborar atividades produtivas conjugadas com a vida escolar e com suas motivações pessoais.

O professor, nessa perspectiva pedagógica, deixa de ser o principal sujeito “transmissor” do conhecimento, passando a agir como estimulador e orientador da aprendizagem dos alunos. Para isso, propõe-se que ele trabalhe com grupos quantitativamente pequenos, de modo que a relação interpessoal entre educador e educandos não fique comprometida (SAVIANI, 1995).

Em linhas gerais, podemos compreender que a pedagogia escolanovista promulgada por John Dewey, ao se contrapor à pedagogia tradicional,

[...] tenha deslocado o eixo da questão pedagógica do intelecto para o sentimento; do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos cognitivos para os métodos ou processos pedagógicos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade; do diretivismo para o não diretivismo; da quantidade para a qualidade; de uma pedagogia de inspiração filosófica centrada na ciência da lógica para uma pedagogia de inspiração experimental baseada principalmente nas contribuições da biologia e da psicologia. Em suma, trata-se de uma teoria pedagógica que considera que o importante não é aprender, mas aprender a aprender (SAVIANI, 1995, p. 21).

Contudo, a proposta da pedagogia escolanovista para a educação em massa não obteve êxito, pois não conseguiu alterar o panorama organizacional escolar em seu conjunto, reforçando, dessa forma, o dualismo educacional arraigado nos sistemas de

ensino capitalistas. Tal ideário, ao ser adotado para a educação das massas, provocou um rebaixamento da qualidade de ensino: primeiramente porque a estrutura organizacional demandada era muito onerosa, sendo, portando, inviável a sua disseminação. Isso acarretou a sua restrição às escolas experimentais; segundo, ao deslocar o eixo da garantia da ampliação do acesso para a melhoria da qualidade de ensino, o que ocorreu foi a flexibilização dos conteúdos, mascarando o tendencial aligeiramento do ensino posto às camadas populares (SAVIANI, 1995).

Ao analisarmos a teoria pedagógica escolanovista, sua emergência nos marcos da sociabilidade capitalista e seus respectivos objetivos, podemos compreender como a construção de novas perspectivas pedagógicas pela burguesia dominante tem diferentes implicações, a depender da classe social com a qual irá atuar.

Se, em um primeiro momento, essa tendência pedagógica visava superar certos óbices inerentes à pedagogia tradicional – dentre eles, a restrita possibilidade de um desenvolvimento mais autônomo e criativo dos educandos de modo a incentivar a autorresponsabilização e a capacidade de iniciativa desses sujeitos com o seu processo formativo –, ao ser incorporada à educação da classe trabalhadora, reiterou uma lógica dualista do sistema educacional burguês, caracterizada pela tendência de empobrecimento do processo formativo para as classes subalternas.

O acesso dos (as) trabalhadores (as) e seus filhos (as) aos sistemas de ensino tradicionais representou, contraditoriamente, uma importante conquista para essa classe. Pela primeira vez na história, as classes subalternas tiveram o direito a usufruir de parte de seu tempo de vida para a aquisição de conhecimentos que, até então, lhes eram inalcançáveis. Aprender a ler, a escrever, a ter conhecimentos básicos de matemática e de ciências, mesmo restritos às necessidades de qualificação de força humana de trabalho, para sua posterior inserção no mercado, ampliou as

possibilidades das classes subalternas em tomar o conhecimento construído sócio-historicamente e de melhor compreender a realidade na qual se encontra.

Diante das contradições que a ampliação do acesso aos sistemas de ensino provocava, a classe burguesa se viu obrigada a recriar novas estratégias educacionais que pudessem reformular, tanto no âmbito da política educacional quanto na dimensão didático-pedagógica, a educação da classe trabalhadora de modo a restringir as suas possibilidades de maior acesso a conhecimentos e desenvolvimento de suas capacidades intelectivas.

É nesse prisma que, ao longo do desenvolvimento histórico da sociabilidade capitalista, disseminaram-se novas concepções pedagógicas que, ao serem implementadas na formação educacional da classe dominante, representam um salto qualitativo e inovador em relação à perspectiva de educação até então vigente. Contudo, para a classe trabalhadora, essas inovações pedagógicas, em essência, refreiam o processo educativo, mediante a precarização da estrutura organizacional escolar e da flexibilização dos conteúdos a serem ministrados.

Compreendemos que a flexibilização dos conteúdos é uma importante estratégia burguesa de redirecionamento da educação para a classe trabalhadora, pois nega a ela o acesso e domínio de todo o arsenal cultural socialmente construído, que é um instrumento indispensável a essa classe e seu processo de participação política.

Se os membros das camadas populares não dominam os conteúdos culturais, eles não podem fazer valer os seus interesses, porque ficam desarmados contra os dominadores, que se servem exatamente desses conteúdos culturais para legitimar e consolidar a sua dominação [...] o dominado não se liberta se ele não

vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. (SAVIANI, 1995, p. 66).

Destarte, o movimento escolanovista, ao tratar sobre a problemática educacional, deslocou o eixo do âmbito político (desconsiderando os conflitos e antagonismos de classe inerente a essa problemática) para o eixo técnico-pedagógico, relativo ao funcionamento e à organização interna da escola.

Saviani (1995) denomina esse fenômeno como *mecanismo de recomposição da hegemonia da classe dominante*, pois esse deslocamento, para além de constituir meras diferenças de propostas pedagógicas, garante o controle da expansão do acesso escolar, em limites suportáveis aos interesses da classe dominante, e à readequação dos processos de ensino e aprendizagem que melhor se adequem às necessidades de reprodução das relações socioeconômicas e político-culturais vigentes.

O processo de institucionalização dos sistemas de ensino é perpassado, ao longo do desenvolvimento da sociabilidade burguesa, por diversas estratégias de recomposição do domínio hegemônico burguês no campo educacional. Ora remetendo às mudanças de cunho estrutural, ora defendendo mudanças de caráter didático-pedagógico ou curricular; tais estratégias se constituem nas diversas faces do reordenamento do domínio burguês sobre os processos de formação e de acesso aos conhecimentos e à cultura historicamente desenvolvidos pela humanidade.

A partir de meados dos anos de 1950, o ideário escolanovista começa a apresentar sinais de exaustão, uma vez que se mostrava ineficaz perante problemáticas, tais como os índices de baixa escolarização e as desigualdades sociais, por exemplo, que a educação visava superar. Diante desse quadro, de um lado, surgiram perspectivas pedagógicas que buscavam desenvolver uma “Escola Nova Popular”, cujos exemplos mais significativos são

as pedagogias de Freinet e Paulo Freire, e, de outro, tivemos o surgimento da teoria educacional tecnicista que se centrava nos aspectos metodológicos do escolanovismo e em sua ênfase na dimensão instrumental da prática pedagógica (SAVIANI, 1995).

Portanto, o tecnicismo emerge pautando a defesa do pressuposto da neutralidade científica e dos princípios da racionalidade, da eficiência e da produtividade. Essa perspectiva pedagógica busca reordenar o trabalho educativo de modo a torná-lo mais objetivo e operacional. Visa, além disso, garantir o mesmo rigor organizativo que é estabelecido no ambiente de trabalho, no qual o trabalhador é totalmente subordinado à dinâmica produtiva e destituído do controle desse processo. Desse modo, caberia à educação garantir um eficiente treinamento para a execução das diversas atividades que seriam demandadas aos sujeitos no âmbito da vida social, sendo fundamental para a garantia da ordem e do equilíbrio do sistema social de que faz parte (SAVIANI, 1995).

Sendo assim, tal como no ambiente do trabalho, o processo educativo é orientado pelo rigor organizativo que visa minimizar as interferências subjetivas que possam pôr em risco a eficiência. Assim, diferentemente da pedagogia escolanovista, a qual defendia a primazia dos aspectos subjetivos no processo de ensino-aprendizagem, a pedagogia tecnicista se detém nos aspectos organizativos desse processo, centrando-se na garantia da eficiência educacional a partir da adoção de métodos racionais de organização da escola e de processos de ensino-aprendizagem.

Buscou-se planejar a educação de modo a dotá-la de uma organização racional capaz de minimizar as interferências subjetivas que pudessem pôr em risco sua eficiência. Para tanto, era mister operacionalizar os objetivos e, pelo menos em certos aspectos,

mecanizar o processo. Daí a proliferação de propostas pedagógicas tais como o enfoque sistêmico, microensino, o telensino, a instrução programada, as máquinas de ensinar etc. (SAVIANI, 1995, p. 10).

Desse modo, se na pedagogia escolanovista o processo de ensino-aprendizagem partia da decisão dos professores e, sobretudo, dos alunos, na pedagogia tecnicista, esse processo se efetivará de forma hierarquizada e externa a esses sujeitos. Assim, o processo de ensino-aprendizagem é definido a partir das demandas impostas pela própria dinâmica do mercado de trabalho, que é quem definirá o que os professores e alunos devem fazer e quando o farão (SAVIANI, 2007). Ainda, houve uma forte tendência à fragmentação do trabalho pedagógico e à burocratização da organização escolar, pois se acreditava que o processo educativo seria mais eficiente na medida em que melhor agisse de forma planejada. Nesse modelo, os professores se viam cada vez mais subordinados ao cumprimento de exigências burocráticas, tais como preenchimento de formulários, o que sufocava seu fazer profissional.

É importante ressaltar que essa pedagogia tem por base teórica a psicologia behaviorista, a engenharia comportamental, a ergonomia, que têm em comum a inspiração filosófica neopositivista e o método funcionalista¹. Nessa perspectiva, o objetivo fulcral do processo pedagógico será o aprender a fazer, em contraponto ao aprender a aprender do escolanovismo².

Em meados dos anos de 1960 e 1970, concomitantemente à pedagogia tecnicista, surge a teoria construtivista da aprendizagem

1 Ver Lowy (2010).

2 Essa perspectiva influencia, predominantemente, as políticas educacionais latino-americanas a partir dos anos 1950, sobretudo durante os regimes ditatoriais. Iremos aprofundar esse debate no tópico 1.2 do livro.

ou, conforme a denominação dada por alguns autores, Pedagogia Cognitiva (CAMBI, 1999) ou Pedagogias Psicológicas (MIRANDA, 2005). Essa perspectiva pedagógica tem a aprendizagem, o desenvolvimento cognitivo e a estruturação do processo instrucional de aprendizagem como centro de análise dos problemas educativos (CAMBI, 1999), deslocando dessas análises as reverberações das problemáticas sociais nas questões educativas e de aprendizagem.

Essa corrente pedagógica terá por principal expoente o psicólogo suíço Jean Piaget, responsável por desenvolver uma teoria psicológica-evolutiva de base cognitivista, que se tornou o principal fundamento da teoria construtivista da aprendizagem. Para esse teórico, a mente humana é caracterizada por uma inteligência que, inicialmente, partindo de comportamentos animistas e subjetivistas, descobre e se adapta, gradativamente, ao ambiente em que se encontra (CAMBI, 1999).

Nessa perspectiva, o processo de desenvolvimento e de aquisição de conhecimento ocorre a partir de uma perspectiva biológica de assimilação, de adaptação e de autorregulação do indivíduo à realidade que vivencia.

A inteligência é uma adaptação. Para apreendermos as suas relações com a vida, em geral, é preciso, pois, definir que relações existem entre o organismo e o meio ambiente. Com efeito, a vida é uma criação contínua de formas cada vez mais complexas e o estabelecimento de um equilíbrio progressivo entre essas formas e o meio. Afirmar que a inteligência é um caso particular de adaptação biológica equivale, portanto, a supor que ela é, essencialmente, uma organização e que a sua função consiste em estruturar o universo tal como o organismo estrutura o meio imediato. Para descrever o mecanismo funcional do pensamento em verdadeiros termos biológicos,

bastará, pois, destacar as invariantes comuns a todas as estruturações de que a vida é capaz (PIAGET *apud* KLEIN, 2005, p. 68).

A partir das análises de Klein (2005), Cambi (1999), Miranda (2005) e Ramos (2003), podemos compreender que a teoria piagetiana – principal fundamento teórico do construtivismo – considera que o processo de ensino-aprendizagem e de aquisição/desenvolvimento de conhecimento pelos sujeitos é pautada por uma orientação adaptativa/conformista desses sujeitos à realidade vivenciada, cujas determinações já estão naturalmente dadas.

Ramos (2003) afirma que essa teoria pedagógica parte da compreensão naturalista de homem para a qual a realidade social e, conseqüentemente, as próprias relações sociais são consideradas como produto de interações entre os indivíduos, que se adaptam a uma dinâmica societária naturalmente estruturada. A partir da defesa dessas premissas, podemos observar a sua vinculação à perspectiva positivista-funcionalista de análise social³, para a qual a sociedade se constitui como um todo organicamente estruturado, cujos indivíduos devem estar em perfeita interação, cada qual executando suas funções específicas e, com isso, contribuindo para o funcionamento ordeiro e harmônico da sociedade.

Na teoria construtivista, a busca pelo desenvolvimento cognitivo e pela aquisição de novos conhecimentos remeterá à necessidade de manutenção do equilíbrio entre o indivíduo e o meio em que vive, cuja adaptação daquele se efetivará a partir do desenvolvimento de habilidades e competências que passam a se constituir em verdadeiros parâmetros de seleção natural e social entre os sujeitos, “sob as quais se dissolvem as diferenças que definem as classes fundamentais” (RAMOS, 2003, p. 109).

3 Para maiores aprofundamentos, consultar Löwy (2010).

Assim, a finalidade da intervenção pedagógica construtivista é a de *conduzir* o aluno, de modo que ele desenvolva suas capacidades de aprendizagens (consideradas biologicamente inatas) de forma autônoma, diante das mais variadas situações e a partir de diversos procedimentos metodológicos que propiciem a *experimentação* da realidade.

Uma vez que a realidade não pode ser explicada, mas somente experienciada, nega-se a possibilidade de se conhecer a essência de objetos e fenômenos do mundo exterior, posto que somente as partes visíveis dos fenômenos – sua aparência – podem ser captadas/experienciadas. O que está oculto, normalmente as contradições, não pode ser captado, pois transcende o mundo experiencial (RAMOS, 2003, p. 109).

A teoria construtivista da aprendizagem é orientada por uma apreensão biológica do desenvolvimento humano que anula qualquer perspectiva de compreensão do homem como um ser sócio-historicamente determinado e ativo no processo de produção e reprodução de sua própria existência. A realidade é considerada como algo externo e superior ao indivíduo e sua apreensão, a partir de uma perspectiva de totalidade, mostra-se inviável.

Para essa concepção pedagógica, o conhecimento da realidade partirá das atividades e das experiências vivenciadas pelos sujeitos, sendo reflexo das representações mentais que estes possam desenvolver individualmente. Desse modo, o conhecimento não partiria do esforço da compreensão da realidade objetiva, mas, sim, das percepções subjetivas que os indivíduos extraem do mundo. A compreensão do real será embasada, portanto, por uma análise relativista – que depende do ponto de vista no qual o objeto em análise esteja situado – e subjetivista – que remeterá às percepções/compreensões de quem o analisa.

Articulando essa análise ao nosso objeto de pesquisa, podemos compreender que essa forma de apreensão do real propicia a substituição de uma formação ampla e generalista – a qual valoriza os aspectos sócio-históricos do processo de construção e aquisição desses conhecimentos – por um *processo de aprendizagem flexível*, caracterizado pela delimitação de conteúdos e disciplinas conforme os anseios individuais, que serão delimitados de acordo com as necessidades do mercado de trabalho. Assim, a formação da classe trabalhadora passa a ser orientada por uma perspectiva imediatista, utilitária e descartável, possibilitando a flexibilidade na aquisição dos conhecimentos individuais consoante às demandas sobre as quais os sujeitos irão atuar.

Evidencia-se, portanto, a negação da possibilidade de uma compreensão objetiva e totalizante da realidade social, negando a realidade humana como uma realidade sócio-histórica e dialética, além do próprio caráter ontológico do processo de produção e apropriação do conhecimento.

Essa característica ontológica da prática social humana, a de ter como dinâmica fundamental a dialética entre objetivação e apropriação, constitui o necessário ponto de partida para a reflexão epistemológica em uma perspectiva histórico-social. Os processos de produção e difusão do conhecimento não podem ser analisados na perspectiva da existência de um abstrato sujeito cognoscente que interage com os objetos de conhecimento por intermédio de esquemas próprios da interação biológica que um organismo estabelece com o meio ambiente. Seja na produção de um conhecimento socialmente novo, seja na apropriação, pelos indivíduos, dos conhecimentos já existentes, a análise epistemológica precisa caracterizar justamente os elementos que configuram a inevitável

historicidade da relação entre sujeito e objeto (DUARTE, 2003, p. 29).

Na prática, essa teoria pedagógica alia-se à concepção da escola ativa – pedagogia escolanovista –, pois ambas se contrapõem a uma organização escolar tradicional e passiva e defendem o desenvolvimento autônomo – baseado em atividades experienciais – do indivíduo, contribuindo, assim, para que ele possa desenvolver habilidades que lhe garantirão uma aprendizagem para toda a vida.

Assim, o construtivismo se apresenta a partir de um discurso progressista que propaga a defesa de uma nova lógica de organização escolar e do processo de ensino-aprendizagem que melhor se adequa às especificidades dos educandos, possibilitando seu desenvolvimento “livre” e “autônomo”.

Miranda (2005) afirma que a concepção piagetiana de aprendizagem e de desenvolvimento da inteligência é consoante com a concepção de inteligência exigida pelas novas demandas postas ao trabalhador, com base no processo de reestruturação produtiva suscitada a partir da década de 1970, a qual exige nova capacitação moral e intelectual em um contexto no qual o mundo do trabalho se torna cada dia mais tecnológico e mundializado⁴.

Segundo a autora, a partir da disseminação ideológica de que estaríamos vivenciando um contexto em que o conhecimento é defendido como principal força produtiva, a concepção de aprendizagem piagetiana seria a teoria pedagógica que mais corresponderia à atual exigência pelo desenvolvimento de uma racionalidade mais instrumental, funcional, imediata e adaptativa por parte dos novos processos produtivos, constituindo-se como principal tendência que irá nortear as propostas de políticas educacionais para a América Latina a partir desse período.

4 Faremos maiores reflexões sobre essa temática no capítulo 2.

A excessiva ênfase nos processos psicopedagógicos da aprendizagem e a crença de que é possível mudar a educação de um país a partir de uma nova concepção de aprendizagem (construtivista, por exemplo) seriam manifestações da emergência do paradigma do conhecimento e de seu forte impacto (MIRANDA, 2005, p. 31).

A partir das reflexões tecidas e com base no pensamento de Mészáros (2004), podemos compreender que, no decorrer do processo de institucionalização das práticas educativas, diversas mudanças e reformas foram promovidas com o objetivo de melhor readequar os processos de ensino-aprendizagem conforme as determinações oriundas das transformações das necessidades produtivas e reprodutivas do capital.

Essas reformas negam as contradições inerentes à dinâmica da sociabilidade capitalista e propõem mudanças superficiais que apenas lidam com as manifestações particulares dos problemas educativos. Desse modo, obstaculiza-se a participação da classe trabalhadora nos processos de reformulação educacional, impondo, de modo hierárquico, transformações que ora se concentram na dinâmica organizativa dos sistemas de ensino, ora se voltam para os processos didático-pedagógicos de ensino-aprendizagem. Essas mudanças são, do ponto de vista do capital, fundamentais para manter intacta a estrutura da sociedade capitalista, que é, em sua essência, desigual e alienante (MÉSZAROS, 2004).

Por isso, é importante para o nosso objeto de pesquisa a análise das diversas perspectivas pedagógicas e políticas que emergem ao longo da trajetória histórica do sistema educacional burguês. Dessa forma, podemos apreender como a burguesia dominante redireciona suas políticas educacionais e as concepções didático-pedagógicas conforme a necessidade de reprodução de seus ideais classistas em cada contexto socioeconômico e político específico.

Essa análise nos permite desmistificar qualquer discurso progressista com que essas tendências são apresentadas, sobretudo no cenário atual, no qual identificamos a exaltação do uso de recursos tecnológicos e as diversas possibilidades que eles proporcionam aos processos de ensino-aprendizagem.

A intensificação do uso de Tecnologias da Informação e Comunicação, da internet e de tecnologias do campo da Inteligência Artificial, no âmbito educacional, se efetiva sob a justificativa de que tais recursos proporcionam, atualmente, a ampliação das possibilidades de acesso a conhecimentos e a informações, facilitando, assim, os processos de aprendizagem, principalmente, daqueles sujeitos que, historicamente, foram tolhidos da oportunidade de acessar os sistemas de ensino formais.

Sob esse argumento, o uso de recursos tecnológicos articulado às teorias construtivistas e/ou escolanovistas – que enfatizam a importância da autonomia individual dos sujeitos no seu processo formativo – irá compor o direcionamento ideopolítico dos principais aparelhos privados de hegemonia que defendem a ampliação e a democratização do acesso aos sistemas de ensino, sem questionar os limites estruturais inerentes às problemáticas educacionais nos marcos da sociabilidade capitalista.

Compreendemos que o acesso universal aos sistemas de ensino e que a existência de um processo educativo que contribua para o pleno desenvolvimento humano dos sujeitos poderão ser inteiramente efetivados apenas se essas demandas estiverem articuladas à “universalização do trabalho como atividade humana autorrealizadora” (MESZÁROS, 2004, p. 65), implicando dizer que as lutas que pautam as transformações no campo do sistema educativo estão intrinsecamente articuladas a uma perspectiva revolucionária de transformação da ordem vigente.

Não obstante, ressaltamos que a educação nos marcos da sociabilidade capitalista constitui um campo contraditório, tendo

em vista que ela é imprescindível para o processo de disputa hegemônica entre as classes socialmente antagônicas.

Para isso, a garantia e a ampliação do acesso aos sistemas de ensino formal se tornam fundamentais para as classes subalternas como estratégias preliminares para a aquisição do conhecimento sócio-historicamente produzido pela humanidade e para a sua apreensão a partir de uma análise crítica.

Mesmo compreendendo que o acesso ao conhecimento não se esgota no âmbito dos espaços de educação formais e institucionalizados, não podemos descartá-los como locais historicamente privilegiados para tal acesso. E, portanto, são instâncias imbuídas de contradições e disputas, que precisam ser estrategicamente apropriadas pelas classes subalternas, de modo a possibilitar o desvendamento das mistificações postas na sociabilidade burguesa. É com base nesse entendimento que iremos aprofundar nossa discussão no tópico a seguir.

1.1.1

A luta por acesso à educação para a classe trabalhadora e sua importância para a formação contra-hegemônica

Discutir sobre a importância da luta por acesso à educação para a classe trabalhadora nos remete a compreender o conceito de ideologia. Para isso, tomamos por referência a concepção de ideologia do marxista Antônio Gramsci,⁵ que a compreende enquanto concepção de mundo que se manifesta na ação e a organiza,

5 Guido Liguori (DICIONÁRIO GRAMSCIANO, 2017) esclarece que Gramsci não conhece a obra *A Ideologia Alemã*, publicada somente nos anos 1920 e 1930. A sua análise sobre a perspectiva marxiana de ideologia pauta-se na interpretação do *Prefácio 59* à *Crítica da Economia Política de Marx* “na qual se afirma que as ‘formas ideológicas’ permitem aos homens ‘conceber’ e combater’ os conflitos econômicos sociais” (DICIONÁRIO GRAMSCIANO, 2017, p. 399). Será a partir da interpretação dessa

emergindo a partir do processo de construção do direcionamento hegemônico, enquanto luta de classes. Dessa forma, o autor se contrapõe a uma apreensão da ideologia como um desdobramento direto de fatores econômicos ou como restrita a um sistema de ideias (DIAS; BRANDÃO, 2007).

A partir dessa perspectiva, a ideologia terá uma importância central no processo de organização social, uma vez que qualquer mudança estrutural na vida social – seja para manutenção ou superação do status quo – impescinde da intervenção de elementos ideológicos. Assim, com base nas reflexões gramscianas, podemos compreender a ideologia enquanto representação da realidade de um determinado grupo social e, portanto, torna-se fundamental às classes subalternas a constituição de sua própria ideologia.

Para isso, é essencial que as classes subalternas se apropriem do conhecimento socialmente produzido, inclusive do saber cristalizado no senso comum, porém de forma crítica, para que as possibilite desvendar as mistificações inerentes à vida cotidiana e, sobretudo, as determinações intrínsecas à dinâmica das relações sociais no âmbito da sociabilidade capitalista, além de reconhecer a sua inserção nela como classe.

Compreendemos que a vida cotidiana é produto da ação humana construída social e historicamente, ou seja, ela está imbricada de relações sociais, valores e ideias socialmente construídos. Portanto, não devemos negar as experiências cotidianas, sob o risco de cair num idealismo vazio, mistificado.

Gramsci (2004) enfatiza esse aspecto ao afirmar que todos os homens são “filósofos” pois, para esse autor, a filosofia está presente na linguagem, no senso comum, na religião e em todos os sistemas de crenças, superstições, valores, etc. As mais simples

passagem que Gramsci irá formular uma compreensão sobre ideologia inovadora, porém jamais em contraposição à leitura marxiana.

atividades intelectuais apresentam uma determinada concepção de mundo, que, por sua vez, pertence a um determinado grupo e a uma determinada direção ideológica, na qual os sujeitos compartilham a mesma forma de pensar.

Porém, esse autor ressalta a importância da capacidade de análise autocrítica da nossa concepção de mundo, da forma como ela foi criada e reproduzida socialmente e se ela contribui para a nossa evolução como seres humanos e de que forma isso ocorre. Portanto, no processo de reflexão teórica, do exercício filosófico, não devemos negar a historicidade do processo de desenvolvimento e evolução da sociabilidade humana.

Não se pode separar a filosofia da história da filosofia, nem a cultura da história da cultura. No sentido mais imediato e determinado, não se pode ser filósofo – isto é, ter uma concepção do mundo criticamente coerente – sem a consciência da própria historicidade, da fase de desenvolvimento por ela apresentada e do fato de que ela está em contradição com outras concepções ou com elementos de outras concepções (GRAMSCI, 2004, p. 95).

Gramsci (2004) esclarece que o reconhecimento da importância do senso comum não significa que deveremos nos manter “presos” a ele. Ao contrário, é preciso refleti-lo criticamente, de modo a proporcionar novas bases de reflexão, que sejam do interesse do povo e que possam promover o progresso intelectual das massas. Esta é a base de fundamentação da filosofia da práxis:

Uma filosofia da práxis só pode apresentar-se, inicialmente, em atitude polêmica e crítica, como superação da maneira de pensar precedente e do pensamento concreto existente (ou mundo cultural

existente). E, portanto, antes de tudo, como crítica do “senso comum” (e isto após basear-se sobre o senso comum para demonstrar que “todos” são filósofos e que não se trata de introduzir *ex novo* uma ciência na vida individual de “todos”, mas de inovar e tornar “crítica” uma atividade já existente (GRAMSCI, 2004, p. 101).

A principal contribuição marxiana (e marxista) à filosofia da práxis é reconhecer que cada indivíduo, cada ser humano, como ser social, é capaz de refletir, pensar e criar novas estratégias de articulação e organização política. O referido autor nos alerta para o fato de que a consciência filosófica não ocorre de modo inconsequente, pois ela está relacionada a uma forma de pensar de um determinado grupo social, portanto, tem um reflexo na postura moral do sujeito, em suas escolhas e vontades, podendo levar, inclusive, à passividade moral e política.

A compreensão crítica de si mesmo induz a uma luta de hegemonias políticas, de direções diferentes que ocorrem, primeiramente, no campo da ética e depois no campo político, levando, posteriormente, a uma elaboração superior da própria concepção do real. Portanto, torna-se crucial que a classe trabalhadora construa sua própria compreensão de mundo, sua própria ideologia, pois

É graças à ideologia que um sujeito coletivo torna-se consciente de si e, portanto, pode contrapor-se à hegemonia adversária: a ideologia como constituição da subjetividade coletiva. Se não se entende que este sujeito – que se tornou consciente de si – deve munir-se de um próprio aparelho hegemônico (“ideológico”) para travar sua luta nas concretas “fortalezas e casamatas” do Estado “integral”, permanecerá

preso a uma concepção idealista e ao mesmo tempo racionalista-iluminista (DICIONÁRIO GRAMSCIANO, 2017, p. 400).

Nesse sentido, a filosofia da práxis (o marxismo) adquire seu sentido revolucionário a partir do momento em que possibilita à classe trabalhadora uma apreensão crítica da sociabilidade na qual estamos inseridos. Só a partir dessa compreensão é que se pode perseguir o objetivo de uma mudança radical, proporcionando a essa classe a construção de instrumentos de pressão – no campo dos valores éticos às estratégias e concepções político-filosóficas – que rompem com a lógica mistificadora do capital.

Ela deve estar comprometida com a formação da consciência crítica da classe trabalhadora, de forma que os sujeitos que a compõem se reconheçam como classe e que apreendam seu papel histórico fundamental à superação da ordem vigente, tornando-se um grupo social dirigente antes mesmo de chegar ao poder.

Essa apreensão é adquirida por meio de um processo histórico de apropriação de conhecimentos teóricos e de reflexão da prática cotidiana. Como afirma Gramsci (2004), para o desenvolvimento da hegemonia da classe trabalhadora, é necessário, antes de um progresso político-prático, um grande progresso filosófico, uma vez que ele implica uma unidade intelectual e ética adequada a uma concepção do real que superou o senso comum e se tornou crítica.

A criação e formação de intelectuais orgânicos torna-se imprescindível à classe trabalhadora, pois eles são fundamentais à garantia de sua homogeneidade e consciência da sua própria função como classe, tanto no âmbito econômico, quanto no campo social e político (GRAMSCI, 2001).

Contudo, Gramsci parte de uma definição de intelectual que impõe rompimento da compreensão a partir das atividades a que

esses sujeitos são comumente identificados, e os apreende através de um sistema de relações sociais nas quais a atividade intelectual se encontra inserida. Portanto, trata-se de observar as ações organizativas e conectivas desses intelectuais na vida prática e das funções que eles desenvolvem segundo formas historicamente determinadas no processo de produção de hegemonia (DICIONÁRIO GRAMSCIANO, 2017).

O modo de ser do novo intelectual não pode mais consistir na eloquência, motor exterior e momentâneo dos afetos e das paixões, mas numa inserção ativa na vida prática, como construtor, organizador, “persuasor permanente”, já que não apenas orador puro – mas superior ao espírito matemático abstrato; da técnica-trabalho, chega à técnica-ciência e à concepção humanista histórica, sem a qual permanece “especialista” e não se torna “dirigente” (especialista + político) (GRAMSCI, 2001, p. 53).

O surgimento desse novo intelectual está articulado à elevação do nível cultural e intelectual da classe trabalhadora, o que conseqüentemente impõe uma mudança na própria lógica em que o processo educativo é desenvolvido através da criação de novos aparelhos⁶ privados de hegemonia – dentre os quais destacamos as instituições escolares – como espaços difusores e formadores da nova ideologia da classe trabalhadora.

Será a partir dessa perspectiva de análise que Gramsci irá discutir a importância dos espaços formativos (dentre eles a escola) no processo de formação histórica do homem e no

6 “Aqui, aparelho hegemônico e ideologia estão explicitamente ligados. Um ‘aparelho’ serve para criar um ‘novo terreno ideológico’, para firmar uma ‘reforma filosófica’, uma ‘nova concepção de mundo’”. (DICIONÁRIO GRAMSCIANO, 2017, p. 45).

predomínio e na consolidação hegemônica da classe burguesa nos marcos do capitalismo.

As primeiras reflexões gramscianas sobre o tema educação aparecem nas cartas dirigidas à família, nas quais aponta o rigor necessário com base na disciplina e na coerção (aqui compreendida não no sentido de violência física ou psicológica) para a formação dos sujeitos. A partir desta perspectiva, Gramsci se coloca na posição de feroz crítico das ideias pedagógicas pautadas no espontaneísmo, as quais afirmam que na criança, se encontra todo o homem em potencial e que, portanto, é necessário ajudá-la a desenvolver o que já está em estado latente (DICIONÁRIO GRAMSCIANO, 2017).

Para Gramsci, o homem se constitui como tal a partir de uma formação histórica na qual se torna fundamental o compromisso da atual geração no processo de formação de uma nova geração. Portanto, o desenvolvimento do homem não se refere ao desenvolvimento de qualidades que supostamente estariam presentes no sujeito de forma inata, mas, sim, à forma de ser, isto é, suas habilidades e seus conhecimentos são frutos de um processo de formação histórica para o qual foi fundamental o processo formativo vivenciado por esses sujeitos, a partir da mediação exercida pelos intelectuais.

Com base nessa compreensão, torna-se fundamental a adoção de uma estratégia educativa para o processo de consolidação do domínio hegemônico de determinada classe. Podemos destacar, como um dos exemplos analisados pelo autor, a experiência do grupo dos Moderados na Itália. Eles promulgaram um único movimento pedagógico que se contrapunha à escola jesuítica, o que contribuiu para a legitimação hegemônica desse grupo entre os leigos (DICIONÁRIO GRAMSCIANO, 2017). Porém, Gramsci formulou uma crítica à concepção pedagógica dos Moderados, pautada na defesa do espontaneísmo e do libertarismo:

Essencialmente, a ideologia liberal (libertária), apelando ao princípio do autodidatismo, com base no qual “a educação é autonomia e não impressão pelo externo”, mascarava, efetivamente, uma ideologia anti-histórica retrógrada, que forma “pessoas anacrônicas” que pensam com modos antiquados e superados e os transmitem “pegajosamente” (Q14, 69, 1730 – 1 [CC, 4, 130]), a partir dela se sustenta não ser necessário organizar lugares e modos de difusão cultural, negando, de fato, “os pobres o tempo a ser dedicado ao estudo, juntando à queda o coice, isto é, a demonstração teórica de que se não se instruírem, a culpa é deles” (ibidem, 28-9) (DICIONÁRIO GRAMSCIANO, p. 233).

A partir da citação acima, podemos compreender a denúncia gramsciana sobre as concepções de autodidatismo e do espontaneísmo para o processo formativo dos sujeitos, pois concebe que o processo de estudo e a aquisição de conhecimento devam ser realizados com base no rigor e na disciplina, de modo a garantir a elevação cultural e intelectual dos sujeitos, bem como a sua conformação à vida coletiva.

Outro elemento importante destacado por Gramsci é a importância de compreender o modo de produção da vida social e as formas racionalizadas do trabalho como ponto de partida para analisar como se efetivam os processos formativos dos sujeitos. A aquisição de hábitos, comportamentos e valores deverá ser apreendida a partir da premissa de que o modo de produção das bases materiais de vida e das relações sociais por ele geridas que irá impor a maneira como os sujeitos deverão ser educados.

Esse motivo da necessidade de adequar o sistema de vida ao modo de produção encontra-se na base da

opção educativa de Gramsci; a aquisição de hábitos de ordem intelectual e moral não é, portanto, um arbítrio do educador, mas uma exigência objetivamente determinada pelas condições impostas ao homem pela racionalização do trabalho, às quais sabia ser somente reacionário, mas também utópico e fantasioso, opor-se (MANACORDA, 1990, p. 201).

Será no Caderno 12 que o autor, após tecer reflexões sobre a história dos intelectuais, irá formular sua compreensão sobre a escola e sobre a necessidade de reorganização dessa instituição, construindo a perspectiva de escola unitária. Esse modelo amplo de organização escolar compreende a imprescindibilidade da relação entre vida prática e vida intelectual, rompendo com a tendência de uma formação dicotomizada, em que se estabelece uma rígida separação entre a formação literária-humanista e o conhecimento prático, demarcando a segregação entre os indivíduos que devem se dedicar ao trabalho intelectual e os que devem se restringir ao trabalho manual.

A tendência atual é a de abolir qualquer tipo de escola “desinteressada” (não imediatamente interessada) e “formativa”, ou de conservar apenas seu reduzido exemplar, destinado a uma pequena elite de senhores e de mulheres que não devem pensar em preparar-se para um futuro profissional, bem como a de difundir cada vez mais as escolas profissionais especializadas, nas quais o destino do aluno e sua futura atividade são predeterminados (GRAMSCI, 2001, p. 33).

A organização escolar, pautada na perspectiva da escola unitária, tem por objetivo fulcral promover um modelo educativo no qual visa a formação dos sujeitos, a partir de uma perspectiva

ampla, aprofundando tanto a intelectualidade de cada indivíduo quanto a multiplicação e o aperfeiçoamento seus conhecimentos referentes às diversas especializações, ao mesmo tempo que nega toda e qualquer separação entre conhecimento teórico e prático.

Um ponto importante, no estudo da organização prática da escola unitária, é o que diz respeito ao currículo escolar em seus vários níveis, de acordo com a idade e com o desenvolvimento intelectual-moral dos alunos e com os fins que a própria escola pretende alcançar. A escola unitária ou de formação humanista (entendido este termo, “humanismo”, em sentido amplo e não apenas em sentido tradicional), ou de cultura geral, deveria assumir a tarefa de inserir os jovens na atividade social, depois de tê-los elevado a um certo grau de maturidade e capacidade para a criação intelectual e prática e a uma certa autonomia na orientação e na iniciativa. (GRAMSCI, 2001, p. 36).

A escola unitária se põe, portanto, como uma alternativa necessária à classe trabalhadora, frente ao modelo escolar predominante na sociedade capitalista em que – em um momento histórico marcado pelo desenvolvimento do modo de produção capitalista baseado no modelo fordista de produção e pela conseqüente complexificação da vida social – se observa a intensificação da diferenciação dos espaços formativos, que tendem a distinguir os níveis escolares conforme o grau de diversificação e de especialização das profissões.

Segundo esse autor, a forma como a escola se desenvolve sob o modo de produção capitalista, caracterizada pela crescente diversificação e separação entre as diversas especializações do trabalho técnico, tende a reproduzir as desigualdades inerentes a esse

modo de produção, cristalizando a hierarquização das classes e do domínio hegemônico das classes dominantes.

[...] o tipo de escola que se desenvolve como escola para o povo não tende mais nem sequer a conservar a ilusão, já que ela cada vez mais se organiza de modo a restringir a base da camada governante tecnicamente preparada, num ambiente social e político que restringe ainda mais a “iniciativa privada”, no sentido de dar esta capacidade e preparação técnico-política, de modo que, na realidade, retorna-se às divisões em “ordens” juridicamente fixadas e cristalizadas em vez de superar as divisões em grupos: a multiplicação das escolas profissionais, cada vez mais especializadas desde o início do currículo escolar, é uma das mais evidentes manifestações desta tendência (GRAMSCI, 2001, p. 50).

Outro elemento fundamental para a adoção da escola unitária remete à ação do Estado no campo da educação, assumindo as despesas que antes ficavam a cargo das famílias. Desse modo, a formação das novas gerações deixa de ser uma questão privada e se torna uma responsabilidade pública, pois é somente através da responsabilização do Estado no campo educacional que se pode garantir que a educação seja estendida a todas as gerações, sem divisões de grupos ou castas (GRAMSCI, 2001). Conforme o pensamento gramsciano, torna-se necessário superar a tendência da escola tradicional, que diversifica os tipos de escolas, já que, para o autor, isso reitera a hierarquização do processo educativo entre os sujeitos das diferentes classes sociais. A escola unitária busca criar um tipo único de escola preparatória de mais alto nível cultural aos jovens, potencializando suas capacidades intelectuais e cognitivas (GRAMSCI, 2001).

Não é a aquisição das capacidades de direção, não é a tendência a formar homens superiores que dá a marca social de um tipo de escola. A marca social é dada pelo fato de que cada grupo social tem um tipo de escola próprio, destinado a perpetuar nestes estratos uma determinada função tradicional, dirigente e instrumental. Se se quer destruir esta trama, portanto, deve-se não multiplicar e hierarquizar os tipos de escola profissional, mas criar um tipo único de escola preparatória (primária-média) que conduza o jovem até os umbrais da escolha profissional, formando-o, durante este meio tempo, como pessoa capaz de pensar, de estudar, de dirigir ou de controlar quem dirige (GRAMSCI, 2001, p. 49).

A fim de construir esse processo, o rigor disciplinar se tornou fundamental para conformar os subalternos a desenvolver hábitos e comportamentos fundamentais com vistas a uma nova ordem societária. Cabe-nos ressaltar que o conformismo reivindicado por Gramsci não remete ao sentido negativo, presente nos marcos dos processos educativos burgueses, em relação à classe trabalhadora – de conformação à ordem vigente como garantia à sua reprodução pautada na exploração de classes –, mas refere-se à perspectiva de construção de pertencimento a um determinado grupo social, com o qual compartilha determinada concepção de mundo, e para a qual se faz necessária a incorporação de valores, de formas de pensar e de comportamentos à nova ordem por cada sujeito (SCHELESENER, 2016).

Essa reflexão é importante para compreendermos o aspecto contraditório do acesso da classe trabalhadora aos sistemas formais de ensino. Se, para a legitimação do domínio burguês, esse acesso é fundamental como estratégia para a conformação e o disciplinamento do operariado à nova dinâmica societária marcada

por um novo modo de ser, agir e pensar e que favoreçam a reprodução da lógica do capital; para a classe trabalhadora, a sua inserção nesses sistemas formais de ensino, mesmo que limitada, proporciona o acesso a uma gama de conhecimentos necessários dos quais ela não pode prescindir.

Como afirma Saviani (1995), é preciso que os subalternos dominem aquilo que os dominantes dominam, se apropriando criticamente desses conhecimentos para que, a partir de um projeto de formação coletivo e classista, possam construir seus conhecimentos contra hegemônicos de combate à luta por uma nova ordem societária.

A partir dessas reflexões mais gerais, nos deteremos agora na apreensão de como o acesso à educação da classe trabalhadora se efetiva na realidade brasileira e nas particularidades intrínsecas a um país de capitalismo dependente.

1.2

A constituição dos sistemas educativos na sociedade brasileira: entre a heteronomia e o dualismo educacional

No Brasil, autores como Florestan Fernandes (1976), Antonio Mazzeo (1997) e Lima (2007) discorrem sobre as particularidades com que se efetivam a consolidação e o desenvolvimento capitalista no Brasil, destacando os traços antidemocráticos e contrarrevolucionários com que se consolidou o poder político-econômico da burguesia brasileira e suas implicações para a política educacional brasileira.

Conforme a análise desses autores, os processos sócio-políticos e econômicos que embasaram a realização do capitalismo brasileiro têm suas raízes na herança colonial que particularizou a inserção periférica do país no sistema de desenvolvimento e expansão

capitalista em cenário mundial. Essa herança tem por elemento constitutivo um modo de produção econômico pautado, hegemonicamente, na produção agrícola voltada ao atendimento da demanda do mercado externo, com o predomínio dos grandes latifúndios e à exploração da força de trabalho escrava.

Esses elementos embasaram as relações sociais e a cultura político-econômica que, historicamente, perpetuaram-se no Brasil. Relações essas marcadas pelo forte autoritarismo avesso à ação política por parte da iniciativa popular e cuja principal repercussão são as recorrentes soluções “pelo alto” e a submissão política e econômica aos interesses das grandes potências externas, que impedem qualquer proposta de desenvolvimento (econômico, político e cultural) autônomo.

Daí resulta, por sua vez, que as classes burguesas tendem a identificar a dominação burguesa com um direito natural “revolucionário” de mando absoluto, que deve beneficiar a parte “ativa” e “esclarecida” da *sociedade civil* (todos os que se classificam em e participam da ordem social competitiva); e, simetricamente, que elas tendem a reduzir a *Nação* a um ente abstrato (ou a uma *ficção legal* útil), ao qual só atribuem realidade em situações nas quais ela encarne a vontade política da referida minoria “ativa” e “esclarecida” (FERNANDES, 1976, p. 302, grifo do autor).

Para Fernandes (1976) e Mazzeo (1997), a herança colonial que marca o processo de desenvolvimento capitalista brasileiro destitui qualquer vestígio das tendências revolucionárias que caracterizaram o processo de emergência do modo de produção capitalista na Europa, pautadas nos ideais liberais. Esses irão apenas ser absorvidos em seu aspecto econômico, mais precisamente no que se refere à livre comercialização e produção.

Essa tendência refletirá na apropriação eclética do pensamento liberal revolucionário europeu por parte das elites nacionais, pois, ao mesmo tempo que elas assimilam os aspectos progressistas desse pensamento – sobretudo em relação aos aspectos econômicos de defesa da livre ação do mercado –, o conciliam com a perspectiva política conservadora de manutenção das relações sociais de produção predominantes.

O ecletismo teórico será, então, assimilado e sistematizado pela burguesia brasileira, como exemplo de manutenção do *status quo*, utilizando-se as reformas “pelo alto”. Sem os perigos de uma revolução, sem rupturas, tomava-se o passado dos tempos coloniais, conciliando-o com as novas formas político-organizativas que o Brasil irá necessitar, após sua emancipação política (MAZZEO, 1997, p. 104).

No plano político, os ideais de igualdade, fraternidade e liberdade serão restritos aos possuidores de terras, de escravos e de dinheiro, conservando, no campo político, os mesmos segmentos de classe que predominavam no período colonial. Portanto, se na Europa o processo de ascensão da classe burguesa teve um caráter necessariamente e radicalmente revolucionário – com vistas a romper as bases políticas e econômicas que sustentavam o regime absolutista –, no caso brasileiro, o surgimento do capitalismo foi desencadeado por uma burguesia essencialmente agrária e subsumida aos interesses econômicos não nacionais (MAZZEO, 1997).

Como já afirmamos, o processo de consolidação capitalista e de revolução burguesa no Brasil ocorre a partir de apropriação dos ideais revolucionários do pensamento liberal, e apenas no que se refere aos aspectos necessários à manutenção do *status*

quo das relações sociais dominantes. Portanto, nunca foi o objetivo central desse processo promover uma ruptura radical com as bases socioeconômicas que fundamentavam a sociedade colonial antecessora.

Percebemos, dessa forma, que a base real da formação social escravista do Brasil desautoriza o liberalismo e a revolução em sua configuração clássica. Essa especificidade, determinada por tal concretude, não deixaria de gerar um Estado à sua imagem e semelhança. Um aparelho estatal de onde se despregue a violência e o favor deletério, para manter intacta sua estrutura fundamental, com as massas populares (escravos e homens “livres”) sempre fora do cenário político. Uma estrutura, enfim, que permita até golpes e contragolpes constantes entre as facções dominantes sem alteração, no entanto, em seu aspecto basilar (MAZZEO, 1997, p. 127).

Essas reflexões são fundamentais para podermos compreender como se engendra o surgimento e instauração do sistema de ensino brasileiro. Diferentemente do processo de consolidação dos sistemas de ensino público europeu – desencadeado a partir do movimento revolucionário burguês que, ao menos em um primeiro momento, levantava a bandeira liberal de defesa de um ensino gratuito, laico e universal a todos os cidadãos –, no Brasil, a consolidação de um sistema público de ensino se efetivará de forma tardia e heteronômica.

Conforme estudos de Romanelli (2012) e Saviani (2006; 2007), as primeiras experiências de sistematização dos processos educativos brasileiros derivam das ações dos jesuítas, predominantes durante todo o período colonial. Inicialmente voltadas para obras catequéticas – de disciplinamento e conformação dos povos

indígenas à moral religiosa cristã – as ações jesuíticas foram, gradativamente, sendo ampliadas para a educação da elite colonial.

O ensino ministrado pelos padres jesuítas se restringia aos ensinamentos religiosos e humanísticos, sendo totalmente alheios à realidade da vida cotidiana da colônia brasileira, que era caracterizada pela economia agrária e pela exploração do trabalho escravo. Tendo por base a literatura e os conhecimentos do campo das humanidades transplantados da Europa, a formação jesuítica visava servir somente à ilustração e ao enriquecimento dos “espíritos ociosos [...] que podiam dar-se ao luxo de se cultivarem” (ROMANELLI, 2012, p. 34). Ou seja, destinava-se exclusivamente à aristocracia agrária brasileira (e aos seus filhos). Seu principal objetivo era proporcionar, a essa classe, o aprendizado de cultura e hábitos da nobreza portuguesa, cuja reprodução era considerada como referencial de civilidade e status.

A perspectiva de educação promovida pelos jesuítas foi contributiva à formação e à manutenção das estruturas socioeconômicas predominantes no período colonial, e legitimadora das bases que alicerçará os sistemas de ensino brasileiro ao longo do desenvolvimento histórico desse país: uma educação de elite, transformada em educação de classe, destinada a preparar o corpo de letrados a ocuparem os espaços públicos de decisões políticas, econômicas e culturais, (re)produzindo-se como classe dominante e dirigente.

Mesmo após a conquista da independência política e com a maior complexificação das relações sociais – considerando o surgimento de uma pequena burguesia nacional –, o sistema de ensino não perde seu caráter elitista. Ofertado, predominantemente, por instituições privadas, ele era reivindicado pela nova classe burguesa emergente, que passa a reconhecê-lo como principal instrumento de ascensão social. O ensino que essa classe procurava era o mesmo fornecido pela elite brasileira, um ensino propedêutico, desassociado de qualquer pretensão profissionalizante, uma vez

que o trabalho manual era diretamente associado ao trabalho escravo e, portanto, considerado degradante e indigno. Destarte,

Dela estava excluído o povo e foi graças e ela que o Brasil se “tornou, por muito tempo, um país da Europa”, com os olhos voltados para fora, impregnado de uma cultura intelectual transplantada, alienada e alienante. Foi ela, a educação dada pelos jesuítas, transformada em educação de classe, com as características que tão bem distinguem a aristocracia rural brasileira, que atravessou todo o período colonial e imperial e atingiu o período republicano, sem ter sofrido, em suas bases, qualquer modificação estrutural, mesmo quando a demanda social começou a aumentar atingindo as camadas mais baixas da população e obrigando a sociedade a ampliar sua oferta escolar (ROMANELLI, 2012, p. 36).

Conforme as análises de Lima (2006), podemos compreender a histórica dificuldade da burguesia brasileira em garantir, ao menos, as reformas educacionais demandadas pelo próprio desenvolvimento do capitalismo no Brasil. Segundo ela, as reformas educacionais se limitavam a um conjunto de avanços relativos que não colocavam em risco o padrão compósito de sua legitimação hegemônica nem o caráter de desenvolvimento capitalista dependente brasileiro.

Portanto, o surgimento das instituições formais de ensino brasileiras não ocorre sob a perspectiva do ideário liberal clássico de promoção do acesso universal à educação, mas somente como necessidade de formação cultural dos filhos da classe dominante em terras brasileiras. O acesso da classe trabalhadora aos sistemas formais de ensino só será reconhecido como necessidade para consolidação do modo de produção capitalista e limitado aos

cursos técnico-profissionalizantes, em detrimento de uma consolidação de um sistema de educação pública.

Neves e Pronko (2008), ao discorrerem sobre o ensino de nível superior – ou formação para o trabalho complexo⁷ –, também afirmam a tendência de descentralização dos processos organizativos e a forte elitização que foram mantidas ao longo do seu desenvolvimento histórico no país. As primeiras instituições de nível superior (não teológicas) surgiram a partir da vinda do Rei D. João VI, e se constituíam como instituições isoladas, localizadas nos principais centros urbanos do Brasil e preparavam, predominantemente, para o exercício de atividades militares, de administração do Estado e das chamadas profissões liberais. Os primeiros cursos criados foram Direito, Medicina e Engenharia, e a primeira instituição de nível superior que teve caráter de universidade foi a Universidade do Rio de Janeiro, em 1920.

Segundo Fernandes (1985), o surgimento e a institucionalização da universidade brasileira tinham por base os modelos transplantados da Europa e visavam atender às necessidades de profissionais liberais qualificados para dar suporte às demandas da Coroa portuguesa no fortalecimento de seu domínio na colônia brasileira. Conforme afirma o autor, a tutela exterior se tornou uma forte ameaça ao processo de institucionalização da universidade brasileira, pois tolheu a sua liberdade de produção de conhecimento de forma criativa e articulada com os interesses sociais, associada ao protagonismo radical de seus intelectuais.

7 Neves e Pronko (2008) caracterizam por trabalho complexo o trabalho de natureza especializada, o qual requer um maior dispêndio de tempo de formação daquele que irá realizá-lo. Já o trabalho simples é caracterizado pelo trabalho de natureza mais genérica, não necessitando maior período de formação para a classe trabalhadora. Aqui ressaltamos que com as transformações e complexificações no processo produtivo há uma maior complexificação também no processo de formação para o trabalho simples, passando-se a exigir cada vez mais dispêndio de tempo no processo formativo para ambos os níveis.

Isso acarretou um empobrecimento institucional na medida em que a produção do conhecimento se tornou imediatista, com fins de atender aos interesses do segmento de classe dominante de uma sociedade escravista e senhorial, cujo principal objetivo era a reprodução de seu poder.

Além da produção de conhecimentos subordinados aos interesses da classe dominante, Fernandes (1985) também destaca – como mais um dos aspectos do seu empobrecimento – que o modelo universitário implantado no Brasil foi pautado nas unidades intermediárias e “faculdades” portuguesas, cujo fim era a formação de um quadro de profissionais específicos, “letrado com aptidões gerais e um mínimo de informações técnico-profissionais, habilitado para preencher certos papéis específicos na burocracia, na estrutura de poder político e na esfera das profissões liberais” (FERNANDES, 1985, p. 95). Assim,

O que se montou foi uma “escola superior” despojada de funções culturais criadoras, estritamente orientada para servir de elo entre “modernização” e “progresso cultural” no exterior. Sob esse prisma, o eixo de sua atividade construtiva gravitava em torno de uma polarização cultural dependente. Ao concorrer para organizar e intensificar a transplantação cultural sistemática, a “escola superior” contribuía para diminuir a distância histórica existente entre Portugal, a Europa e o Brasil. Todavia, divorciava o próprio enriquecimento paulatino dos conteúdos do ensino superior do pensamento inventivo interno e da modernização cultural independente (FERNANDES, 1985, p. 95).

Portanto, como afirma Fernandes (1985), a universidade brasileira é reflexo de uma sociedade que se adaptou, estrutural e

historicamente, a uma relação de dependência cultural e econômica imposta pela própria dinâmica de desenvolvimento do modo de produção capitalista, à nível mundial, na qual a subordinação da sociedade brasileira – tanto no campo político quanto no âmbito socioeconômico e cultural – é fundamental para a reprodução de desenvolvimento dessa ordem societária.

Os valores e interesses sociais que nortearam a ampliação e desenvolvimento das instituições universitárias foram caudatários dessa dependência, contribuindo na mobilização das condições necessárias para a sua perpetuação. Em virtude dessa condição, as estratégias e propostas de mudança no âmbito universitário não podem ser restritas à instituição em si. Elas devem ter por eixo central a luta e subversão das próprias condições de dependência estrutural que marcam a sociedade brasileira.

Os que pensam e lutam pelo “destino nacional” do Brasil em outros termos precisam subverter as bases de seu pensamento e de suas atividades sociais inconformistas. A universidade apta para o desenvolvimento não foi nem podia ser herdada dos modelos institucionais que vêm do passado. Ou ela será forjada aqui e agora, sob a previsão das exigências educacionais e culturais do futuro, ou nunca teremos uma universidade brasileira capaz de responder, *por si mesma*, aos requisitos da “civilização industrial” e de atuar, *por si mesma*, como um fator de desenvolvimento acelerado, mas independente (FERNANDES, 1985, p. 105, grifo do autor).

Somente a partir do século XX, observamos o surgimento das primeiras iniciativas que visavam promover, por parte do Estado, políticas educacionais que o apresentassem como responsável pela garantia da educação como direito social. Isso demonstra,

conforme afirmam Neves e Pronko (2008), Romanelli (2012) e Saviani (2006; 2007), o desenvolvimento tardio de um sistema de ensino estatal no Brasil. Ainda segundo Saviani (2006), foi somente por meio da instauração do regime político republicano no Brasil, que se intensificaram os debates sobre a construção de um sistema de ensino público brasileiro, articulados com outras questões candentes que agitavam a cena política brasileira naquele período: a abolição da escravatura, a modernização do aparato produtivo no país, a questão republicana e a qualificação do trabalhador.

A centralidade do debate ocorria em torno da ampliação do ensino primário, que passou a ser exaltado como elemento-chave para a solução dos problemas societários, consolidando a ideia da “escola redentora da humanidade” (SAVIANI, 2006, p. 22). Esperava-se, nesse contexto, que o sistema de ensino fosse instalado e gerido pelo governo central. Contudo, não foi o que de fato ocorreu. Na República Federativa Brasileira, fundamentada no regime político descentralizado, a responsabilização pela instauração e pelo gerenciamento dos sistemas de ensino primário e secundário passou a ser responsabilidade dos estados, conforme legitimado na primeira Constituição republicana:

Ao estipular, no art. 35, que incumbe ao Congresso Nacional, ainda que não privativamente, “criar instituições de ensino superior e secundário nos Estados” (inciso 3º) e “prover a instrução secundária no Distrito Federal” (inciso 4º), a Constituição, embora omissa quanto à responsabilidade sobre o ensino primário, delegava aos estados competência para legislar e prover esse nível de ensino. Assim, serão os estados que irão enfrentar a questão da difusão da instrução mediante a disseminação das escolas primárias (SAVIANI, 2006, p. 22-23).

As primeiras iniciativas de organização do sistema de ensino básico no país surgiram de forma desconexa, sendo o estado de São Paulo o primeiro a organizar e a implementar a instrução pública – o que posteriormente serviria de base à constituição dos sistemas de ensino público para outras regiões, como ocorreu nos estados de Minas Gerais e Paraíba, por exemplo.

A grande contribuição dos sistemas de ensino paulista foi ter inaugurado uma organização escolar estruturada em grupos escolares seriados, nos quais os alunos eram divididos conforme o grau ou a série em que se situavam, o que implicava uma progressividade do processo de aprendizagem. Isso demonstrava um verdadeiro avanço em relação às escolas primárias do período colonial, as quais se organizavam em classes isoladas ou avulsas e unidocentes, ou seja, as escolas eram regidas por apenas um professor, que ministrava o conteúdo básico a um grupo de alunos em níveis de aprendizagens diferentes.

Em relação aos aspectos pedagógicos, o sistema de ensino paulista pode ser definido como sistema pedagógico tradicional, o qual defendia: a simplicidade e a progressividade, isto é, o ensino deveria iniciar pelo conteúdo mais simples para que o aluno, progressivamente, fosse se apropriando dos elementos repassados; a valorização da memorização como um dos recursos do processo de aprendizagem; o reconhecimento e a valorização da autoridade, com ênfase no rigor disciplinar.

A implantação de um modelo educacional estruturado em grupos escolares, no rigor organizativo do processo de ensino-aprendizagem e na defesa da laicidade educacional⁸ significou um importante avanço em relação aos sistemas de ensino no Brasil

8 Segundo Saviani (2006), a primeira iniciativa no marco da histórica brasileira que se contrapôs à pedagogia jesuítica, pautando-se nos ideais de laicidade inspiradas no movimento iluminista europeu, foi o Alvará de 28 de junho de 1759 (parte das reformas promovidas pelo Marquês de Pombal), que “determinou o fechamento

Colônia e no Brasil Império em um período, caracterizado, sobretudo, pela inexistência de estrutura física própria e de delimitação dos estágios de graduação dos educandos, além do predomínio da influência religiosa na delimitação dos componentes curriculares e mecanismos de avaliação.

Todavia, esse modelo virou mais uma estratégia de legitimação das desigualdades de classes e de intensificação de um sistema educacional seletivo, pois estabelecia diversas barreiras à continuidade do processo educativo dos educandos diante do rigor para se garantir um alto padrão de exigência escolar, o que acarretava em um alto grau de repetência entre os alunos. Desse modo, a escola se legitimava como um eficiente espaço de seleção e de formação das elites brasileiras.

A formação para o trabalho simples (técnico-profissional) teve um desenvolvimento tardio e desorganizado, ocorrendo no próprio processo de trabalho, não exigindo uma preparação específica. Esse tipo de formação foi ministrado, predominantemente, por instituições de caráter religioso que tinham como principal objetivo assistir e educar a classe trabalhadora, contribuindo para o processo de moralização dessa classe e de sua integração social imediata através do trabalho (NEVES; PRONKO, 2008).

O número de instituições educacionais no Brasil teve significativa expansão a partir da intensificação do processo de industrialização e urbanização do país, refletindo a necessidade do Estado brasileiro em repensar suas estratégias em torno das políticas educacionais, pois, a partir desse período, a qualificação da classe trabalhadora era defendida como uma necessidade inquestionável para o próprio desenvolvimento do cenário econômico brasileiro.

dos colégios jesuítas, introduzindo as 'Aulas Régias' a serem mantidas pela Coroa" (SAVIANI, 2006, p. 17).

A partir do período do governo de Getúlio Vargas (1930-1945), observamos a intensificação da intervenção estatal na economia e nas relações capital *versus* trabalho. Foi durante esse governo que, em 1930, foi criado o Ministério da Educação e Saúde e, em 1931, promulgado o Decreto 19.851, conhecido como Estatuto das Universidades Brasileiras. Tanto a criação do Ministério da Educação e Saúde quanto do Estatuto das Universidades foram fundamentais na consolidação do ensino superior brasileiro. O Estatuto das Universidades foi o marco legal que passou a adotar a universidade como modelo por excelência para a organização didático-administrativa do ensino superior (NEVES; PRONKO, 2008).

Diante do desenvolvimento urbano-industrial, evidencia-se, também, uma expansão de escolas voltadas à formação de cunho tecnológico e o início de debates sobre o desenvolvimento de instituições para formação estritamente técnica e profissional, levando, com isso, o Estado a fortalecer as alianças com o empresariado brasileiro.

Conforme Neves e Pronko (2008), o período entre as décadas de 1930 e 1940 foi o marco cronológico específico para o desenvolvimento dos debates sobre a definição das modalidades que deveriam integrar o ensino técnico-profissional, bem como a sua implementação. Tais debates refletem o próprio modelo político corporativo adotado na época, realizando-se em torno da burocracia estatal, o que demonstra o papel atuante do Estado Novo como um “Estado de compromisso” para a consolidação hegemônica da burguesia industrial brasileira.

Destacamos, à guisa de exemplificação, a criação, em 1931, do Instituto de Organização Racional do Trabalho (IDORT), cujos primeiros dirigentes⁹ foram os precursores do “Manifesto dos Pio-

9 Primeiro presidente Armando de Salles Oliveira e principais dirigentes e colaboradores Roberto Simonsen, Roberto Mange e Lourenço Filho, além de Noemy Silveira,

neiros da Educação Nova”. Segundo Saviani (2007), o IDORT exerceu forte influência na formulação das políticas governamentais durante o governo varguista, sobretudo, no que se refere à promoção e expansão do ensino profissional. Destaca-se, por exemplo, a atuação de Roberto Mange e Lourenço Filho, seus principais colaboradores, na elaboração das Reformas de Capanema (1942 e 1943), que resultou na criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e nas leis orgânicas de ensino industrial, secundário e comercial¹⁰.

Nesse período, é legitimada uma forte aliança do Estado com segmento da burguesia industrial brasileira, a partir da qual se estabelece a distinção entre escolas industriais, de nível médio, que ofereciam ensino de caráter tecnológico, e o ensino profissionalizante, oferecido pelos cursos de aprendizagem e de formação básica, destinados à formação direta e imediata da força de trabalho que se incorporava à crescente vida urbano-industrial do país (NEVES; PRONKO, 2008).

O movimento escolanovista também exerceu importante influência no governo para a organização do sistema educacional brasileiro nesse período; e foi coordenado pelos Pioneiros da Educação Nova que, em 1932¹¹, lançaram o “manifesto dos Pioneiros

Júlio de Mesquita Filho e Raul Briquet que, como Lourenço Filho, foram signatários do “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”.

10 Neves (2010) ressalta, ainda, a criação nesse período de instituições que caracterizaram o “Sistema S”. Além do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai), o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac), Serviço Social da Indústria (Sesi) e Serviço Social do Comércio (Sesc).

11 A elaboração do “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” foi uma resposta à solicitação do Presidente Getúlio Vargas, juntamente com o até então ministro da Educação, Francisco Campos, na IV Conferência Nacional de Educação, realizada em dezembro de 1931, em que, nesta ocasião, o referido presidente solicitou a colaboração dos presentes na definição da política educacional do novo governo.

da Educação Nova”; documento que provocou forte impacto no campo político e debates em torno das políticas educacionais (SAVIANI, 2006; 2007).

Dirigido ao povo e ao governo, esse manifesto recomendava a contribuição na promoção da reconstrução social através da reformulação e reconstrução dos sistemas de ensino brasileiros. Orientado pelos ideais liberais de defesa por uma educação pública, laica e obrigatória a todos os cidadãos, o manifesto propunha mudanças significativas na educação brasileira, abrangendo desde o ensino infantil até o nível de ensino universitário.

Os pioneiros da Educação Nova se pautavam na perspectiva biologizante da educação, a qual afirmava que a educação é uma necessidade biológica e seu direito deve ser garantido, de forma indistinta, a todos os cidadãos, independentemente de suas condições econômicas. Enfatizavam, também, a necessidade de a educação respeitar as especificidades biológicas de cada indivíduo, o que influenciava o seu processo de aprendizagem.

Destarte, os Pioneiros da Educação Nova se referenciavam na perspectiva escolanovista, difundida nos países europeus, a qual tecia forte crítica ao ensino “tradicional” pelo seu caráter rígido e hierárquico, tolhendo, portanto, a liberdade individual de cada educando e o desenvolvimento de suas potencialidades específicas.

A nova política educacional deverá romper com a formação excessivamente literária, imprimindo à nossa cultura um caráter eminentemente científico e técnico e vinculando a escola ao meio social produtivo, sem negar os valores especificamente culturais representados pela arte e pela literatura (MANIFESTO apud SAVIANI, 2007, p. 247).

Aliado à defesa pelo reconhecimento da dimensão biológica no processo de ensino-aprendizagem, o movimento também

reivindicava um rigor científico no processo de organização da política educacional, também aliado à perspectiva escolanovista, para o qual “os trabalhos científicos no ramo da educação já nos faziam sentir, em toda a sua força reconstrutora, o axioma de que se pode ser tão científico no estudo e na resolução dos problemas educativos, como nos da engenharia e das finanças” (MANIFESTO *apud* SAVIANI, 2006, p. 33).

A principal contribuição do manifesto da “Escola Nova” no Brasil foi trazer, para o debate político, a reivindicação pela construção de um amplo sistema nacional de ensino público, bandeira essa que se confrontava com os interesses e o domínio hegemônico da Igreja Católica na educação brasileira. Esse movimento também logrou importante influência no âmbito Estatal, o que se reflete na crescente participação dos pioneiros da Educação Nova no âmbito da burocracia educacional oficial. Isso os possibilitou a desenvolverem diversas experiências de reformas de instrução pública e de estudos pedagógicos, de modo especial a partir da criação do INEP (SAVIANI, 2006).

Contudo, a predominância dos pioneiros da Educação Nova não extinguiu a influência da Igreja Católica no âmbito da política educacional brasileira. Fragilizada após a proclamação da república – que, em sua primeira constituição, definiu o ensino público como laico e aboliu o ensino religioso nas escolas oficiais –, a influência católica se revitaliza com o retorno do Ensino Religioso nas escolas públicas (SAVIANI, 2006).

A Igreja, nesse período, exercia importante contribuição à contenção dos conflitos de classe e à manutenção da ordem vigente através da disseminação de sua doutrina social. Através da difusão dos ideais de destino conforme a vontade divina e de solidariedade e de compaixão, contribuía para que a classe subalterna não se rebelasse contra a classe dominante em virtude de suas precárias condições de vida.

Aliás, a Igreja já estava contemplada no projeto de hegemonia da burguesia industrial, conforme manifestação inequívoca de Roberto Simonsen. Para ele, a Igreja estava destinada a desempenhar um grande papel de esclarecimento sobre as necessidades do país, “explicando à massa sofredora que o seu estado atual não decorre dos casos, da compressão exercida pelas classes mais favorecidas”. Caberia a ela, ainda, infundir na sociedade, cada vez mais, “os sentimentos de caridade e solidariedade social, que constituem, por certo, os mais belos postulados da religião de Cristo” (SIMONSEN *apud* SAVIANI, 2007, p. 197).

O governo, nesse período, conseguiu conciliar grupos que divergiam em suas concepções político-pedagógicas, mas que se alinhavam, em essência, à mesma perspectiva educacional que o governo necessitava: uma educação que contribuísse para o apaziguamento dos conflitos sociais mediante educação e conformação da classe trabalhadora.

Portanto, compreendemos que a relação entre Estado, empresários e Igreja, no que tange à promoção de medidas e criação de instituições no âmbito educacional, é histórica. Reflete, também, o dualismo arraigado no sistema educacional brasileiro, caracterizado pela distinção entre um ensino propedêutico e científico para as frações superiores da classe média e para a burguesia nacional – efetivado através das instituições privadas, vinculadas ou não com a Igreja, o que facilitava o acesso desses segmentos sociais ao Ensino Superior; e o provimento de um ensino técnico/profissionalizante para a classe trabalhadora e para frações inferiores da classe média – mediante inserção dessa fração populacional nas redes de ensino públicas, nos cursos oferecidos pelo ramo tecnológico ou nos sistemas de formação gerenciados pelo empresariado (NEVES; PRONKO,

2008). Isso também demonstra a divisão histórica que ocorre entre trabalho intelectual e trabalho manual, sendo o primeiro destinado à classe que detém o controle dos meios de produção, passando a deter o controle sobre o próprio conhecimento, e o outro à classe que apenas possui sua força humana de trabalho para vender, restando-lhe a submissão e a execução de atividades parciais, fragmentadas.

Todavia, a partir da década de 1950, despontam novas tendências no âmbito da política educacional, caracterizadas pela pedagogia tecnicista, diante da nova conjuntura econômica e política, a nível mundial e nacional, o que impôs uma inflexão ao movimento escolanovista no Brasil. Esse novo contexto remete às transformações desencadeadas no cenário político e econômico com o fim da Segunda Guerra Mundial. A partir daí, observamos, no campo econômico, um reordenamento na divisão internacional do trabalho com a intensificação do imperialismo estadunidense e com o predomínio das políticas keynesiano-fordistas. No âmbito político-ideológico, por sua vez, há a adoção de diversas estratégias de combate à disseminação dos ideais socialistas e comunistas. Isso ocorreu como forma de embate à expansão da influência que a experiência da revolução socialista da União Soviética estaria provocando em âmbito global, sobretudo nos países latino-americanos.

No Brasil, essas transformações foram acompanhadas pela cessação de governos populista-nacionalistas e pelo predomínio do modelo econômico desenvolvimentista, caracterizado pelo forte investimento estatal na industrialização pesada – com o objetivo de substituir a importação de bens duráveis –, e no desenvolvimento e melhorias na infraestrutura necessária para a promoção das condições (no campo estrutural) favoráveis ao desenvolvimento econômico do país – portos, ferrovias, rodovias, dentre diversas outras medidas.

O principal argumento disseminado pela ideologia desenvolvimentista remete à compreensão de que o desenvolvimento econômico brasileiro se constitui em uma condição central para a garantia da elevação das condições socioeconômicas ao mesmo patamar das economias dos países mais desenvolvidos. Portanto, o subdesenvolvimento econômico e social dos países da América Latina seria reflexo do desenvolvimento tardio do modo de produção capitalista nesses países, cujo desenvolvimento ainda não vivenciou todos os patamares já alcançados pelos países centrais.

Essa compreensão pautou-se em uma lógica “etapista” e “dualista”¹² do desenvolvimento capitalista no Brasil e nos demais países da América Latina. Segundo estudo de Demier (2007), a tese do dualismo fora defendida por intelectuais ligados às instituições como a Comissão Econômica para a América Latina (CEPAL), o Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB) e o Partido Comunista Brasileiro (PCB), os quais acreditavam que a estrutura econômica, política e social do Brasil era marcada por um dualismo entre polos opostos: um setor moderno e outro arcaico¹³.

Conforme esse raciocínio, a parcela arcaica da economia brasileira (comumente relacionada ao campo e ao setor da agroexportação) se constituiria como entrave ao desenvolvimento do setor moderno (referente às regiões industriais e à produção de

12 Destacamos a contribuição de Francisco de Oliveira, em sua obra *“Crítica à razão dualista: o ornitorrinco”*, como o principal intelectual brasileiro, do campo da esquerda, vanguardista do debate teórico e política da crítica à perspectiva desenvolvimentista e dualista que predominava o debate sobre a economia brasileira nos anos 1970.

13 Ressaltamos que apesar das referidas instituições apreenderem a estrutura socioeconômica brasileira a partir de uma concepção dualista, elas teceram suas análises a partir de concepções políticas distintas. Podemos encontrar uma síntese desse debate na tese de Cezar Henrique Maranhã *“O novo ciclo ideológico do desenvolvimento: a reconstrução do projeto político burguês e as estratégias de desenvolvimento econômico e social no Brasil”*.

bens de consumo duráveis, etc.). Segundo esses ideólogos, a superação do entrave se constituía como objetivo principal para o desenvolvimento econômico do país, ajudando-o a superar o seu “subdesenvolvimento”.

Assim, Demier (2007, p. 89, grifo do autor) afirma que:

Nessa ótica, o desenvolvimento das nações “subdesenvolvidas” era compreendido como se estivesse localizado em uma fase, em uma *etapa* histórica anterior ao moderno capitalismo europeu e norte-americano, o que conferia a essa perspectiva um aspecto *teleológico-evolucionista*.

Essa perspectiva marcou o discurso desenvolvimentista no Brasil no período pós Segunda Guerra Mundial. Foi enfático o lema “50 anos em 5”, difundido durante o governo do ex-presidente Juscelino Kubitschek¹⁴, que marcou o plano de metas do seu governo. O principal objetivo desse plano era tornar o país uma grande potência econômica, promovendo a construção de grandes obras de infraestrutura, desenvolvendo a indústria nacional, sob o modelo de substituição de importações e incentivando a instalação de empresas multinacionais no território nacional, garantindo, assim, a oferta de empregos e a dinamização da economia brasileira. Porém, tal processo só se efetivou através de forte injeção de capital estrangeiro que, por sua vez, só foi possível graças à configuração que a economia internacional assumia na época.

Nesse período, observa-se o acúmulo da concentração de capital, em escala mundial, de grandes corporações imperialistas que precisavam ser aplicadas no exterior, principalmente no

14 Juscelino Kubitschek de Oliveira, conhecido como JK, foi presidente do Brasil entre 1956 e 1961.

setor industrial. Portanto, fora emblemática a concessão de empréstimos estrangeiros nesse período, sob o discurso de auxiliar o desenvolvimento das bases industriais do país. Além disso, havia a necessidade, por parte dos países centrais, de escoar os equipamentos – já obsoletos diante do intenso processo de inovação tecnológica – na indústria dos países periféricos.

Aliada à injeção de capital estrangeiro, houve também a intensificação da entrada de empresas multinacionais no país, estimuladas pelas políticas de isenção fiscal, pelo investimento nas condições de infraestrutura e no baixo custo da força de trabalho humana, reflexo, sobretudo, da inexistência de legislações trabalhistas mais fortes. Tudo isso, garantiu às empresas uma maior exploração da classe trabalhadora brasileira e, conseqüentemente, extração de mais-valia se comparada à realidade europeia e norte-americana; regiões essas que apresentavam um maior controle estatal no âmbito da relação capital *versus* trabalho.

A partir dessas tendências econômicas internacionais e nacionais, aliadas à instauração da autocracia burguesa¹⁵ no Brasil, é que se evidencia o fortalecimento da defesa da educação como um campo estratégico para o desenvolvimento do país. Isso ocorreu a partir da adoção de medidas que visavam reestruturar, por definitivo, o sistema educacional brasileiro, com o objetivo de melhor adequá-lo ao modelo de desenvolvimento econômico até então vigente.

Abraçando a perspectiva da teoria do capital humano e construindo aliança com agências internacionais – aqui destacamos as parcerias tecidas entre o Ministério da Educação e a Agency for International Development (AID), os conhecidos acordos

15 Expressão utilizada por Florestan Fernandes para designar a particularidade com que se efetiva o domínio da burguesia brasileira no cenário político, pautada no autoritarismo e na restrição à consolidação de um regime democrático.

MEC-USAID –, o governo ditatorial promoveu diversas mudanças no sistema educacional brasileiro, sobretudo no âmbito do ensino de nível superior e médio.

Nesse período, ocorreu uma expansão na matrícula escolar em todos os níveis de ensino, principalmente no ensino secundário. Tal expansão reflete a maior cobertura social do Estado, quanti-qualitativamente, como forma de estabelecer o consenso e a conformação social no país, diante da crescente organização da classe trabalhadora nesse período. A expansão nesse nível de ensino repercutiu de forma direta na ampliação do ensino superior, que se realizou principalmente sob a base da federalização, garantindo ao Estado a responsabilidade para a formação nesse nível de ensino tanto no ramo científico quanto no tecnológico (NEVES; PRONKO, 2008).

Em relação ao Ensino Superior, ocorre a aprovação da reforma universitária de 1968, que reorientou a estrutura técnico-administrativa das instituições de Ensino Superior Federal, segundo proposições oriundas dos acordos MEC-USAID. Tal reforma obteve efeito contraditório na medida em que, apesar da repressão exercida sobre pesquisadores, professores e estudantes, proporcionou a consolidação e expansão das pós-graduações no país (NEVES, 2010). Evidencia-se também, nesse período, o surgimento e ampliação dos cursos de pós-graduação, com vista a desenvolver a pesquisa científica brasileira como mais um fator chave para a promoção da modernização conservadora brasileira.

Essas reformas promovidas durante o modelo econômico desenvolvimentista tiveram por base a pedagogia tecnicista que, aliada à Teoria do Capital Humano, visava a garantia do alto rendimento produtivo dos sistemas de ensino brasileiros – tanto em relação à elevação dos índices de escolaridade quanto a maior absorção do conhecimento técnico-científico produzidos, sobretudo, pelos países europeus.

Destacamos que esses avanços no campo educacional não estavam articulados à promoção do desenvolvimento científico autônomo, ou às reais necessidades presentes na sociedade brasileira. Na verdade, restringiam-se às áreas estratégicas que possibilitassem o fortalecimento da heteronomia econômica e cultural do país aos interesses dos setores dominantes (locais e internacionais). Conforme afirma Fernandes (1985, p. 111),

O apoio de maior massa de recursos, a flexibilidade de decisões e de iniciativas, as vantagens de uma posição de comando e o rápido crescimento cultural conferem às nações hegemônicas no mundo capitalista um ritmo histórico avassalador. As nações heteronômicas (ou dependentes) do mesmo mundo histórico-cultural não têm alternativas. Permanecendo fiéis ao capitalismo, elas se condenam a um tipo de crescimento econômico e cultural, que pode ser descrito sob o conceito de “desenvolvimento dependente”. Este conceito não significa, apenas, que elas estão sujeitas a “crescer” através dos efeitos diretos e indiretos da difusão cultural. Mas que a difusão cultural se desenrola, nos diversos níveis, em função de interesses e de dinamismos das sociedades hegemônicas, bem como das probabilidades de absorção de tais interesses e dinamismos por parte das sociedades heteronômicas.

Cabe destacar que, mesmo diante da expansão dos sistemas de ensino público – majoritariamente no âmbito do Ensino Superior –, os empresários educacionais e a Igreja Católica continuaram atuantes na formação de tipo propedêutico no ensino superior – destinada aos filhos da classe burguesa e às frações superiores da classe média. Aos filhos da classe economicamen-

te desfavorecida do país, estudantes da rede pública de ensino, o acesso ao nível de ensino superior ficou restrito pela insuficiência de sua formação geral decorrente da profissionalização desse nível de ensino, restando-lhes majoritariamente os cursos oferecidos pelo ramo tecnológico ou ingresso direto no mercado de trabalho.

Portanto, de modo concomitante ao desenvolvimento econômico de caráter dependente, houve a ampliação do acesso e a modernização do sistema de ensino superior brasileiro, o que Lima (2007) denominou de “milagre educacional”. Todavia, esse milagre só pôde ser viabilizado através do estrangulamento do sistema público de ensino e do acirramento de sua privatização mediante a abertura de novos cursos privados e de financiamento público para instituições privadas de nível superior. Desse modo, o padrão dependente e heterônimo da educação superior brasileira não foi alterado.

A expansão do sistema de ensino, tanto de nível básico quanto superior, e o processo de formação da classe trabalhadora, bem como a formação escolar e política dos novos intelectuais brasileiros, ocorreram de forma controlada e gradativa, passando por um processo de depuração que viesse a constituir uma estratégia de consolidação da cultura americana, modelando o pensamento crítico rumo a um processo de redemocratização gradual e seguro (NEVES, 2010).

Diante dessas reflexões, podemos apreender as principais tendências que fomentam as políticas educacionais brasileiras ao longo do seu desenvolvimento histórico. A partir da análise sobre as décadas 1980/1990, constatamos que essas tendências se articularam na nova dinâmica societária, desencadeada a partir do processo de reestruturação produtiva e das investidas do ideário neoliberal no campo educacional. Esses fatores suscitaram um novo cenário no campo educacional do país, sobre o qual dedicaremos nossas análises no capítulo a seguir.

2



Expansão das tecnologias de informação e comunicação (TICs), virtualização da vida social e formação profissional no regime de acumulação flexível

-
- 2.1 Reestruturação produtiva, regime de acumulação flexível e impactos no mundo do trabalho
 - 2.2 O regime de acumulação flexível e suas refrações no campo das políticas educacionais
 - 2.3 Expansão das tecnologias da informação e comunicação (TICs), o advento da “sociedade do conhecimento” e suas implicações nas relações sociais

2.1

Reestruturação produtiva, regime de acumulação flexível e impactos no mundo do trabalho

A partir da segunda metade do século XX, inicia-se um novo marco no processo de desenvolvimento do capital como sistema orgânico, o qual subordina todas as necessidades humanas aos seus imperativos expansionistas. A partir de meados dos anos de 1970, evidenciamos o crescimento do domínio do homem sobre a natureza e as infindáveis possibilidades alcançadas com o desenvolvimento da produção científica e tecnológica para a humanidade.

Todavia, essa ordem societária é marcada por uma contradição a ela intrínseca, na qual seu desenvolvimento e sua expansão não ocorrem sem uma crescente degradação da vida humana, pois, no capitalismo, o processo produtivo não vislumbra o atendimento dos interesses e das necessidades humanas e sociais (com vista a seu constante enriquecimento humano), mas, sim, prioriza os interesses de acumulação e de expansão do capital. Portanto, essa dinâmica, conforme afirma Antunes (2009), não pode ocorrer sem revelar sua face destrutiva.

Quanto mais aumentam a competição e a concorrência intercapitais, mais nefastas são suas consequências, as

quais duas são particularmente graves: a destruição e/ou precarização, sem paralelos em toda a era moderna, da força humana que trabalha e a degradação crescente do meio ambiente, na relação metabólica entre homem, tecnologia e natureza, conduzida pela lógica societal subordinada aos parâmetros do capital e do sistema produtor de mercadorias (ANTUNES, 2009, p. 28).

A partir dos anos de 1970, observamos o esgotamento das ações políticas e econômicas que barraram a ação predatória do capital, durante um lapso temporal de trinta anos – o chamado período dos “trinta anos gloriosos”. Nesse período, tais ações se mostram ineficazes para contornar uma crise que agora apresenta uma tendência contínua e estrutural (MÉSZÁROS, 2011).

No período pós Segunda Guerra Mundial, o capital passa a se reproduzir hegemonicamente com base no modelo de produção fordista – caracterizado pela produção rígida, em série e homogênea – que, graças ao suporte da política econômica keynesiana, garantia uma produção em massa para um consumo em massa, o que provocou uma intensa circulação de capital através da venda de mercadorias.

Conforme afirma Harvey (2017), o principal avanço do modelo fordista, em relação às dinâmicas produtivas precedentes, remete ao reconhecimento de que a produção em massa só poderia ser legitimada com base em um consumo em massa e em um novo sistema de reprodução da força de trabalho, “uma nova política de controle e gerência do trabalho, uma nova estética e uma nova psicologia, em suma, um novo tipo de sociedade democrática, racionalizada, modernista, populista” (HARVEY, 2017, p. 121).

Para isso, fora fundamental a adoção de mecanismos de intervenção estatal que proporcionasse as condições objetivas de

materialização dos ideais fordistas de reprodução da vida social e de expansão capitalista no pós 1945. Elas garantiram, de forma articulada, o aumento do poder de consumo da população – através da promoção de políticas públicas que “desoneravam” parte dos salários dos trabalhadores para o atendimento de suas necessidades básicas, em conjunto a uma política de valorização salarial e de concessão de novas formas de crédito/financiamento para consumo – e de incentivos financeiros, que contribuíram para o desenvolvimento econômico das empresas/indústrias.

Portanto, foi somente com a intervenção direta do Estado que foi possível garantir uma dinâmica, nos campos econômico e sócio-político, favorável à expansão capitalista no referido período. Vale ressaltar, também, que, articulada à mediação estatal, se fez necessário um novo reposicionamento político dos principais sujeitos envolvidos nesse processo. Desse modo, instituiu-se certo consentimento, por parte da burguesia, na intensificação da ação estatal no âmbito da relação capital *versus* trabalho e, por parte do proletariado, um recuo na radicalidade de suas pautas políticas, sobretudo no que se refere à contestação da ordem societária vigente.

Esses fatores possibilitaram, durante esse período, o equilíbrio de poder e amenização dos conflitos políticos, conforme afirma Harvey (2017, p. 125):

Mas esse crescimento fenomenal da expansão de pós-guerra dependeu de uma série de compromissos e reposicionamentos por parte dos principais atores dos processos de desenvolvimento capitalista. O Estado teve de assumir novos (keynesiano) papéis e construir novos poderes institucionais; o capital corporativo teve de ajustar as velas em certos aspectos para seguir com mais suavidade a trilha da lucratividade segura; e o trabalho organizado teve de assumir

novos papéis e funções relativos ao desempenho nos mercados de trabalho e nos processos de produção. O equilíbrio de poder, tenso, mas mesmo assim firme, que prevalecia entre trabalho organizado, o grande capital corporativo e a nação-Estado, e que formou a base de poder da expansão de pós-guerra, não foi alcançado por acaso – resultou anos de luta.

Além do fortalecimento do poder de consumo da população, sobretudo da classe trabalhadora, soma-se o contexto mundial do Pós Segunda Guerra que teve, por corolário, a destruição de diversos países europeus que prescindiram do apoio externo estadunidense para se reerguerem econômica e socialmente. Essa condição proporcionou, durante certo período, a garantia de campos de investimentos de capital excedente, o que é fundamental para o processo de valorização do capital e de sua expansão.

Esses fatores foram basilares para garantir um período de altas taxas de crescimento econômico até então inexistente nos marcos da história do capitalismo. Os assim chamados “30 anos Gloriosos” representam um período em que se pôde disseminar uma face humanitária do capitalismo sob a crença de que essa ordem societária poderia, harmoniosamente, compatibilizar desenvolvimento econômico com promoção de bem-estar social, na qual todos os indivíduos, destarte suas diferenças de classe, gozariam dos benefícios decorrentes do crescimento econômico.

Contudo, a partir dos finais dos anos de 1960 e início dos anos de 1970, o padrão produtivo fordista/taylorista começa a apresentar sinais de esgotamento, tornando-se, portanto, insuficiente para manter a contínua elevação das taxas de lucros conforme predominava durante os trinta anos gloriosos. A partir desse período, evidencia-se um novo contexto nos marcos do modo de produção capitalista que, após um longo período expansionista, adentra em um cenário de crise na qual as taxas de acumulação

passam a não mais obter os elevados índices do período até então vigente.

Segundo as análises de Harvey (2017) e Antunes (2009), o esgotamento do modelo político-econômico keynesiano-fordista se efetiva a partir de diversos fatores, dentre os quais podemos destacar: a perda do poder norte-americano de regulamentação do sistema financeiro internacional; acirramento da competição internacional, a partir da recuperação econômica de países europeus e asiáticos, bem como da sua entrada no mercado internacional (Japão e Alemanha, por exemplo); aumento do preço das matérias-primas, com destaque para o petróleo; aumento do preço da força humana de trabalho e fortalecimento de sua organização política; crise fiscal do Estado; maior concentração de capital sem correspondência da necessária expansão de campos de investimento; e queda nos níveis de venda dos bens de consumo duráveis produzidos pelo modelo fordista.

Em síntese, o principal óbice à expansão do capital passa a ser a rigidez do modelo fordista e do sistema político-econômico que o embasava. A austeridade dos investimentos em capital fixo, que eram de larga escala e de longo prazo; o sistema de produção em massa, que presumia crescimento econômico estável e mercados de consumo constante; o rigor nos contratos de trabalho e o fortalecimento das legislações trabalhistas passaram a ser barreiras às tentativas do capital em superar a estagnação do crescimento dos lucros (HARVEY, 2017).

De modo geral, esses elementos analisados de forma conjunta evidenciaram a incapacidade do fordismo e do keynesianismo em conter as contradições inerentes ao próprio capitalismo, derruindo a falácia de que há a possibilidade, nos marcos desse sistema societário, de manter, permanentemente, um equilíbrio entre os interesses antagônicos de classe mediados pela ação regulatória do Estado.

Nesse contexto, o capitalismo adentra uma conjuntura de crise clássica de sobreacumulação, na qual o capital excedente, ao não conseguir ser escoado para novos campos de investimentos, não consegue valorizar-se, provocando uma tendência à queda da taxa de lucro. Segundo Harvey (2005, p. 78),

Essas crises são tipicamente registradas como excedentes de capital (em termos de mercadoria, moeda e capacidade produtiva) e excedentes de força de trabalho lado a lado, sem que haja aparentemente uma maneira de conjugá-los lucrativamente a fim de realizar tarefas socialmente úteis.

A crise do modelo produtivo fordista/keynesiano se constitui, portanto, expressão fenomênica da crise estrutural do capital¹ em que, a partir de então, se atesta o desmoronamento dos mecanismos de regulação e de controle sobre a ação predatória do capital que possibilitaram, dentro dos limites intrínsecos a essa sociabilidade, políticas de bem-estar social e de padrões de vida dignos à classe trabalhadora (MÉSZÁROS, 2011).

Nessa conjuntura, as ações político-econômicas que sustentaram o modelo keynesiano-fordista precisavam ser refutadas política, econômica, social e culturalmente, de modo a garantir que o capital pudesse, sem limites, buscar diversas estratégias que visassem novas formas lucrativas para absorver a riqueza excedente e, com isso, reestimar seu processo de valorização.

Desde sua origem, o traço predominante do sistema do capital é a total subordinação das necessidades humanas à reprodução do valor de troca, de modo a permitir a sua reprodução crescente e contínua. Esse sistema sociometabólico – formado pelo tripé

1 Para uma análise mais aprofundada sobre o caráter estrutural da crise do capital, consultar Mézáros (2011).

capital, Estado e trabalho assalariado – ordena e controla a dinâmica da vida social, na qual tudo e todos estão subordinados às suas necessidades de expansão e de acumulação de forma ilimitada. Portanto, como afirma Mészáros (2011), o sistema capitalista é ontologicamente incontrolável.

A partir desse período, inicia-se um novo processo de reorganização do capital e do seu sistema ideológico e político que se expressa com o novo padrão de produção – pautado em uma nova dinâmica de gerenciamento e controle da força de trabalho – articulado ao advento das novas tendências político-econômicas de caráter neoliberal. No tocante ao processo produtivo, legitima-se o predomínio do sistema toyotista de produção. O toyotismo surge no Japão após a Segunda Guerra Mundial e apresenta, conforme afirma Antunes (2009), a via japonesa de consolidação e expansão do capitalismo monopolista industrial. Emergindo inicialmente nas fábricas de automóveis da empresa Toyota, ele se consolida como um novo padrão de reorganização da linha de montagem e de gerenciamento da força de trabalho que, rapidamente, dissemina-se nas outras empresas daquele país e, a partir da década de 1970, a nível mundial.

Consoante as análises de Antunes (*idem*), o sistema toyotista de produção se distingue do fordismo a partir dos seguintes aspectos:

1. O processo produtivo passa a ser voltado à demanda do mercado de consumo. A produção não será realizada a partir da produção em massa com vistas a garantir altos estoques de uma determinada mercadoria específica que deverá ser consumida de forma também massiva, mas, sim, voltada aos interesses específicos/individuais do mercado consumidor, garantindo a produção de mercadorias heterogêneas e a existência de estoques mínimos.

2. A necessidade de um processo produtivo, que garanta a diversificação das mercadorias, impõe um modelo produtivo flexível, o qual demanda – além da inserção de novas tecnologias, de modo a garantir uma produção cada vez mais inovadora – uma maior diversificação do uso da força humana de trabalho. Nesse processo, ao operário, é demandada a operação simultânea de diversas máquinas, o que altera a relação desse com o maquinário produtivo.
3. A fundamentação no trabalho em equipe, com a defesa de uma maior integração entre os trabalhadores e da multivariabilidade de funções, rompendo-se, assim, com a rigidez da divisão das funções, típica do fordismo.
4. O princípio do *just in time*, que se refere ao melhor aproveitamento do tempo de produção, pauta esse sistema.
5. O processo produtivo se torna mais horizontalizado e descentralizado. A indústria centraliza o seu processo produtivo somente no aspecto que considera mais importante e passa a contratar outras empresas, que se tornam responsáveis por garantir a prestação de serviços/produtos que outrora eram realizados no mesmo espaço da indústria – podemos destacar, como exemplo, o surgimento de empresas terceirizadas.
6. A instauração dos Círculos de Controle de Qualidade (CCQs) que se constituem na criação de grupos de trabalhadores que passam a ser responsáveis pelo desempenho e pela qualidade de seus trabalhos, com vistas a melhorar o nível de produtividade das empresas. Conforme análise de Antunes (2009), podemos afirmar que os CCQs demarcam o início da apropriação da subjetividade e da intelectualidade do operário, que, no modelo fordista, até então era desprezado.

Esses aspectos em seu conjunto caracterizam o que Harvey (2017) denomina por regime de acumulação flexível, que caracteriza um novo estágio de desenvolvimento do sistema capitalista a partir do cenário de crise, demarcado durante a década de 1970. Esse regime se estrutura na incorporação de novas tecnologias no aparato produtivo e em novas técnicas de gestão da força humana de trabalho, cuja principal finalidade é a intensificação das condições de exploração da força de trabalho humana, através da combinação das formas relativa e absoluta de extração de mais-valia. Seu principal objetivo é romper com as barreiras da rigidez do modelo político-econômico keynesiano-fordista, garantindo maior dinamicidade tanto no campo produtivo quanto no plano econômico. Conforme afirma Harvey (2017, p. 140),

Caracteriza-se pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional.

Todavia, é importante sublinhar que o processo de reestruturação produtiva não ocorre de forma homogênea em todos os Estados-nação. Nos países ditos “em desenvolvimento”, a reestruturação produtiva se efetiva de forma peculiar e inerente às especificidades da inserção desses países no contexto de desenvolvimento e expansão capitalista em âmbito global.

Conforme discutimos no segundo capítulo, países de economia dependente² se relacionam de modo estruturalmente subor-

2 Conforme estudos de autores da tradição marxista, majoritariamente, são países de economia dependente aqueles que tiveram a herança do colonialismo como principal marca na sua constituição sócio-política e econômica como Estados-nação. Para um maior aprofundamento desse debate, consultar Fernandes (1976) e Marini (2011).

dinado com as principais potências econômicas mundiais, por mais que os primeiros se legitimem como nações politicamente autônomas. Essa dependência estrutural é inerente ao próprio desenvolvimento produtivo do capitalismo em nível mundial, no qual a subsunção econômica de uma nação a outra se põe como uma necessidade intrínseca à própria consolidação e expansão do capitalismo em cada país.

Os processos de desenvolvimento e de expansão da economia de países periféricos sempre ocorrerão de forma subordinada aos ditames das grandes potências mundiais, que serão recriadas ou modificadas conforme a necessidade de assegurar a reprodução ampliada dessa dependência. Desenvolvimento e subdesenvolvimento que estabelecem, portanto, uma relação dialética na qual o exponencial crescimento econômico das grandes potências mundiais ocorre a partir do subdesenvolvimento e exploração econômica dos países periféricos.

Analizando o processo de constituição da economia mundial, que integra as economias nacionais ao mercado global, observa-se que as relações de produção são desiguais porque o desenvolvimento de certas partes do sistema ocorre à custa do subdesenvolvimento de outras. As relações tradicionais são baseadas no controle do mercado por parte das nações hegemônicas, e isso leva à transferência do excedente gerado nos países dependentes para os países dominantes, tanto na forma de lucros quanto na forma de juros, ocasionando a perda de controle dos dependentes sobre seus recursos. E a geração desse excedente não se dá, nos países periféricos, por conta da criação de níveis avançados de tecnologia, mas através da superexploração da força de trabalho (AMARAL; CARCANHOLO, 2012, p. 88).

No que tange à relação capital *versus* trabalho, o regime de acumulação flexível se alicerça na crescente precarização da força humana de trabalho que se expressa na contínua eliminação desta, via sua substituição por novas tecnologias e consequente predomínio do trabalho morto e na intensificação da reestruturação dos mercados de trabalho através da emergência de contratos flexíveis, temporários ou subcontratos.

Como consequência direta à classe trabalhadora, destacamos a crescente precarização/deterioração tanto das condições de trabalho quanto das próprias condições de reprodução dessa força de trabalho, que se expressa na intensificação do desemprego estrutural, na redução dos salários, na obsolescência de qualificações e habilidades e no retrocesso da luta sindical.

Esses poderes aumentados de flexibilidade e mobilidade permitem que os empregadores exerçam pressões mais fortes de controle do trabalho sobre uma força de trabalho de qualquer maneira enfraquecida por dois surtos selvagens de deflação, força que viu o desemprego aumentado nos países capitalistas avançados [...]. A acumulação flexível parece implicar níveis relativamente altos de desemprego “estrutural” [...] rápida destruição e reconstrução de habilidades, ganhos modestos (quando há) de salários reais e o retrocesso do poder sindical [...] (HARVEY, 2017, p. 140-141).

Enfatizamos novamente que o processo de exploração da força de trabalho humano não se realiza de forma indistinta e independente das particularidades sócio-políticas e econômicas dos Estados a nível global. Nos países de economia dependente, iremos identificar que o processo de exploração da força humana de trabalho ocorre através da superexploração dela, a qual impede que a classe trabalhadora possa ter acesso às condições mínimas

necessárias à sua reprodução (MARINI, 2011). Esse processo de superexploração se desenvolve sob diversas formas: através da intensificação da exploração do trabalhador (aumento do trabalho, flexibilização dos contratos e rebaixamento dos salários, por exemplo); do repasse do fundo público para o pagamento dos altos juros da dívida externa; da privatização de serviços como saúde, educação e previdência; e mediante as perdas de direitos trabalhistas.

Outra característica importante no regime de acumulação flexível remete à falácia da qualidade total, que passa a ser intensamente difundida no cenário da produção capitalista nesse período. Ao se referir aos aspectos inovadores dos produtos e às suas especificidades frente à mercadoria homogeneizada da produção fordista, o que esse discurso encobre é a real obsolescência das mercadorias, as quais deverão – para satisfazer a necessidade capitalista de dinamização do circuito de consumo – apresentar tempo de vida útil cada vez mais restrito.

Como o capital tem uma tendência *expansionista* intrínseca ao seu sistema produtivo, a “qualidade total” deve tornar-se inteiramente compatível com a lógica da *produção destrutiva*. Por isso, em seu sentido e tendências gerais, o modo de produção capitalista converte-se em inimigo da *durabilidade* dos produtos [...]. Quanto mais “qualidade” as mercadorias aparentam (e aqui a *aparência* faz a diferença), menor tempo de duração elas devem efetivamente ter. Desperdício e destrutividade acabam sendo os seus traços determinantes (ANTUNES, 2009, p. 52-53, grifo do autor).

A partir dos estudos de Harvey (2005), podemos destacar, também, que a expansão geográfica e a reorganização espacial se constituem como uma importante estratégia para a resolução

do problema de sobreacumulação de capital, contribuindo para a retomada das taxas de lucro a partir de duas tendências: a primeira remete aos investimentos em infraestrutura física e social de longa duração que o processo expansionista demanda, o que, se não resolve em definitivo a formação de crise nos marcos do capitalismo, ao menos, atenua a tendência à sua formação. A segunda se reporta à própria dinâmica concorrencial, na qual os grandes monopólios, cada vez mais, expandem os limites espaço-temporais de suas empresas com vistas a buscarem, em outras regiões geográficas, vantagens econômicas que tornem seu processo produtivo mais lucrativo. Essas vantagens remetem tanto às facilidades em relação à extração de matéria-prima quanto ao menor custo da força de trabalho humana, em regiões nas quais há regulações trabalhistas débeis e menores cargas tributárias, dentre outros (idem, 2005).

Cabe ressaltar, ainda, a relação entre a descentralização da produção e os processos de superexploração da força humana de trabalho. Com a produção de mercadorias em indústrias disseminadas em diversas regiões do mundo, grandes empresas utilizam diferentes formas de processos de trabalho – artesanais, patriarcais ou, em algumas realidades, atividades análogas ao trabalho escravo – em locais que lhe possibilitem uma produção mais lucrativa, sobretudo em países periféricos que apresentam regulamentações trabalhistas mais frágeis.

A atual conjuntura se caracteriza por uma combinação altamente eficiente (com frequência nuançada pela tecnologia e pelo produto flexível) em alguns setores e regiões (como os carros no EUA, no Japão ou na Coreia do Sul) e de sistemas de produção mais tradicionais (como os de Singapura, Taiwan ou Hong Kong) que se apoiam em relações de trabalho “artesaniais”, paternalistas ou patriarcais (de familiares) que

implicam mecanismos bem distintos de controle de trabalho (HARVEY, 2008, p. 179).

Desse modo, a ordenação espaço-temporal visa possibilitar o escoamento de capital acumulado (e inativo) para outros setores/regiões onde esse capital possa ser absorvido: seja em projetos de longo prazo (como construções de infraestruturas, por exemplo) ou em gastos sociais (como os investimentos de capital privado em educação e pesquisa); deslocamentos espaciais a partir da abertura de novos mercados, capacidades produtivas ou obtenção de recursos (sociais e de trabalho); ou a combinação dos dois (HARVEY, 2005).

Para o regime de acumulação flexível, torna-se imperiosa, portanto, a crescente fluidez e a celeridade da dinâmica produtiva e reprodutiva da vida social. A intensificação e a aceleração do ritmo de inovação tecnológica, acompanhadas pela crescente obsolescência das mercadorias e pela diminuição das barreiras espaço-temporais, tanto para transações financeiras quanto para disseminação de informações, trazem impactos diretos para o âmbito das relações sociais. Observamos a supervalorização do novo e do descartável, algo que não se restringe apenas aos produtos de consumo, mas aos próprios valores, estilos de vida, modos de ser e de agir (HARVEY, 2017).

Se, no modelo produtivo fordista, impunha-se a formação de um novo homem adequado à disciplina rigorosa exigida no local do trabalho – que se espalhava para o âmbito da vida social –, no modelo produtivo toyotista, pautado no regime de acumulação flexível, o mote orientador da dinâmica societária é a flexibilidade, a dispersão e a descartabilidade.

[...] o mais interessante na atual situação é a maneira como o capitalismo está se tornando cada vez mais organizado através da dispersão, da mobilidade geo-

gráfica e das respostas flexíveis nos mercados de trabalho, nos processos de trabalho e nos mercados de consumo, tudo isso acompanhado por pesadas doses de inovação tecnológica, de produto e institucional (HARVEY, 2017, p. 150-151).

Consoante às análises de Rosso (2017), compreendemos que o fenômeno da flexibilização adquire centralidade na vida social quando explodem crises ou quando eclodem mudanças mais profundas no cenário do pensamento teórico-político em vigor – como ocorre com a ascensão do neoliberalismo. Nessa perspectiva, esse fenômeno é imposto de forma tal que, a partir da década de 1980, torna-se impensável uma corporação garantir sua sobrevivência no mercado sem se submeter às prescrições da nova dinâmica produtiva.

Ressaltamos que, conforme aponta o autor em questão, o fenômeno da flexibilidade não se restringe apenas aos aspectos quantitativos no campo produtivo – voltados à redução quantitativa de empregados e ao seu ajustamento às demandas da empresa. Implica, também, na obtenção da flexibilidade nos aspectos qualitativos, que remetem à diversidade de formas de contratação, às novas habilidades estabelecidas ao trabalhador e à variação das horas de trabalho.

Sobre a flexibilidade do tempo de trabalho, ela terá uma particular repercussão no âmbito da dinâmica da vida cotidiana do trabalhador. Se, em um primeiro momento, ela é apresentada sob o discurso de promover menor rigidez no cumprimento da carga horária de trabalho, transparecendo uma maior liberdade para o trabalhador – que pode conciliar os deveres de seu emprego com outras atividades e/ou o cumprimento deles em outros locais que não o ambiente de trabalho específico – após descortinar o véu de fumaça que esse discurso promove, o que se evidencia é

uma maior invasão do trabalho no tempo dedicado ao lazer, ao descanso do trabalhador ou, até mesmo, no tempo dedicado ao estudo e à sua qualificação.

A ênfase na flexibilidade revela, em essência, o total controle da vida do trabalhador pelo capital como um fator determinante para a reprodução da própria dinâmica capitalista, não havendo, portanto, limites temporais e físicos para a submissão do trabalhador à exploração do capital.

Assim, o capital apodera-se de todos os ramos decisivos à produção capitalista que, sob o regime de acumulação flexível estende-se para além do chão da fábrica. Desde a dinâmica da vida pessoal do trabalho, até a produção do conhecimento³, todas essas instâncias passam a ser subsumidas às necessidades de reprodução do capital. Como afirma Marx (2012, p. 708-709):

[...] a subsunção formal do trabalho sob o capital é ocupado por sua subsunção real [...]. Em geral, tão logo se apodera de um ramo da produção – e, mais ainda, quando se apodera de todos os ramos decisivos da produção –, o modo de produção capitalista deixa de ser um simples meio para a produção do mais-valor relativo. Ele se converte, agora, na forma geral, socialmente dominante, do processo de produção.

É importante ressaltarmos que a objetivação do regime de acumulação flexível e seu predomínio hegemônico só foram viabilizados por intermédio da intervenção estatal, que se constitui a entidade política capaz de criar os arranjos institucionais e as bases normativo-jurídicas e econômicas necessárias para a efetivação de tal regime. Somente o Estado tem o poder

3 Aprofundaremos essa discussão no tópico 2.3 deste livro.

de “preservar o padrão de assimetrias nas trocas mais vantajosas para os interesses capitalistas dominantes que trabalham nesse âmbito” (HARVEY, 2005, p. 111).

Entretanto, o regime de acumulação flexível não coaduna com um padrão de intervenção estatal aos moldes da tendência keynesiana, predominante nos anos pós Segunda Guerra Mundial. Faz-se necessário uma intervenção estatal que priorize o livre funcionamento do mercado e das instituições financeiras, sobrepondo os interesses destas às necessidades coletivas. É nesse cenário que emerge o ideário neoliberal, que tem por princípio a defesa do livre comércio e do livre funcionamento das instituições como principal mote regulador da economia global e da vida social. Esses ajustes impõem a adoção de diversas medidas, tais como a desregulamentação de direitos, os cortes nos gastos sociais com políticas públicas, o acirramento das privatizações dos serviços públicos, além de diversas concessões à livre atuação do capital financeiro.

Nesse contexto, a reformulação da atuação do Estado foi fundamental para a efetivação desses ajustes. Sob o discurso neoliberal, o Estado deixaria de intervir na regulação da economia e do mercado financeiro, garantindo, assim, a livre ação do comércio e a atuação da “mão invisível” do mercado como principais elementos reguladores da vida social.

Entretanto, essa premissa neoliberalista não é evidenciada na prática econômica. A própria classe burguesa reivindica a atuação estatal na garantia da estabilidade monetária através da contenção dos gastos sociais, na manutenção de uma taxa “natural” do desemprego e na redução dos impostos para os altos rendimentos. Conforme afirma Behring (2003), o que se evidencia é uma contrarreforma estatal, com o retorno dos ideais liberais e com a regressão das condições de vida e de trabalho da população, constituindo um verdadeiro ataque às poucas conquistas realizadas durante o período do Estado de Bem-Estar Social.

Segundo o ideário neoliberal, as políticas sociais são caracterizadas ideologicamente como paternalistas e geradoras de despesas (BEHRING, 2003), sendo a defesa por suas privatizações a principal estratégia de romper com os entraves burocráticos estatais e, assim, garantir maior eficiência e produtividade dos serviços. É importante ressaltar que o discurso proponente da privatização se pauta no argumento de uma “crise fiscal” no orçamento público, cujo motivo principal seria, segundo o discurso neoliberal, os altos gastos sociais.

Porém, o que esse argumento obscurece é que a crise fiscal do Estado provém da tendência de crescimento da renúncia fiscal, a partir do contexto de crise econômica, que reorienta o fundo público para a demanda da burguesia dominante. Trata-se, portanto, “de uma redistribuição às avessas, que tende a se ampliar na crise, constituindo um *Welfare State* invisível, o qual beneficia o empresariado” (BEHRING, 2003, p. 63).

O Estado neoliberal se constitui, portanto, instância política central, capaz de articular os elementos jurídico-normativos necessários à implementação de uma nova agenda no campo das relações da (re)produção da vida social, pautada na defesa exacerbada do individualismo em um novo gerenciamento e em novas técnicas de administração – tanto no campo empresarial quanto no âmbito do funcionalismo público.

Para melhor apreendermos essas novas determinações, podemos destacar as consequências da política neoliberal implementada pelo governo de Margareth Thatcher e seus impactos nas relações de trabalho e na atuação sindical trabalhista na Inglaterra, país que carrega a marca histórica de ter sido o berço da revolução industrial, sendo o primeiro a incorporar, sob o um governo democrático, os preceitos neoliberais.

Conforme análises de Antunes (2009), com a ascensão do governo da ministra britânica ao parlamento, o que observamos é

uma profunda mudança na agenda política inglesa, que visava incorporar o país na nova configuração do capitalismo. Para isso, foram efetivadas mudanças enérgicas nas conquistas e avanços no campo da relação capital *versus* trabalho, promovidas durante o período dos “anos de ouro”, dentre as quais podemos destacar: a privatização de serviços e empresas, que pertenciam ao controle estatal, durante o período de forte regulação trabalhista; a redução do capital produtivo estatal; a aprovação, no parlamento Inglês, de diversas ações que visavam coibir a ação dos sindicatos trabalhistas; e o desenvolvimento de um arsenal jurídico que tinha por objetivo desregular as condições de trabalho e flexibilizar os direitos sociais (ANTUNES, 2009).

Sob o discurso neoliberal, tais ações eram justificadas como estratégias fundamentais para reascender a economia britânica e promover o crescimento da empregabilidade mediante a redução de custos e abertura de novos postos de trabalho. Contudo, se houve uma expansão quantitativa da taxa de ocupação da classe trabalhadora, essa não correspondeu ao aumento dos postos de trabalho no setor produtivo, mas, sim, efetivou-se mediante ampliação do setor de serviços privados e expansão do trabalho autônomo. De acordo com Rosso (2017, p. 37),

Ao criar formas desregulamentadas de relações de trabalho, os governos pretendem reduzir custos do trabalho e aumentar a empregabilidade pela requalificação dos trabalhadores. As relações flexíveis de trabalho enfeitiçam governos e empresas, com a proposta de trabalho mais barato e com a ideia de que contratos com validade de tempo determinada são instrumentos para atender a flutuação do mercado, tornando as empresas privadas e públicas adaptáveis e competitivas ante alterações dos mercados.

Em países de economia dependente, o processo de implementação das reformas neoliberais será efetivado a partir da incorporação das orientações dos organismos internacionais, os quais indicam diversas medidas a serem adotadas por esses países. Essa medidas atuam como estratégias de garantia para o pagamento da crescente dívida pública⁴ que esses países adquiriram junto aos credores internacionais.

Conforme ressalta Lima (2011), a implementação das reformas neoliberais nos países de economia dependente não ocorre de forma impositiva, mas em consonância com as burguesias locais, tratando-se, portanto, de um *compartilhamento* e não de uma *imposição* de um projeto de sociabilidade, que necessita do redirecionamento do Estado e da intensificação da exploração sobre o trabalho, como forma de garantir a valorização e acumulação do capital. Esse redirecionamento da atuação estatal é escamoteado pelo discurso proponente da implementação de uma gestão mais eficiente do Estado, segundo os moldes do modelo de gestão empresarial. Esse modelo foi legitimado no Brasil com a aprovação do Plano Diretor da Reforma do aparelho do Estado (PDRAE), durante o governo de Fernando Henrique Cardoso.

Sob o argumento de que o Estado brasileiro estaria enfrentando um cenário de crise fiscal, desencadeando o esgotamento da intervenção estatal no campo econômico, e de que a administração pública seria excessivamente burocrática, esse plano propôs uma redefinição do papel do Estado através: do ajuste fiscal; das reformas econômicas voltadas à abertura ao mercado e à privatização; da reforma da previdência; e da inovação no âmbito da gestão pública de modo a torná-la mais eficiente.

4 Sobre o redirecionamento dos recursos estatais para o pagamento da dívida pública e sua importância para a expansão do capital financeiro, consultar Salvador (2010) e Brettas (2012).

Nessa perspectiva, enfatiza-se a importância da atuação do Estado como realocador de recursos, o que garante a ordem interna, a segurança externa e tem por objetivo econômico a estabilização, o desenvolvimento e a promoção de justiça social e equidade⁵. Contudo, conforme as análises de Behring (2003), esses dois últimos objetivos são apreendidos de forma distorcida: conforme aponta o plano, o principal objetivo da reforma seria transferir, para o mercado, atividades que podem ser controladas pelo mercado – a exemplo das empresas estatais – e a descentralização para o “setor público não estatal” de serviços que não envolvem a atuação direta e predominante do Estado, como, por exemplo, o campo da educação, pesquisa científica, cultura e saúde (BEHRING, 2003). Trata-se, portanto,

[...] da produção de serviços competitivos ou não-exclusivos do Estado, estabelecendo-se parcerias com a sociedade para o financiamento e controle social de sua execução. O estado reduz a prestação direta de serviços, mantendo-se como regulador e provedor. Reforça-se a *governance* por meio da transição de um tipo rígido e ineficiente de administração pública para a administração gerencial, flexível e eficiente. Para os autores do Plano, o governo brasileiro não carece de governabilidade, mas de *governance* (BEHRING, 2003, p. 178-179, grifo do autor).

5 Segundo Neves (2010), o PDRAE é a exemplificação da institucionalização da proposta social-liberal de Terceira Via, ou “social-liberalismo”, abraçada pela dinâmica econômico-política do capital a partir da segunda metade da década de 1990. Esse projeto surge diante desse “fracasso” do ideário neoliberal em garantir o bem-estar social via mercado e traz como principal característica o repasse da responsabilidade estatal “para organizações da sociedade civil, criando o conceito de ‘público não-estatal’, na passagem de um Estado de bem estar-social para uma sociedade de bem-estar social” (NEVES, 2008, p. 71). Tal projeto mantém as pressuposições básicas do neoliberalismo em associação com os elementos da reforma social-democrata.

A partir da análise da referida autora, o PDRAE se constituiu uma revisão que ultrapassa o âmbito administrativo, promovendo uma radical mudança do conceito de Estado e uma reformulação da relação Estado-sociedade. O conceito de “público não-estatal” vela seu principal objetivo: a privatização e a inserção da lógica mercantil em todos os espaços da vida social, caracterizando-se como um verdadeiro ataque aos direitos sociais duramente conquistados no país. Desse modo, a saúde e a educação, por exemplo, transformam-se em serviços públicos não estatais, sendo garantidos mediante focalização e fragmentação das políticas sociais, segundo os interesses do mercado em detrimento de sua universalização.

O ataque aos direitos sociais e trabalhistas se estabeleceu, assim, como uma das principais premissas do capital que, articulada com outros mecanismos ideológico-culturais, submeteu a classe trabalhadora às condições de trabalho condizentes com o novo cenário posto pelo regime de acumulação flexível. Desse modo,

Desregulamentar ou flexibilizar a regulamentação consiste num processo de retirar direitos constituídos, de retirar vantagens maiores ou menores estabelecidas em favor dos trabalhadores, ou, ainda, de criar atalhos por meio dos quais os tempos e horários de trabalho se tornam mais adequados ao processo de acumulação de capital das empresas privadas e públicas. Em síntese, desregulamentar significa desconstituir direitos sociais (ROSSO, 2017, p. 65).

Além da desregulamentação dos direitos trabalhistas e sociais como forma de desmobilização e de enfraquecimento da luta de classes, podemos compreender essa dinâmica também como mais uma estratégia utilizada como mecanismo de acumulação e de expansão do capital, que se efetiva através da privatização

dos serviços sociais, tais como educação, saúde, previdência, cultura, lazer, dentre outros. A privatização dos serviços públicos, outrora prestados pelo Estado mediante promoção de políticas sociais – cujo principal objetivo era atender as necessidades básicas da população –, tornou-se um atrativo campo para investimento do capital financeiro.

Conforme afirma Mandel (1982), essa tendência de expansão e mercantilização dos serviços reflete a necessidade do capital de buscar novos espaços para o capital ocioso que não consegue se valorizar mais no campo da indústria. Exemplo disso é quando o autor discorre sobre a agricultura:

Uma das características do capitalismo tardio é que a agricultura está se tornando gradualmente tão industrializada quanto a própria indústria, a esfera da circulação tanto quanto a esfera da produção, o lazer tanto quanto a organização do trabalho. A industrialização da esfera de reprodução constitui o ápice desse processo (MANDEL, 1982, p. 271-272).

O regime de acumulação flexível demandou a ampliação dos instrumentos financeiros como uma das principais estratégias para o capital garantir sua reprodução cada vez mais ampliada e mundializada. A privatização de serviços públicos, articulada à expansão do sistema de concessão de créditos, a facilidade das formas de compra e de pagamento através do parcelamento a juros, os empréstimos, a compra e venda de títulos públicos e de fundos de ações, dentre diversas estratégias⁶, foram fundamentais para

6 Ressaltamos que o surgimento de tais operações – e o poder constante delas de se reinventar, de modo a conquistar novos espaços para a predação financeira – só foram viabilizadas por causa das facilidades que o avanço das tecnologias informacionais

a retomada da taxa de lucros e para a expansão do capital, a partir da década de 1990.

Para isso, a intervenção estatal, em processos de liberalização e de desregulamentação de mercados, se constituiu uma estratégia fulcral na busca de campos de investimento e de valorização de capital que estava, até então, superacumulada e, portanto, ociosa.

A expansão da financeirização da economia provocou uma verdadeira fuga de capitais do campo da produção para o mercado financeiro, garantindo, dessa forma, a retomada da expansão capitalista através do crescimento do capital fictício e do endividamento dos recursos Estatais, das empresas privadas e da renda pessoal da população. Com isso, a dinâmica econômica passa a ser submetida à ação predatória do capital financeiro, o que, em tempos cada vez mais curtos, provoca quadros de crise cada vez mais graves que só podem ser superados com a intensificação da ação predatória do capital e o acirramento da barbárie⁷.

Harvey (2005) denomina *espoliação* esse processo de acumulação. Segundo o autor, diferentemente das formas de acumulação primitivas, que contribuíram para a ascensão e consolidação do modo de produção capitalista, a acumulação, na fase do regime de acumulação flexível, adquire novos contornos na medida em que observamos a intensificação e a autonomização da ação especulativa do capital financeiro. Segundo o autor, a acumulação por espoliação é responsável em liberar um conjunto de ativos (tais

proporcionou a essa forma de expansão. Assim, limites geográficos, cronológicos e operacionais puderam ser facilmente contornados.

- 7 Com base nas leituras de Carcanholo (2011) e Arcary (2011), compreendemos que essa dinâmica é central para apreendermos a crise do capital despontada no primeiro lustro da década do século XXI, cujo epicentro ocorreu na economia estadunidense, a partir do colapso financeiro no setor imobiliário. Essa crise desencadeou impactos no campo político-econômico e social a nível mundial que só podem ser comparados com as repercussões da crise de 1929 (ARCARY, 2011).

como força de trabalho humana, serviços sociais como educação, mercado imobiliário, produção intelectual e científica, dentre outros) apossados pelo capital sobreacumulado, que os utilizará de forma lucrativa. A partir dessa dinâmica, as mais diversas instâncias que não estão diretamente vinculadas ao campo produtivo se tornam nichos de acumulação e de valorização do capital.

Nesse cenário, uma das principais funções das intervenções do Estado neoliberal e das instituições internacionais – tais como o Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial (BM) e Organização Mundial de Comércio (OMC) –, através de seus programas de ajustes impostos, sobretudo, aos países em desenvolvimento, é orquestrar os processos de desvalorizações de ativos, de modo a permitir a acumulação por espoliação sem provocar um colapso generalizado (HARVEY, 2005).

Como a privatização e a liberalização do mercado foram o mantra do movimento neoliberal, o resultado foi transformar em objetivo das políticas do Estado a “expropriação das terras comuns”. Ativos de propriedade do Estado ou destinados ao uso partilhado da população em geral foram entregues ao mercado para que o capital sobreacumulado pudesse investir nelas, valorizá-los e especular com eles [...]. Mas esse movimento, uma vez desencadeado, criou impressionantes pressões de descoberta de um número cada vez maior de arenas, domésticas ou externas, em que pudesse executar privatizações (HARVEY, 2005, p. 131).

Portanto, constata-se a crescente desvalorização de ativos provocada pela crise em curso como uma estratégia para destruir, de modo mais amplo, as instituições sociais e as políticas de bem-estar da população – conquistadas após intensos processos

de mobilizações políticas e de reivindicações da classe trabalhadora –, transferindo-os à esfera da circulação de mercadorias, de modo a impor que toda e qualquer necessidade humana seja satisfeita pela via do consumo.

2.2

O regime de acumulação flexível e suas refrações no campo das políticas educacionais

Diante do cenário de crise econômica e da busca incessante do capital por garantir novos nichos de acumulação, articulada à disseminação política-ideológica dos preceitos neoliberais, verifica-se o redirecionamento da atuação estatal no que tange à promoção das políticas educacionais. Se, durante o predomínio da política econômica keynesiano-fordista, a intervenção estatal no campo educacional foi central para garantir ao capital a qualificação da força humana de trabalho necessária à expansão e reprodução capitalista⁸, no período de hegemonia neoliberal, o processo de formação profissional passa a ser redirecionado às instituições privadas.

A tendência de privatização das instituições de ensino faz parte de um conjunto de diretrizes e de recomendações desenvolvidas por organismos internacionais, de modo a orientar os Estados a readequarem suas ações diante de um cenário de crise econômica, sobretudo os países de capitalismo periférico, que enfrentavam fortes tensionamentos sociais e políticos, face ao endividamento perante as instituições financeiras internacionais – entre elas o próprio BM e o FMI. Dentre as principais orientações impostas, destacam-se a adoção de ajustes fiscais, que visam garantir o

8 Destacamos, à guisa de exemplificação, os investimentos estatais para a ampliação tanto do acesso ao ensino de nível básico quanto ao ensino de nível superior; além do forte investimento de recursos públicos no campo da produção científica e tecnológica.

reequilíbrio das contas públicas, o pagamento da dívida externa e a promoção de políticas focalizadas de alívio à pobreza.

Para os organismos internacionais, o principal argumento de defesa da privatização dos sistemas de educação é que, diante do cenário de crise e da falta de recursos, o Estado não teria condições de arcar com as despesas necessárias à manutenção das instituições de ensino, sendo imperioso, portanto, redirecionar o foco da ação estatal e adotar novas estratégias de financiamento e gestão das políticas educacionais. Segundo as análises de Lima (2007), dentre as principais orientações disseminadas e incorporadas pelos Estados, sob orientação neoliberal, podemos destacar: a expansão das instituições de ensino (da formação básica à superior) privadas com fins lucrativos e/ou filantrópicas, estimulada, inclusive, por investimentos de recursos públicos através, por exemplo, de medidas como a concessão de bolsas e a isenção de impostos a essas instituições; o investimento de capital privado em universidades públicas, mediante promoção de parcerias entre empresas e universidades para o desenvolvimento de pesquisas; e a cobrança de mensalidades em universidades públicas⁹.

Segundo a autora, para os países de economia dependente, além das estratégias supracitadas, destacamos a defesa do redirecionamento dos recursos estatais para a educação básica¹⁰ sob a

9 É nesse cenário que emerge, na Europa, a discussão para a formação de um Espaço Europeu de Ensino Superior (ESS) cuja principal finalidade é tornar o sistema universitário europeu mais “atraente” e competitivo para o mercado global. A consolidação do EES teve como principal agente propulsor a assinatura da Declaração de Bolonha, em 1999.

10 Conforme análise de Lima (2007), os organismos internacionais defendem tais medidas como formas de combater os altos índices de analfabetismo nos países de economia dependente, garantindo, assim, no contexto de crise econômica, que o recurso público seja prioritariamente redirecionado para a população com baixo poder aquisitivo e que, portanto, não tem condições financeiras para pagar por uma educação privada.

justificativa de garantir as necessidades básicas de aprendizagem e igualdade de oportunidades para a população de baixa renda como estratégia de enfrentamento do quadro de extrema pobreza.

No que tange às políticas voltadas para o ensino superior, há a predominância da defesa pela diversificação das fontes de financiamento e das modalidades de ensino, com especial ênfase para a utilização de Tecnologias de Informação e Comunicação como estratégia de democratização do acesso à educação e do aumento do índice de escolarização nos países de economia dependente. Em relação ao uso dos recursos das TICs, esse se efetiva, majoritariamente, através do ensino a distância, o qual é defendido como a modalidade mais adequada para proporcionar o acesso da população de baixa renda às IES, compatibilizando a expansão desse acesso com baixo investimento de recursos públicos.

Segundo o argumento dos organismos internacionais, o Estado não estaria comportando a crescente demanda pelo ensino de nível superior, além de afirmarem que as verbas alocadas para esse nível de ensino estariam sendo mal remanejadas. Contudo, de acordo com os estudos de Lima (2007), tais argumentos mascaram o real interesse do mercado privado para a abertura de novas fontes de financiamento no âmbito do ensino superior, disseminando a concepção de que a participação do capital privado se torna imprescindível para democratização do acesso à educação e ao desenvolvimento de pesquisas científicas nos países periféricos¹¹.

Portanto, a educação – aqui compreendida em sua dimensão institucional, efetivada mediante serviço público ofertado pelo Estado – passa a compor o rol dos ativos lançados à ação predatória do capital, sendo, portanto, a mercantilização dos sistemas

11 No tópico 2.2.1, aprofundaremos essa discussão a partir da realidade brasileira.

de ensino a principal diretriz orientadora das políticas educacionais sob o regime de acumulação flexível.

Podemos compreender melhor essa tendência a partir dos estudos de Foster (2013), que problematizam o processo de privatização do ensino público estadunidense. O autor revela como, no contexto marcado por uma conjuntura de crise estrutural, promove-se um processo de deterioração do sistema de ensino público provocado, predominantemente, pelo corte de recursos públicos para as políticas educacionais e pela promulgação de novas estratégias legislativas, que “abrem” o campo educacional à ação de corporações empresariais e filantrópicas para a exploração do mercado escolar.

O autor também destaca a disseminação de estratégias ideológicas mediante o uso do discurso e da propaganda, com vistas à consolidação do consenso junto à população sobre a descredibilidade da capacidade educativa das instituições de ensino públicas, argumentando que elas estariam defasadas, provocando baixos índices de rendimentos escolares dos discentes e, portanto, não correspondendo mais ao padrão de qualidade esperado.

Foster (2013) afirma que esses argumentos são respaldados por estudos e dados apurados através de processos de avaliação dos sistemas de ensino que norteiam seus métodos avaliativos a partir de padrões de eficiência e de qualidade empresariais. Os resultados divulgados pelas avaliações institucionais apontam que o problema educacional seria consequência da má gestão estatal e/ou do mau uso dos recursos públicos, da falta de estrutura adequada e da ausência de qualificação e/ou de compromisso dos profissionais da área.

Assim, o problema do “insucesso” educacional é analisado, de forma endógena, pelas próprias instituições escolares. Além disso, as estratégias formuladas para a superação de tal problemática, também ficam restritas aos aspectos endógenos do

ambiente educacional: a adoção de uma gestão escolar mais eficiente; o maior controle sobre o trabalho dos profissionais da área, mediante alcance de metas e de avaliação de rendimento; a modernização de práticas educativas através da utilização de novos recursos tecnológicos, dentre outros.

O referido autor aponta que tais argumentos mascaram o processo de deterioração da educação pública e da degradação das condições de trabalho dos profissionais da área, em virtude da redução dos recursos estatais para a educação¹². Além de reforçarem, estrategicamente, a valorização e a expansão dos sistemas de ensino privados que passam, inclusive, a usufruírem de recursos públicos, mediante concessão de *vouchers* escolares. Assim,

A resposta à deterioração das condições das escolas no período neoliberal, caracterizada por cortes nos gastos sociais, foi uma ênfase ainda maior em padrões e avaliações. Escolas começaram a funcionar sob princípios mais corporativos, voltados para o mercado e foram cada vez mais privatizadas por meio da introdução de várias iniciativas conservadoras em defesa da *school choice* (escolha escolar), incluindo *vouchers* escolares e escolas charter (FOSTER, 2013, p. 96).

Articulada à expansão da privatização dos sistemas de ensino público, destacamos a ênfase na gestão e no controle do trabalho pedagógico como mais uma tendência das políticas educacionais no contexto de acumulação flexível. As práticas de gestão escolar passam a ser norteadas pela nova dinâmica gerencial, adotada pelas empresas capitalistas a partir dos anos de 1980 e 1990, a qual

12 Foster (2013) destaca que um dos argumentos utilizados para justificar a redução de verba pública para a educação, durante o governo Regan, foi a intensificação dos investimentos no campo militar em virtude do contexto de Guerra Fria.

impõe, como principal foco das políticas educacionais, o alcance de metas com baixo dispêndio de recursos, seguindo os princípios de eficiência e efetividade.

Conforme as análises de Freitas (1995), a nova dinâmica gerencial se expressa através da supervalorização dos processos de avaliação – pautada no alcance de metas e de resultados pré-estabelecidos –, da readequação da nova dinâmica de funcionamento institucional do espaço escolar, da redefinição da dimensão didática articulada à cobrança por uma nova forma de atuação docente (alinhada à necessidade de formação de um novo trabalhador), da prevalência do ensino de conteúdos e de matérias consideradas “prioritárias” diante das novas demandas do mercado e da supervalorização, na formação docente, da dimensão prática do fazer desse profissional.

Paradoxalmente, são exigidas a adoção de sistemas de ensino mais flexibilizados, de modo a acompanhar as novas determinações societárias vigentes, porém tais reformas são implementadas através de uma nova regulação administrativa a partir da adoção de sistemas mais rígidos de padronização institucional, da responsabilização dos sujeitos envolvidos no processo de ensino, através de um maior controle sobre a atuação docente, de monitoramento do desempenho discente e da aplicação de sistemas de avaliação orientados por uma perspectiva técnica e burocrática de política educacional.

A “solução” dos problemas educacionais – que abrangem desde o baixo índice de desempenho dos discentes aos altos índices de evasão e de escassez de recursos – é apresentada a partir do resgate da perspectiva pedagógica tecnicista denominada por Freitas (1995) de *neotecnicismo*. Ela defende o aperfeiçoamento de questões técnicas inerentes ao campo educacional sem, contudo, reconhecer tais problemáticas como decorrentes de uma conjuntura de crise econômica e suas consequências aos sistemas de ensino.

A partir das análises de Freitas (1995), com a perspectiva neotecnicista, o capital busca renovar suas estratégias de controle sobre o sistema escolar, que se efetiva tanto no âmbito da gestão quanto no próprio campo curricular, objetivando redirecionar a formação de um novo perfil de trabalhador que seja condizente com a nova dinâmica produtiva. Assim, o capital “procurará equacionar a contradição educar/explorar tentando controlar mais diretamente o aparelho educacional e impondo o seu projeto político” (FREITAS, 1995, p. 128).

Com base nos estudos de Freitas (1995) e Foster (2013), podemos apreender, como um dos desdobramentos da perspectiva pedagógica neotecnicista, a intensificação do controle sobre o trabalho pedagógico, mediante o uso de novas tecnologias educacionais. Foster (2013) afirma que, na entrada do século XXI, sob o predomínio do capital financeiro, entre os principais círculos empresariais corporativos, emerge a convicção de que eles podem, atualmente, usufruir de recursos tecnológicos que possibilitam o total gerenciamento da educação. Isso ocorre, segundo o autor, conforme critérios técnico-científicos e financeiros que proporcionam a subordinação da dinâmica escolar – sobretudo seus aspectos didático-pedagógicos – à criação de uma força de trabalho mais diversificada e rotinizada; a um maior controle sobre os processos de trabalho e de novas dinâmicas de trabalho dos professores – com o estabelecimento de metas a serem alcançadas –; e à privatização da escola pública.

Portanto, de acordo com o autor,

Na era digital, a burocratização, o *tracking* e a *tes-tagem* passaram a ser consideradas práticas viáveis como nunca haviam sido antes. No centro deste processo estava a centralização do processo de trabalho de ensino, de maneira que todo o processo de

concepção da prática pedagógica seria removido dos educadores e controlado por autoridades superiores, conforme a administração científica clássica. As escolas públicas foram incentivadas a investir cada vez mais recursos em “tecnologia” em detrimento do corpo docente, no âmbito de um projeto taylorista atualizado em que os professores deveriam tornar-se meros apêndices de máquinas inteligentes (FOSTER, 2013, p. 99).

A partir das análises do autor supracitado, podemos identificar que a expansão do uso das novas tecnologias no campo educacional desencadeia uma intensificação do controle do trabalho pedagógico, situando o trabalho dos docentes aos determinantes do mercado e à dinâmica laboral das máquinas. É importante enfatizar que o controle sobre o trabalho pedagógico não ocorre, *stricto sensu*, sobre os mesmos padrões do trabalho operário. Ao fazer pedagógico, além da ênfase no alcance de metas quantitativas impostas através dos sistemas de avaliação, evidencia-se, também, um maior controle sobre o próprio conteúdo a ser ensinado, por meio de diversas estratégias tais como a definição de bases curriculares para o âmbito do ensino básico e para a própria formação docente.¹³

Deste modo, o capital busca esmaecer a autonomia docente que, através da mediação dos recursos tecnológicos e das novas formas de gerenciamento do trabalho pedagógico, procura

13 Freitas (2018) ressalta que, no contexto atual, o avanço de novas tecnologias no campo da inteligência artificial e de tecnologias adaptativas que visam garantir o aperfeiçoamento das plataformas digitais de aprendizagem, ocorre a intensificação do processo de expropriação do trabalho vivo do magistério, tornando o próprio trabalho do professor dependente de um processo tecnológico “que comanda, por si, o quê, quando e como ensina” (FREITAS, 2018, p. 105).

readequar conteúdos e estratégias didáticas de ensino para que sejam mais “atrativas” para o mercado educacional. Dessa forma, o trabalho docente e sua remuneração tendem a ser subordinados ao alcance dos índices de avaliação e desempenho (FOSTER, 2013).

2.2.1

Principais refrações do regime de acumulação flexível às políticas educacionais brasileiras

Conforme apresentamos no segundo capítulo do nosso trabalho, o processo de construção e de consolidação da política educacional brasileira foi fortemente marcado pela herança histórica de um país colonizado, no qual amarga uma estrutural relação de dependência, frente às grandes potências internacionais. Destacamos que, não obstante as contradições intrínsecas ao próprio processo de desenvolvimento histórico das relações sociais, essa dependência é funcional à manutenção do poder hegemônico da burguesia brasileira, a qual emerge atrelada e subsumida aos interesses da burguesia internacional.

Destacamos, como marca histórica das políticas educacionais brasileiras, a partir das análises de Fernandes (1975) e Lima (2007), sua heteronomia cultural, que obstrui qualquer projeto educacional que se ponha como alternativa à dinâmica de reprodução ideológica dos interesses do capital a nível internacional. Destarte, as políticas educacionais brasileiras são pensadas mais para atender às demandas impostas pelo mercado internacional – e como o Brasil se adequará a essas demandas – do que atender às reais necessidades apresentadas pela sociedade brasileira.

Os processos educativos, no âmbito do sistema de ensino brasileiro – tanto no âmbito da educação básica quanto nos marcos

do ensino superior –, são geridos conforme um direcionamento conservador e tecnocrático, o qual visa assepsiar qualquer tendência que busque o desenvolvimento do conhecimento crítico e autônomo, voltado à apreensão das particularidades que configuram nossa sociedade. Essas tendências são reconfiguradas diante das transformações societárias desencadeadas, a partir dos anos de 1980, no cenário internacional, período marcado pela expansão do mercado financeiro, por mudanças no mundo do trabalho e pela desregulamentação dos direitos sociais.

Contraditoriamente, nos anos de 1980, o Brasil vivenciava um acalorado contexto político diante do processo de crise do regime ditatorial – predominante no país por vinte anos (1964 a 1984) – e abertura política com o processo de redemocratização. Nesse período, o país presenciou o fortalecimento e a intensificação das mobilizações sociais, que ocorreram frente ao regime autocrático, denunciando suas barbáries, as precárias condições de vida vivenciadas pela sociedade brasileira, além de reivindicar o reconhecimento e as conquistas de direitos historicamente infringidos pelo Estado.

É importante destacar, nesse período, a aprovação da nova Constituição Federal em 1988, sendo essa um marco histórico no país, no tocante ao reconhecimento de direitos sociais, a exemplo da instituição da seguridade social e das políticas educacionais, que passam a ser legitimadas como políticas públicas estatais a serem efetivadas e garantidas mediante responsabilização do Estado. Contudo, diante de uma conjuntura mundial de crise na esfera econômica e de predomínio hegemônico, no campo político-econômico, do ideário neoliberal – o qual tem por principal mote orientador a adoção de políticas de reajustes fiscais e econômicos pelo Estado –, os direitos conquistados e reconhecidos na Carta Magna de 1988 não puderam ser plenamente efetivados como políticas públicas.

Sob a justificativa de pagamento da dívida externa e de controle inflacionário, observamos a adoção de diversas medidas, pelo Estado brasileiro, que deslegitimaram esses direitos sociais, entregando-os à exploração predatória do capital e contribuindo, portanto, para a conquista de mais um campo de obtenção de lucros.

Com isso, intensificou-se o corte de recursos estatais para a manutenção dos serviços públicos, o que culminou na precarização da prestação desses serviços à população e ao sucateamento das instituições estatais. Em contrapartida, evidenciou-se a expansão de instituições privadas que, diante da defasagem dos recursos públicos, beneficiaram-se através da transmutação dos direitos em serviços privados, mercantilizáveis. Desse modo, as necessidades básicas da população são atendidas, nessa conjuntura, através da mediação do mercado, restando ao segmento populacional mais precarizado, serviços públicos sucateados, deficientes e incapazes de atenderem à demanda populacional.

A partir década de 1990, no que tange às políticas educacionais voltadas ao ensino de nível superior, identificamos a adoção de diversas estratégias, cujo objetivo fora garantir a expansão do processo de privatização desse nível de ensino e sua diversificação institucional, como forma de readequar as políticas educacionais brasileiras às prerrogativas postas pelos organismos internacionais. Esse fenômeno reforça o seu caráter hierarquizante e privatista, marcado pela histórica monopolização do seu acesso pela classe burguesa e estratos da classe média (NEVES; PRONKO, 2008).

Segundo as análises de Lima (2007), sob o discurso de promoção da democratização do acesso a esse nível de ensino e do fortalecimento da autonomia universitária, essas medidas foram legitimadas através da aprovação de marcos legais que materializam os interesses políticos das frações burguesas que

disputam o campo educacional brasileiro¹⁴. Dentre esses, destacamos como principais normativas orientadoras do campo educacional a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) – Lei nº 9.394/96; e o Plano Nacional de Educação (PNE) de 2001.

Promulgadas em contexto de reforma do aparelho estatal, efetivadas no governo FHC, essas normativas jurídicas expressam a consolidação de um projeto de educação burguesa, o qual tem por principal objetivo tolher o acesso da classe trabalhadora brasileira a um sistema de educação superior público e de qualidade. Esse se legitima através de diversas medidas, tais como: a não obrigatoriedade da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, mediante o reconhecimento da diversificação das IES e dos outros cursos (Universidades, Centros Universitários, Faculdades, Institutos Superiores)¹⁵¹⁶; instituição do Financiamento do Estudante do Ensino Superior (FIES), através da Medida Provisória n.º 1.827/99; reconhecimento da modalidade de Ensino a Distância (LDB 1996) e sua posterior regulamentação pelos Decretos n.º 2.494/98 e 2.561/98.

Com a aprovação do PDRAE, a educação superior passa a ser considerada como um bem-público não estatal, o que proporcio-

14 A partir do estudo de Lima (2007), o processo de reformulação da educação superior na década de 1990 contou com a participação de diversos sujeitos coletivos, tanto representantes da burguesia brasileira, interessados pelo potencial lucrativo que deste nível de ensino – citamos, por exemplo, a Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior (Abmes), Abruc, Anup –, quanto coletivos comprometidos com a defesa da educação pública articulada com a demanda dos trabalhadores – Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública e o Andes/SN.

15 Legitimado pela LDB de 1996.

16 Em 1997, foi promulgado o Decreto n.º 2.207, de 15 de abril de 1997, que estabelece o Sistema Federal de Ensino. Este decreto é responsável pela implementação da diversificação das IES, legitimando, assim, a dissociação entre ensino, pesquisa e extensão, que passa a ser de responsabilidade apenas das Universidades.

na a intensificação da privatização desse nível de ensino tanto interna (via fortalecimento da parceria entre instituições públicas e privadas) quanto mediante a expansão de instituições privadas, fortalecendo o campo empresarial nesse setor. Essas medidas obnubilam à sociedade o desmoronamento da universidade pública, deteriorada pela falta de recursos em infraestrutura e de investimentos em pesquisa e recursos humanos. Outra estratégia adotada no campo educacional pelo governo em questão foi a promoção da suposta modernização e a inserção do país na nova dinâmica societária, orientada pela “sociedade do conhecimento”, mediante o uso das TICs. Contudo, esse último é restrito à importação de tecnologias e à modalidade EaD.

Em relação ao uso de Tecnologias de Informação e Comunicação durante o governo FHC, ele foi reduzido como modalidade de Ensino a Distância voltada, majoritariamente, para a formação e qualificação de docentes de nível fundamental, como estratégia de garantir a ampliação quantitativa de professores para este nível de ensino. Portanto, o principal foco da promoção dos cursos a distância durante o governo FHC foi a garantia de formação profissional docente como estratégia para a qualificação desse profissional e o suprimento da demanda de professores na rede básica de ensino.

Essas tendências não foram rompidas com a ascensão do governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2011) ao poder. Ele deu continuidade ao processo de desconstrução dos direitos sociais, tais como saúde e educação, transmutando-os em serviços públicos não estatais a serem fornecidos à população de forma focalista e fragmentada em detrimento de sua cobertura universal. Sob o discurso de promover uma maior democratização do acesso da população a esse nível de ensino, o governo Lula (2003-2010) – e, posteriormente, o governo Dilma (2011-2016) –, dando continuidade às prerrogativas iniciadas durante o governo FHC

(1994-2002), adotaram medidas que intensificaram a destruição paulatina do acesso ao ensino de nível superior como direito, transmutando-o num serviço a ser ofertado pelo mercado e, conseqüentemente, acessado por quem pudesse comprá-lo.

O aspecto que diferencia, minimamente, as políticas educacionais do governo do PT em relação ao seu antecessor é a retórica de promoção de justiça e de combate à desigualdade social. Contudo, o discurso de combate à desigualdade social e educacional no país foi disseminado mais como estratégia ideológica e política de garantir o consenso e a governabilidade com “os de baixo” (LEHER, 2018), a partir de uma nítida política de conciliação de classes, da efetivação de um posicionamento político que visasse derruir, estruturalmente, tais problemáticas.

O delineamento político adotado pelo PT segue a mesma dinâmica política mundial, na qual, a partir do predomínio hegemônico do ideário social-liberal, enfatiza-se a defesa de uma ordem societária, pautada pela cooperação entre classes – em detrimento do reconhecimento de seu antagonismo estrutural – e da valorização da ação e do compromisso individual dos sujeitos para a construção de “um mundo melhor”. Assim, o governo do PT adotou ações no campo educacional embasadas pelo argumento de promoção da democratização do acesso e de garantia da permanência dos estudantes nas instituições de ensino, além do combate à pobreza e promoção da “inclusão social”.

Restringindo-nos ao nível de Ensino Superior, podemos destacar como as principais ações promovidas por esse governo: a aprovação do Decreto Presidencial 6069/07, de 24 de abril de 2007, que cria o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais/REUNI; a Lei 11.096/2005, que institui o Programa Universidade Para Todos – Prouni; os Decretos 5.800/06 e 5622/05, que tratam sobre a regulamentação do EAD e da criação da UAB e; criação da Lei n. 10.861, de 14 de abril

de 2004, que institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES.

É importante ressaltar que o REUNI teve como principal objetivo o aumento de vagas de ingresso e a redução das taxas de evasão nos cursos de graduação presenciais das universidades públicas, de modo a permitir a democratização do acesso através do aumento quantitativo de estudantes de baixa renda¹⁷. Não obstante a aparência progressista desse programa, o que se evidenciou foi um processo de massificação do acesso ao ensino superior no qual, mesmo diante das concessões e investimentos estatais – para recursos de infraestrutura e retomada da realização dos concursos para repor o quadro de funcionários efetivos (docentes e técnico-administrativos) –, esses foram insuficientes para acompanhar a crescente demanda.

Segundo análises e estudos divulgados pelo Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES/SN), o que se evidenciou ao longo do governo de Lula (2003-2010) e, posteriormente, no governo de Dilma Rousseff (2011-2016), foi uma verdadeira massificação desse nível de ensino, sem considerar os antigos dilemas que ele enfrentava desde os governos anteriores, reflexo de anos de cortes de verbas e de sucateamento no campo da infraestrutura. A consequência desse processo foi a intensificação dos problemas historicamente existentes no âmbito das IES públicas: infraestruturas improvisadas, além de aprofundamentos de problemas pedagógicos, acadêmicos e trabalhistas (ANDES, 2013).

17 O referido programa estabelece, no art. 1º, como metas a serem alcançadas num período de cinco anos: “O Programa tem como meta global a elevação gradual da taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais para noventa por cento e da relação de alunos de graduação em cursos presenciais por professor para dezoito [...]” (BRASIL, 2007).

Outra ação adotada pelo governo do PT foi a implementação do Programa Universidade Para Todos (Pro Uni)¹⁸ e do Programa de Financiamento Estudantil (FIES). Ambos os programas atuam de forma articulada com o objetivo de garantir o preenchimento das vagas ociosas nas instituições de Ensino Superior privadas. No período de 2005, foram concedidas 112.275 bolsas; em 2017, foi ofertado um total de 147.815 bolsas, o que evidencia um aumento de mais de 35.000 bolsas durante os 12 anos de existência do programa. Esses números se constituem ainda maiores quando analisados os contratos firmados pelo FIES. Segundo relatório governamental sobre a democratização em expansão do ensino superior no país, foram concedidas 306.726 bolsas e firmados 663.396 contratos pelo FIES em 2014, um aumento de quase 200.000 bolsas se comparado com o ano de 2005 (ano de criação do PROUNI), no qual foram conferidas 112.275 bolsas. Em 2013, o governo investiu cerca de R\$ 750 milhões de reais no programa (BRASIL, 2014).

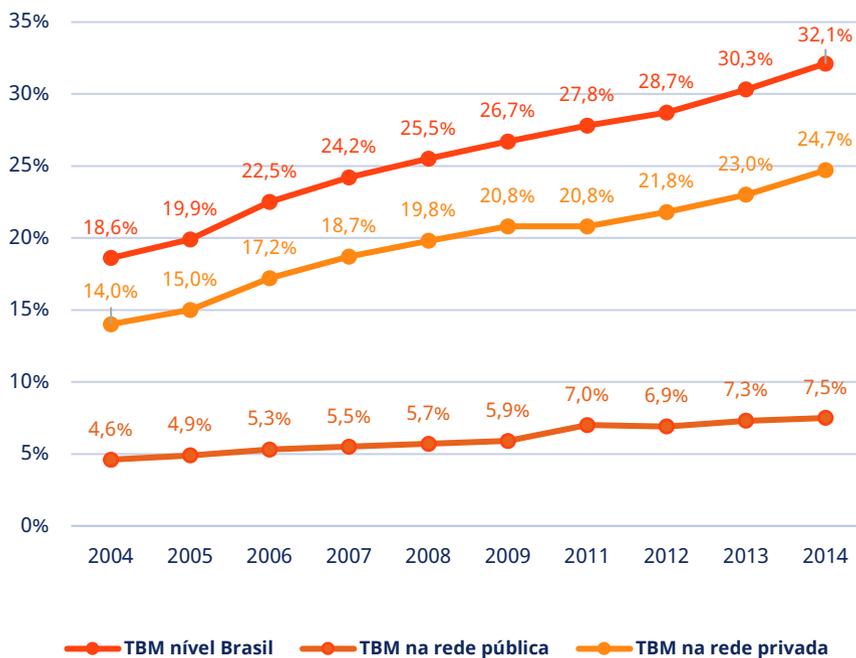
De fato, é inquestionável que, durante o governo PT, houve a ampliação do acesso à modalidade de Ensino Superior no país¹⁹.

18 O Pro Uni é um programa de concessão de bolsas (integrais ou de 50% do valor da mensalidade) para estudantes oriundos de escola pública e que tenham renda familiar *per capita* de até um salário mínimo e meio. A principal forma de ingresso dos discentes ocorre mediante realização e aprovação no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

19 Reconhecemos que também foi no período do governo PT que houve o crescimento da inserção de pessoas no nível de Ensino Superior a partir do recorte de raça/cor. Foi durante esse governo que a população logrou conquistas no campo das questões de gênero, sexualidade, raça e etnia, esta última de forma mais substantiva com a implementação de políticas de ação afirmativa, com a Lei 12.712/2012 (Lei de Cotas). Apesar de tais medidas ainda serem insuficientes para a superação das desigualdades raciais no país, se constituem em importante iniciativa para esse segmento populacional. Contudo, cabe destacar que a adoção da política de cotas ainda não foi suficiente para reduzir a histórica desigualdade social no acesso ao ensino superior no Brasil. Até o ano de 2014, apenas 4,9% dos jovens de 18 a 24 anos que se encontravam entre os 20% de menor renda tiveram acesso à graduação, enquanto os jovens

Podemos evidenciar essa informação a partir dos seguintes dados estatísticos do 1º Ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação/Biênio 2014-2016 (BRASIL, 2016): no período de 2004 a 2014, houve um significativo aumento de matrículas. Todavia, essa expansão foi predominante no setor privado, responsável pelo crescimento de 78,9% das matrículas nesse período – contra 21,1% do crescimento total das IES públicas, conforme apresenta o gráfico a seguir:

Gráfico 01: Taxa bruta de matrículas na graduação por redes de ensino – Brasil 2004-2014



Fonte: Elaborado a partir do gráfico da Diretd/inep com base nos dados da Pnad/IBGE.

dessa mesma faixa etária que pertenciam ao grupo dos 20% com renda mais alta tiveram uma taxa de acesso de 53,6% (BRASIL, 2016).

Na Sinopse Estatística do Ensino Superior (BRASIL, 2017), podemos observar os seguintes dados referentes ao Ensino Superior no Brasil: em relação ao quantitativo de cursos ofertados no ano de 2016, de um total de 2.407 instituições, constatamos que 296 são em IES públicas (oferecem 10.093 cursos e um total de 1.867.477 matrículas) e 2.111 em IES privadas (ofertam 22.611 cursos e concentram 4.686.806 matrículas).

Diante dessas informações, podemos observar que, de fato, houve um exponencial crescimento do acesso ao sistema de ensino superior brasileiro. Contudo, essa expansão ocorreu mediante o fortalecimento de corporações privadas do setor educacional através do financiamento público, legitimando, assim, o domínio da burguesia brasileira e internacional no campo educacional brasileiro.

Conforme destaca Mancebo (2015), o crescimento da iniciativa privada durante os governos petistas pode ser evidenciado através dos seguintes fatores: a criação de grandes conglomerados educacionais, a expansão do capital financeiro (por meio dos investimentos desses conglomerados na Bolsa de Valores) e a internacionalização das instituições de ensino, com a participação do capital estrangeiro. O fortalecimento do ensino superior privado, mediante forte investimento estatal, mascara as informações referentes à aplicação de fundo público no campo educacional. Segundo informações divulgadas pelo *Education at a Glance* (Brasil, 2016), o Brasil foi um dos países que mais investiram verba pública em educação no período de 2005 a 2013.

Ainda, foi um dos países cujo gasto público em educação representou 16% do gasto público total, no ano de 2013. Ademais, segundo dados apresentados por Leher (2018), somente no ano de 2016, o FIES gerou um custo global aos cofres públicos de R\$ 32,2 bilhões. No ano de 2014, foram firmados 732 mil contratos, o que custou ao Estado uma cifra de R\$ 12 bilhões. Além disso,

a revista *Caros Amigos* (2014) afirma que, em 2012, a educação superior privada movimentou R\$ 28,23 bilhões de reais. O Brasil é, atualmente, o país com maior número de instituições privadas com fins lucrativos no mundo, sendo também o que registra o maior número de aquisições e de fusões de empresas (foram mais de 200 na última década).

Destacamos, à guisa de exemplificação, a expansão do grupo educacional Kroton²⁰. Desde 2011, o grupo Kroton se expande no âmbito do ensino superior brasileiro, através da efetivação de uma série de fusões, dentre as quais destacamos a compra das empresas Anhanguera e Unopar. Em 2017, o grupo teve uma média de 876,1 mil alunos matriculados nos cursos de ensino superior, sendo 383 mil em cursos presenciais e 493 mil alunos em cursos na modalidade a distância. Em relação a essa modalidade de ensino, o grupo contabilizou, no mesmo ano, um total de 1.110 polos distribuídos em 820 cidades no país^{21 22}.

20 Segundo informações da Revista Fórum, em 2014 essa empresa, juntamente com a empresa Anhanguera Educacional, foi protagonista da maior fusão que ocorreu no país até o momento, resultando em uma companhia cujo valor no mercado ficou estimado, na época, em R\$ 14,1 bilhões. Ainda segundo informações da revista, a Kroton apresentou um crescimento da sua Receita Operacional Líquida de 446% em relação a 2011. A Anhanguera atingiu 261%. É importante destacar também a atuação dos fundos de investimento nesse mercado, tais como o banco Pátria e o Fundo Advent International. Este último, no período de 2007 a 2014, contabilizou um total de US\$ 280.000.000 em seus negócios (segundo resumo levantado pela CM Consultoria em 2014).

21 Informações disponíveis no site da instituição: www.kroton.com.br. Acesso em: 01/05/2019.

22 Segundo informações divulgadas pela revista Fórum (2017), em 2018, o grupo expande seu mercado para o campo do ensino básico com a compra da Somos Educação por um valor total de R\$ 4,166 bilhões. Através dessa fusão, esse grupo educacional passa a operar na rede básica de ensino com redes de escolas, editoras e plataformas educacionais. Disponível em: <https://www.revistaforum.com.br/kroton-adquire-o-controle-da-somos-educacao-por-r-456-bilhoes/>. Acesso em: 12/04/2019.

Outra característica que marcou a política de ensino superior dos governos petistas foi a expansão da modalidade de Ensino a Distância²³. Segundo dados do relatório do primeiro ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação/Biênio 2014-2016 (BRASIL, 2016), os cursos de EaD de instituições privadas foram responsáveis por parcela significativa da expansão total das matrículas no ensino superior dentro do país. Em 2004, esses cursos contaram com 23 mil matrículas, saltando, em 2014, para um total de mais de 1,2 milhões. Em relação à participação dos cursos EaD públicos, também houve um aumento significativo de matrículas, registrando, no mesmo período, um aumento de 32 mil para 182 mil matrículas.

O Censo EaD 2015 (ABED, 2016) nos apresenta o perfil dos discentes dos cursos de graduação nessa modalidade de ensino: o corpo discente é composto por um público majoritariamente feminino (56%), com idade entre 31-40 anos (49,78%) e que tem que conciliar a realização dos estudos com trabalho remunerado (100%). Esses dados reafirmam o discurso governamental e empresarial de que os cursos na modalidade de ensino a distância proporcionam oportunidade de acesso a um curso de nível superior àqueles que não têm disponibilidade para fazê-los dentro do modelo “tradicional” (ABED, 2016).

Todavia, é importante destacar que, mesmo nessa modalidade de ensino, cuja principal característica é a garantia da flexibilidade necessária para a conciliação dos estudos com emprego, houve uma taxa de evasão significativa, sendo que 40% dos cursos totalmente à distância apresentaram uma evasão de 26 a 50%. O principal fator apontado na pesquisa como responsável

23 É importante destacar que o uso de recursos tecnológicos para efetivar a modalidade de ensino a distância não é fato recente no Brasil. Observamos registros desde o final da década de 1930, com a criação do Serviço de Rádio Difusão Educativa do Ministério da Educação (ABED, 2012).

para a evasão dos cursos foi a falta de tempo, seguido por questões financeiras e a falta de adaptação à modalidade de ensino (ABED, 2016).

Compreendemos que esses argumentos não assinalam as problemáticas que repercutem na permanência, ou não, da classe trabalhadora brasileira nos cursos de nível superior, sendo, portanto, uma forma de mascarar o dualismo educacional que passa o acesso desses sujeitos aos sistemas de ensino brasileiros. A expansão dos cursos de graduação na modalidade EaD no Brasil é justificada pelo argumento de que a incorporação dos recursos tecnológicos, em substituição aos modelos de ensino tradicionais, é suficiente para superar o atraso educacional e a promoção da “inclusão digital” junto à classe trabalhadora brasileira.

O enfrentamento das desigualdades educacionais não tem como problematização central as desigualdades sociais e culturais estruturais inerentes à sociedade de classes e, como estas, repercutem no acesso aos sistemas de ensino. Conforme afirma Barreto (2015; 2012), a defesa pelo uso de tecnologias nos processos educacionais constitui uma estratégia ideológica para o convencimento de que o seu uso promove a superação do “atraso”, a “democratização” do acesso e a inclusão dos “excluídos”. Isso favorece a despolitização da análise da problemática educacional, restringindo-a a questões operacionais, como se a dimensão técnica-operacional fosse destituída de sentido político (BARRETO, 2012).

Portanto, as medidas adotadas no âmbito da política educacional, durante as duas últimas décadas, se constituem como estratégias ideológicas de estabelecer o consenso entre classes antagônicas através do discurso de que elas estariam garantindo oportunidades à população. Isto é, garantindo, principalmente, aos sujeitos e aos filhos da classe trabalhadora o acesso ao ensino de nível superior. Por isso, nesse contexto, observamos sujeitos

que veem a expansão das instituições de Ensino Superior, bem como a diversificação de suas modalidades, de forma positiva.

Tanto a legitimação da modalidade EaD quanto os programas como REUNI, PROUNI e FIES, por exemplo, foram essenciais para o crescimento do acesso ao ensino superior no Brasil. Porém, esse crescimento ocorreu a partir da compreensão da educação como um bem público não estatal, o que revela a continuidade do projeto de contrarreforma da Educação Superior (LIMA, 2007), iniciada nos anos de 1990. Desse modo, a educação deixa de ser considerada uma política pública, podendo ser oferecida por instituições tanto públicas quanto privadas, diluindo a fronteira existente entre o público e o privado, consolidando a quebra dos direitos sociais conquistados no campo da luta antagonica de classes. Apesar de alguns avanços obtidos durante o governo petista no que se refere ao maior acesso da população de baixa renda ao consumo e à educação de nível superior, ressaltamos que a lógica política desse governo se restringiu apenas às políticas de transferência de renda e à ampliação das políticas de exceção, as quais – apesar de melhorar imediatamente a vida da população usuária –, em si, não superaram as taxas de desigualdades presentes no país; direitos como saúde e educação, por exemplo, continuaram sofrendo diversas formas de reformas que intensificaram seus processos de mercantilização.

Isso nos revela o caráter contraditório da efetivação de direitos sociais à população no atual estágio do desenvolvimento do capital. Ao mesmo tempo que temos a expansão do número de instituições de ensino superior e, conseqüentemente, o aumento no número de matrículas nessa modalidade de ensino, esta não ocorre mediante a garantia da efetivação de um direito social, mas, sim, através da forte atuação do mercado. Além de constituir, como fora assinalado anteriormente, uma nova estratégia ideológica de garantir a continuidade da dinâmica de reprodução

social vigente, reatualizando, conforme afirma Neves (2008), a formação moral e ética da classe trabalhadora brasileira.

Rummert (*et al.*, 2011), ao analisar as políticas do campo educacional promovidas durante o governo PT, constata que o que se evidencia é a instauração de uma dualidade educacional de novo tipo, que, na atual conjuntura, efetiva-se mediante a diversificação das ofertas de modalidade de ensino que obscurecem as reais desigualdades sociais estruturalmente presentes na sociedade capitalista.

As significativas cisões que atravessam a educação no país encobrem, sob a forma de múltiplas e renovadas possibilidades, o que permanece constante: a ausência de compromissos efetivos do Estado, tal como compreendido por Gramsci (1999, 2000), com a garantia de acesso igualitário às bases do conhecimento científico e tecnológico. Tais cisões não se assentam, mais, no binômio ingresso/não ingresso na escola, mas no ingresso em vias formativas diferenciadas que, também de forma desigual e combinada, visam a aproximar-se da universalização de índices de escolaridade sem universalizar condições de permanência e sucesso nem padrões socialmente referenciados de qualidade pedagógica (RUMMERT; ALGEBAILLE; VENTURA, 2011, p. 20).

Conforme análise das autoras, o discurso de promoção da democratização dos sistemas de ensino legitima e reitera a desigualdade social no país, que agora se efetiva via inserção em instituições diferenciadas, ofertadas de forma pulverizada, irregular e instável, sem oportunizar igualdade de acesso à permanência, à qualidade do processo formativo e às práticas pedagógicas; portanto, o caráter classista da educação agora é encoberto pelo discurso “inclusivo”.

2.3

Expansão das tecnologias da informação e comunicação (TICs), o advento da “sociedade do conhecimento” e suas implicações nas relações sociais

O desenvolvimento de pesquisas e de novos conhecimentos se constituiu, ao longo do desenvolvimento histórico do capital, como um processo vital à sua própria reprodução e expansão, pois os investimentos em inovação dos aparatos produtivos visam obter novas estratégias de extração de mais-valia e acumulação de lucros mediante a dinamização do processo de produção. Portanto, o desenvolvimento tecnológico se tornou um elemento estrutural da dinâmica capitalista e um recurso essencial para a superação das crises (MANDEL, 1985).

A partir da inserção de novas tecnologias – que incluem, desde as maquinarias a serem utilizadas diretamente no processo produtivo, até o desenvolvimento de novos conhecimentos no campo da administração e o gerenciamento do trabalho fabril, por exemplo –, o capital pôde otimizar o seu processo produtivo através da economia quantitativa do uso da força humana de trabalho e, ao mesmo tempo, elevar a capacidade produtiva dessa, o que lhe rendeu maiores taxas de exploração e de extração de mais-valia.

A partir da segunda metade do século XX, o desenvolvimento da ciência e da tecnologia passa a ocupar um lugar de destaque no processo produtivo e nos investimentos governamentais, em um contexto no qual a inovação tecnológica se torna fulcral para a reprodução da perpetuação do próprio sistema. Desse modo, as pesquisas e as inovações passam a ser subjugadas aos interesses e às necessidades da acumulação capitalistas, conforme explicita Mandel (1985).

Esse autor destaca que, no período pós Segunda Guerra Mundial, marcado por um clima de combate e enfiamentos indiretos

entre Estados Unidos e União Soviética – período denominado pelos historiadores como Guerra Fria –, houve uma intensificação das atividades voltadas às pesquisas no campo do desenvolvimento de tecnologias militares, cujo objetivo fora promover uma verdadeira corrida armamentista, com vistas a legitimar belicamente o poder norte-americano em âmbito mundial. Nesse período, também ocorre o desenvolvimento de inovações tecnológicas no campo da eletroeletrônica, na produção de bens de consumo duráveis (tais como automóveis e eletrodomésticos, por exemplo), no campo da medicina e dos meios de comunicação, dentre outros. Essas inovações foram fundamentais para o crescimento econômico durante o predomínio da política econômica keynesiano-fordista no período pós Segunda Guerra Mundial.

Com a eclosão da crise econômica a partir dos anos de 1970 e com o conseqüente advento do processo de reestruturação produtiva, pautado em um regime de acumulação flexível, a criação de novas tecnologias adquire maior vitalidade, sobretudo com o surgimento da microeletrônica e das novas tecnologias no campo da comunicação, através da invenção dos computadores e dos sistemas de comunicação em rede. Todavia, apesar desses avanços tecnológicos representarem um salto qualitativo em relação ao domínio do homem sobre a natureza – juntamente com as possibilidades e os benefícios à humanidade que isso representa –, tais inovações só foram possíveis de serem efetivadas devido a sua subordinação aos interesses do capital.

Na esteira dessa tendência, Mandel (1985) destaca o surgimento de empresas que se voltam especificamente à produção de pesquisas, passando a se organizarem sistematicamente como um negócio específico com bases capitalistas, em detrimento de sua utilidade e interesse social. Assim, o processo de produção de conhecimento ou, como afirma Lopes (2008), do “fundo humano de conhecimento”, passa a ocorrer cada vez mais no interior do

próprio processo produtivo ou articulado a ele e não em instâncias independentes e autônomas. Portanto, sua adequação à lógica acumulativa se fará sobre uma base miserável, submetida a interesses lucrativos, e não à necessidade social e ao enriquecimento da humanidade.

A partir do maior desenvolvimento de conhecimentos e pesquisas no campo tecnológico, demandado pelo processo de reestruturação produtiva, evidencia-se a necessidade do capital em deter maior controle e domínio sobre a produção desses conhecimentos, como própria estratégia de competitividade frente ao mercado. Assim, nesse período, se intensifica a busca de novas estratégias de pilhagem e de controle de acesso ao conhecimento socialmente produzido, através da monopolização e da apropriação privada desse, da constituição das sociedades em rede e da própria produção científica e tecnológica.

Diante da subsunção cada vez maior do conhecimento ao processo produtivo – sobretudo em relação à necessidade de constantes e aceleradas informações –, o próprio conhecimento se torna uma mercadoria no âmbito do modo de produção capitalista. Desse modo, são postas novas demandas para o controle da produção de conhecimentos – sua codificação e transformação em informações, formas de armazenamento e aparatos jurídicos que legitimem o direito à propriedade intelectual –, de modo que possa restringir cada vez mais o acesso a estes.

Como, entretanto, a força de trabalho humano caracteriza-se, na sua individualidade, pela indissociação entre corpo e alma e como o capital os reuniu numa coletividade de classe, a questão que se coloca – e que perpassa toda a sua história – é justamente a das formas dessa apropriação ou, em outros termos, dos mecanismos da subsunção do trabalho ao capital.

Podemos, portanto, entender a passagem da subsunção formal à subsunção real, expressa no desenvolvimento da Grande Indústria, como uma tentativa de o Capital tornar-se cada vez mais independente da informação de posse do trabalhador, cristalizando-se em elementos do capital fixo, desenvolvendo novos sistemas de armazenamento e processamento de informações, bem como pelos mecanismos ideológicos que impeçam o público de difundir suas próprias mensagens. Note-se que, ainda que uma parte desse conhecimento – as habilidades, as funções sígnicas e tácitas – permaneça em posse do trabalhador, o capitalismo pôde, a essa época, subordiná-la, formal e realmente, a seus propósitos (LOPES, 2008, p. 81).

Além da necessidade de controle sobre a produção do conhecimento, o capital passa a requerer a constante originalidade dele como forma de agregar inovação ao processo produtivo. Com isso, busca-se garantir a rotatividade de produtos cada vez mais diferenciados e criativos no mercado ou produzidos de forma menos onerosa como principal estratégia para a retomada das taxas de lucro em contexto de crise. Como bem ressalta Lopes (2008), não podemos desconsiderar que o próprio processo de produção de conhecimentos também passa a ser afetado pela lógica aligeirada que o processo de reprodução capitalista incorpora a partir de então, e é marcado pela intensificação da obsolescência programada tanto dos produtos quanto das próprias informações e conhecimentos adquiridos.

Diante da maior reintrodução do trabalho intelectual no processo de produção, intensifica-se a demanda por formação de força de trabalho intelectual e da participação das universidades nesse processo. Todavia, conforme as próprias necessidades de produção capitalista, são impostas a mudança do perfil

de universidade e a formação intelectual. Essa última deve estar majoritariamente centrada em áreas de conhecimentos que atendam aos interesses mais imediatos do processo produtivo – com destaque para as áreas das ciências exatas e biológicas.

A função social da universidade – como instituição voltada à produção e disseminação de conhecimentos que buscam a apreensão e/ou resolução de problemáticas, com vistas ao atendimento de necessidades sociais – torna-se cada vez mais subsumida aos interesses de reprodução do capital. Seu perfil humanista clássico se torna anacrônico, pois a principal demanda a ela requerida é o atendimento de interesses puramente econômicos em detrimento de sua importância social. Mandel (1985, p. 183) explicita que:

[...] não apenas por razões formais (número excessivo de estudante, subdesenvolvimento da infraestrutura material, alterações na formação social dos estudantes, exigindo um gasto social acima da média no setor universitário, etc.) ou mesmo a razões sociais globais (tentativas de evitar o aparecimento de uma intelectualidade desempregada; esforços para limitar a revolta estudantil e intensificar a ideologização da ciência com vistas à manipulação das massas), mas também, e acima de tudo, devido a razões diretamente econômicas [...]; a pressão no sentido de adaptar a estrutura da universidade, a seleção de estudantes e a escolha de programas escolares para a inovação acelerada sob condições capitalistas. A tarefa primordial da universidade não é mais a produção de homens “educados”, de discernimento e de qualificações – ideal que correspondia às necessidades do capitalismo de livre concorrência – mas a produção de assalariados intelectualmente qualificados para a produção e circulação de mercadorias.

Com isso, evidencia-se o maior incentivo às universidades para a produção de conhecimentos e para a realização de pesquisas como principal estratégia para a promoção de desenvolvimento econômico e que são, portanto, alinhadas ao interesse do mercado.

Porém, a subsunção da produção do conhecimento às demandas do capital não ocorre de forma homogênea em âmbito mundial. Aos países de capitalismo dependente, incita-se o desenvolvimento de pesquisas científicas e de desenvolvimento tecnológico que não corresponde, necessariamente, à produção de conhecimentos novos, mas ao fato de que esses países podem incorporar os conhecimentos produzidos nos países desenvolvidos e adaptá-los à sua realidade.

Segundo essa perspectiva, o Estado brasileiro promove diversas políticas cujo objetivo é dinamizar a economia brasileira e modernizar seu aparato produtivo através da incorporação de conhecimentos e tecnologias estrangeiras. Esse processo se efetiva mediante a liberalização do regime comercial, desburocratização dos processos de transferências tecnológicas do exterior, incentivos fiscais e mudanças nas normativas da propriedade intelectual (NEVES; PRONKO, 2008).

As iniciativas promovidas para o desenvolvimento de uma política de inovação tecnológica brasileira reforçam a relação de dependência do país frente às grandes potências mundiais, devido à própria inserção estratégica que o Brasil, assim como os demais países da América Latina, historicamente assumem na divisão internacional do trabalho: o fornecimento de matérias-primas a baixo custo aos grandes centros econômicos e, ao mesmo tempo, a garantia da expansão do capital financeiro com a importação de bens manufaturados e de capital estrangeiro.

Podemos compreender que a mudança da função social da universidade está ideologicamente fundamentada pelas teses da Sociedade da Informação/do Conhecimento. Elas partem da premissa

de que a informação e o conhecimento se constituem como principais motores para o desenvolvimento socioeconômico e social da sociedade. Portanto, segundo essas teses, torna-se fulcral a redefinição dos objetivos que os sistemas universitários devem alcançar: produzir conhecimentos capazes de dinamizar a economia e, em consequência, promover maior “bem-estar” social.

Segundo Massuda (1982), um dos primeiros expoentes da tese da Sociedade da Informação, a preocupação central, nessa sociedade, seria a produtividade de bens informacionais e não mais de bens materiais, como na sociedade industrial. Isso provocaria uma profunda e silenciosa transformação societária, capaz de ocasionar uma expansão da qualidade e da quantidade da informação, contribuindo, dessa maneira, ao processo de mudanças fundamentais nos valores humanos, nas tendências de pensamento e na estrutura política e econômica da sociedade. Para o autor, a tecnologia inovadora transformaria os sistemas sociais e econômicos em três estágios: o primeiro se reporta à substituição tecnológica do trabalho manual; o segundo, à execução de atividades, as quais o homem nunca foi capaz de realizar e o terceiro trata da transformação das estruturas sociais e econômicas atuais em “sistemas integrados, combinando, organicamente, muitas funções subautomáticas, no lugar de sistemas separados e independentes” (idem, 1982, p. 79).

Conforme o seu raciocínio, essas mudanças impactariam na vida social em três dimensões: na primeira, haveria uma crescente libertação do homem do trabalho para a subsistência, uma vez que a maior parte das atividades anteriormente realizadas pela ação humana passaria a ser substituída por computadores. A consequência direta desse processo levaria à emancipação dos sujeitos da necessidade de trabalhar, proporcionando-lhes mais tempo para o aproveitamento do tempo livre com lazer, aprendizado e preparação para uma vida melhor em sociedade.

A segunda dimensão refere-se ao aspecto negativo do consequente aumento do desemprego (algo inevitável, segundo a opinião do autor), mas que poderia ser revertido com a promoção de novas estratégias políticas. Por último, ressalta as mudanças na vida social promovidas pelo uso das tecnologias, as quais poderiam exercer um controle invisível sobre os sujeitos. O autor chama a atenção para esse aspecto, sublinhando que, se por um lado, esse controle está relacionado a aspectos positivos, tais como o melhor controle do tempo e do monitoramento das atividades, por outro, poderia levar à existência de uma sociedade dirigida na qual as elites governamentais poderiam manipular as pessoas através do uso das redes de informação e de mecanismos de controle.

Para além dessas dimensões, encontramos, na argumentação do autor, uma positividade ao afirmar que as tecnologias da informação possibilitariam a amplificação do trabalho mental do homem e o desenvolvimento de novas oportunidades. Nesse aspecto, o autor se reporta de modo mais específico ao desenvolvimento de oportunidades no campo educacional, as quais proporcionariam aos sujeitos o acesso e o uso da informação em qualquer tempo e lugar. Desse modo, as oportunidades educacionais seriam liberadas a todo e qualquer indivíduo, superando-se os limites impostos à situação socioeconômica relativa à baixa renda.

Na compreensão de Massuda (1982), o uso das novas tecnologias no sistema educacional libertaria a educação das restrições das escolas formais, substituindo um ambiente educacional fechado por outro ambiente aberto, composto por redes de conhecimento. Sob o ponto de vista dos sistemas de educação, enfatiza-se uma perspectiva de educação mais individualizada e melhor adequada às habilidades específicas de cada indivíduo e a consolidação de um sistema de autoensino, no qual o

aluno teria uma responsabilidade mais ativa e criativa no seu próprio processo de aprendizagem, o que difere dos modelos tradicionais em que as informações eram repassadas de forma mecânica aos estudantes, conforme defende nosso autor. Podemos afirmar que o autor em questão tece análises otimistas em relação ao desenvolvimento da Sociedade da Informação e do seu potencial civilizatório, como se esse processo ocorresse de forma quase mística (KUMAR, 1997), ao desconsiderar as especificidades inerentes às relações sociais da sociabilidade capitalista, ou seja, o conflito e o antagonismo de classes.

Para o autor, na “futura sociedade da informação”, a política seria orientada pela democracia participativa, promovendo a atuação direta dos cidadãos na administração local e o desenvolvimento de redes de solidariedade e comunidades voluntárias entre os indivíduos, as quais seriam caracterizadas pela inexistência do exercício do poder de um indivíduo sobre o outro. Sendo assim, as relações de classes – característica específica de uma sociedade industrial – estariam superadas.

Outro autor que também apresenta uma abordagem otimista em relação ao uso das TICs é Adam Schaff (1995), em sua obra *A sociedade Informática*. Ele defende que as mudanças na produção e nos aparatos técnico-científicos estariam desencadeando uma segunda revolução industrial, que se caracterizaria pelas ampliações, não apenas das capacidades intelectuais dos homens, mas da gradativa substituição da força humana de trabalho por tecnologias, as quais contribuiriam para a eliminação exitosa do trabalho humano no campo da produção e dos serviços.

Tendo como ponto de partida o desaparecimento da classe trabalhadora diante da sua substituição pelos aparatos técnicos e científicos, o autor sustenta que toda a estrutura de classes seria transformada com o advento da sociedade informática em

que a supressão daquela classe conseqüentemente provocaria o desaparecimento dos proprietários dos meios de produção (SCHAFF, 1995). Para Schaff (1995), a resolução do problema do desemprego estrutural – decorrente da inevitável eliminação do trabalho humano – estaria na necessária redistribuição dos poucos trabalhos existentes através da redução da jornada de trabalho individual, que ocorreria através de uma ampla negociação pacífica entre proletários e empresários, na qual os primeiros se tornariam muito mais radicais ao não admitirem o rebaixamento de seus níveis de vida e aos segundos restaria aceitar o inevitável nivelamento relativo da participação de todos na renda social. Para isso, a ação do Estado e de suas instituições descentralizadas seria fundamental.

As análises que esses autores elaboram possuem, por elemento comum, a automatização e a informatização dos processos produtivos que, além do exponencial uso das novas tecnologias em todas as dimensões da vida social, seriam capazes de superar as desigualdades sociais, fomentando, assim, uma sociedade mais igualitária²⁴.

No que tange ao campo educacional, essas teses passam a reorientar os objetivos e as reformas promovidas nas políticas educacionais de modo a melhor adequar os sistemas de ensino às novas determinações societárias da “sociedade da informação”. Podemos evidenciar esses direcionamentos nos documentos publicados pelas Unesco e pelo Banco Mundial a partir da década de 1990. Neste tópico, iremos dialogar, de modo mais específico, com os documentos: “Educação: um tesouro a

24 Schaff (1995) afirma que o desenvolvimento das tecnologias de informática levará ao desaparecimento da classe trabalhadora, o que modificará totalmente a realidade social até então vigente através de um inevitável “igualitarismo social” e abolição das diferenças sociais.

descobrir”, (UNESCO, 1998); “Educação ao longo da vida: uma ponte para o futuro” (UNESCO, 1999); e “Construir Sociedades de Conocimiento: nuevos desafios para la Educación Terciaria” (Banco Mundial, 2003).

Segundo reflexões expostas pela Unesco (1998), os sistemas de ensino enfrentam, nos marcos da “sociedade do conhecimento”, o desafio de formar cidadãos que saibam conviver no atual cenário marcado pela diversidade, pelo maior fluxo de conhecimentos e informação e pela globalização econômica. Nessa perspectiva, exalta-se a contribuição da educação para a formação de indivíduos comprometidos com a construção de um mundo melhor e de uma cultura pautada na solidariedade, no respeito, na colaboração e no fortalecimento da democracia.

A comissão considera as políticas educativas um processo permanente de enriquecimento dos conhecimentos, do saber-fazer, mas também e talvez em primeiro lugar, como uma via privilegiada de construção da própria pessoa, das relações entre indivíduos, grupos e nações [...] (UNESCO, 1998, p. 10).

[...] o ensino técnico profissional, parte integrante da aprendizagem ao longo de toda a vida, tem um papel decisivo a desempenhar nesta nova era [...] para realizar os objetivos de uma cultura de paz, do desenvolvimento sustentável do ambiente, da coesão social e da cidadania internacional (UNESCO, 1999, p. 3).

Destacamos que o relatório, elaborado na segunda metade dos anos 1990, além dos demais documentos publicados pelos organismos internacionais no referido período, articula-se à perspectiva política social-liberal, a qual tem, por principal

premissa, a denúncia do fracasso do ideário neoliberal frente ao acirramento da pobreza e crise econômica.

Conforme esse direcionamento político, o Estado não deve ser um Estado grande, mas, sim, um Estado forte, sendo um espaço de colaboração e de solidariedade relativo aos problemas sociais, estimulando uma postura proativa da sociedade civil. Assim, o Estado não deve promover os direitos sociais, mas o diálogo entre Estado, mercado e sociedade civil, eximindo a concepção de classes sociais e de confronto entre as classes, bem como o antagonismo histórico entre elas (NEVES, 2010). Dessa forma, uma das principais tendências que identificamos nos documentos em análise é a exaltação da valorização da educação como principal estratégia de superação das problemáticas sociais e a ênfase na ação individual dos sujeitos como principal fator para a transformação social.

Segundo apresentado por esses documentos, a qualificação e o desenvolvimento de capacidades individuais contribuiriam para a formação de uma consciência coletiva que valoriza a participação da sociedade civil e o comprometimento individual, promovendo uma sociedade mais solidária e humanizada. Para isso, os documentos enfatizam, como o principal objetivo a ser priorizado pelos governos, a promoção de políticas educacionais que garantam uma “aprendizagem ao longo da vida”, através da adoção de sistemas de ensino mais flexíveis e diversificados que possam garantir o maior acesso da população ao conhecimento conforme suas possibilidades, além de garantir que os sujeitos possam se qualificar profissionalmente e humanamente de forma contínua, desenvolvendo suas potencialidades individuais consoantes aos seus interesses. Assim,

Por todas estas razões, parece impor-se, cada vez mais, o conceito de educação ao longo de toda a vida,

dadas as vantagens que oferece em matéria de flexibilidade, diversidade e acessibilidade no tempo e no espaço. É a ideia de educação permanente que deve ser repensada e ampliada. É que, além das necessárias adaptações relacionadas com as alterações da vida profissional, ela deve ser encarada como uma construção contínua da pessoa humana, dos seus saberes e aptidões, da sua capacidade de discernir e agir. Deve levar cada um a tomar consciência de si próprio e do meio ambiente que o rodeia, e a desempenhar o papel social que lhe cabe enquanto trabalhador e cidadão (UNESCO, 1998, p. 18).

Un nuevo marco de desarrollo que apoye el crecimiento basado en el conocimiento exige sistemas de educación ampliados e incluyentes, a los cuales tengan acceso segmentos más grandes de la población. Se necesita que estos sistemas impartan habilidades de más alto nivel a una proporción mayor de la fuerza laboral, fomenten el aprendizaje continuo de los ciudadanos, con énfasis en la creatividad y la flexibilidad, para permitir la constante adaptación a las demandas cambiantes de una economía basada en el conocimiento, y promover el reconocimiento internacional de los títulos otorgados por las instituciones educativas del país (BANCO MUNDIAL, 2003, p. 30)²⁵.

25 “Uma nova estrutura de desenvolvimento que apoie o crescimento baseado no conhecimento requer sistemas educacionais ampliados e inclusivos, aos quais segmentos maiores da população têm acesso. É necessário que esses sistemas forneçam habilidades de nível superior a uma proporção maior da força de trabalho, estimulem o aprendizado contínuo dos cidadãos, com ênfase na criatividade e flexibilidade, para permitir uma adaptação constante às demandas mutáveis de uma economia baseada em no conhecimento, e promover o reconhecimento internacional de diplomas concedidos por instituições de ensino no país”.

Em relação ao uso das TICs, na análise dos documentos da Unesco (1998; 1999) e do BM (2003), pudemos identificar a valorização pelo uso dos recursos tecnológicos em quatro tendências: a primeira remete à premissa da inevitabilidade do seu uso como meio para o processo de aprendizagem, de modo a contribuir para a construção de novas formas de socialização e de campos de educação não formal. Valoriza, dessa forma, outros espaços e experiências vivenciadas por cada sujeito; a segunda tendência reporta-se à promoção de maior igualdade de oportunidade entre os indivíduos e a democratização do acesso ao saber; a terceira afirma a promoção de maior autonomia dos indivíduos perante seu processo de aprendizagem ao melhor assumir a gestão de seus conhecimentos, bem como do tempo destinado a esse processo; a quarta se refere à ênfase na importância da utilização dos recursos tecnológicos como forma de promover melhorias no âmbito das instituições de ensino superior, desde aspectos administrativos e de gestão acadêmica até a própria dimensão pedagógica do processo de ensino-aprendizagem.

[...] As tecnologias da informação e da comunicação poderão constituir, de imediato, para todos, um verdadeiro meio de abertura aos campos da educação não formal, tornando-se um dos vetores privilegiados de uma sociedade educativa, na qual os diferentes tempos de aprendizagem sejam repensados radicalmente. Em particular, o desenvolvimento destas tecnologias, cujo domínio permite um enriquecimento contínuo dos saberes, deveria levar a reconsiderar o lugar e a função dos sistemas educativos, na perspectiva de uma educação prolongada pela vida afora. A comunicação e a troca de saberes já não serão apenas um dos polos principais do crescimento das atividades humanas, mas um fator de desenvolvimento pessoal, no

contexto de novos modos de vida social. A Comissão recomenda, por consequência, que todas as potencialidades contidas nas novas tecnologias da informação e da comunicação sejam postas a serviço da educação e da formação (UNESCO, 1998, p. 66).

As novas tecnologias de informação desencadearam um potencial de aprendizagem baseado nos recursos tecnológicos. Assim, deve-se possibilitar a utilização e aplicação de tecnologias simples bem como as tecnologias modernas, as novas tecnologias de informação e comunicação no processo ensino-aprendizagem do ETP sem prejuízo das preciosas relações professor-aluno dos métodos tradicionais de ensino. Esta modalidade vai desempenhar um papel decisivo no desenvolvimento da cultura de aprendizagem ao longo de toda a vida e ao mesmo tempo oferecer aos formandos múltiplas linhas que atendam as suas necessidades de educação e formação (UNESCO, 1999, p. 10).

Muchos cambios se introducen o se facilitan mediante la aplicación de nuevas tecnologías. Éstas se pueden utilizar bien sea a manera de herramientas pedagógicas para transformar el proceso de aprendizaje; como herramientas de comunicación que apoyan nuevas modalidades para compartir información; como herramientas de recursos (por ejemplo bibliotecas electrónicas); y como herramientas administrativas para mejorar la eficiencia y rentabilidad de los procesos de gestión académica (BANCO MUNDIAL, 2003, p. 41)²⁶.

26 “Muitas mudanças são introduzidas ou facilitadas pela aplicação de novas tecnologias. Essas podem ser usados como ferramentas pedagógicas para transformar o processo de aprendizagem; como ferramentas de comunicação, que suportam novas

Ainda sobre as potencialidades promovidas com o uso das TICs, tanto a Unesco (1998) quanto o BM (2003) afirmam que tais recursos se constituiriam como principais estratégias de promoção da igualdade de acesso aos sistemas de ensino, de superação das dicotomias referentes ao grau de escolaridade entre os diferentes sujeitos e do índice de desenvolvimento educacional e econômico entre países desenvolvidos e subdesenvolvidos.

A maior parte dos especialistas consultados estão otimistas quanto às perspectivas que estas tecnologias abrem aos países em desenvolvimento e pensam que será pena não poderem aproveitar a oportunidade que se lhes oferece, de reduzir a distância que os separa dos países desenvolvidos (UNESCO, 1998, p. 67).

[...] Los países que quieran mejorar su capacidad de innovación tienen que realizar esfuerzos considerables para adquirir y mantener la masa crítica de infraestructura, instituciones y recursos humanos apropiados que funcionen en concierto para permitir la acumulación de beneficios [...] (BANCO MUNDIAL, 2003, p. 29)²⁷.

É importante destacarmos que a defesa da incorporação de novas tecnologias nos sistemas de ensino de países de economia

formas de compartilhar informações; como ferramentas de recursos (por exemplo, bibliotecas eletrônicas); e como ferramentas administrativas para melhorar a eficiência e rentabilidade dos processos de gestão acadêmica.”

- 27 “Os países que querem melhorar sua capacidade de inovação têm que fazer esforços consideráveis para adquirir e manter a massa crítica de infra-estrutura, instituições e recursos humanos apropriados que trabalham em conjunto para permitir o acúmulo de benefícios.”

dependente se efetiva sob a justificativa da necessidade desses em modernizarem seus sistemas de ensino e o processo de formação da sua classe trabalhadora, com vistas à integrá-los na “sociedade da informação” (LIMA, 2007). Contudo, essa modernização se efetiva a partir da importação de tecnologias dos países economicamente desenvolvidos e da adaptação à sua realidade nacional, o que mascara os interesses econômicos e as relações hierárquicas historicamente estabelecidas entre os países imperialistas e países periféricos.

A partir das análises apresentadas, podemos destacar a reiterada ênfase na utilização dos recursos tecnológicos como estratégia de desenvolvimento econômico e humano, sobretudo, quando se reporta às diferenças econômicas e sociais tanto entre classes quanto entre Estados-nação, obscurecendo as reais determinações que as embasam.

Assim, com base nas teses da Sociedade da Informação ou “Sociedade Informática”, dissemina-se a perspectiva de que apenas a incorporação de recursos tecnológicos e apropriação de conhecimentos promovem, por si só, o desenvolvimento social, econômico e demais progressos no âmbito da vida social nos marcos da própria sociedade capitalista.

Como pudemos destacar, a principal afirmação utilizada pelos autores que propagam o “fim da sociedade industrial” e o advento de uma “Sociedade da informação”, bem como o discurso dos organismos internacionais, é de que as transformações tecnológicas – com a crescente automação dos processos produtivos e disseminação do uso das TICs em todas as dimensões da vida social – são capazes de promover alterações na sociedade e nas relações sociais de produção, contribuindo para a supressão do antagonismo de classe. Consoante os estudos de Lessa (2007) e Lima (2007), o que evidenciamos com essas premissas é uma fetichização da técnica, sendo a sua análise descolada dos

determinantes socioeconômicos e políticos da sociabilidade na qual ela está inserida.

A principal pretensão ideológica subjacente à defesa da ciência e da tecnologia como principal fator produtivo é a negação do trabalho como categoria fundante do ser social e do proletário como classe revolucionária. Ao negar a centralidade do trabalho como categoria fundante do ser social e as particularidades que esse assume nos marcos da sociabilidade capitalista, cuja base fundante está na apropriação privada dos meios de produção e da riqueza socialmente produzida, a defesa pelo predomínio das tecnologias na vida social conduz a uma análise neutra das dinâmicas societárias – próprias das teorias positivistas –, destituindo-as da compreensão do conflito de classes que as constituem.

Assim, a produção da riqueza social deixa, portanto, de ter suas bases materiais. O fundamento da reprodução social passa a ser definido a partir de aspectos imateriais como o conhecimento e a informação.

A sociedade da informação, segundo seus teóricos, gera mudanças no nível mais fundamental da sociedade. Inicia um novo modo de produção. Muda a própria fonte da criação de riqueza e os fatores determinantes da produção. O trabalho e o capital, as variáveis básicas da sociedade industrial, são substituídos pela informação e pelo conhecimento. A teoria do valor do trabalho, da maneira formulada por uma sucessão de pensadores clássicos, de Locke e Smith a Ricardo e Marx, é obrigada a ceder lugar a uma “teoria do valor do conhecimento”. Agora, “o conhecimento, e não o trabalho, é a origem do valor” (KUMAR, 1997, p. 24).

Conforme explicita Lessa (2007), o desenvolvimento tecnológico é consequência das necessidades reprodutivas de cada modo de produção, e não a sua causa. Portanto, o “momento predominante não se localiza na técnica em si, mas nas relações sociais que a determinam” (LESSA, 2007, p. 257).

As tecnologias no âmbito da sociabilidade capitalista são utilizadas a partir de uma estrutura política e econômica que reforça os padrões de dominação existentes. A intensificação do seu uso nos processos produtivos não erradicou as relações de opressão da classe trabalhadora, mas intensificou a exploração da força humana de trabalho que, para além do desgaste de sua energia física, torna necessário o uso da sua potencialidade psíquica-intelectiva.

O fato de que este ou aquele operário, nesta ou naquela posição de uma dada fábrica, ser obrigado pelas novas tecnologias a ser “flexível” e a cumprir inclusive atividades como as de controle de qualidade, não altera sequer um átomo desta situação ontológica de fundo: o operário assume novas tarefas, digamos, não-manuais, porque obrigado pelo capital. Além de sua função específica de há alguns anos, agora, sem sequer receber a mais por isso, executa também outras funções que, antes, eram destinadas aos “feitores”, “chefes de oficina”, “mestres”, “controladores”, etc. Esta transformação, ao invés de ser um sinal de emancipação do trabalho, é rigorosamente o oposto: uma forma ainda mais bárbara de exploração do trabalho pelo capital (LESSA, 2007, p. 261).

Outra implicação inerente à disseminação ideológica das teses da “Sociedade da Informação” remete às novas formas de interação social desencadeadas com o avanço dos recursos informacionais e de internet. Na esteira dessa tendência, observamos

o surgimento de termos como ciberespaço²⁸ e cibercultura como principais conceitos que embasam estudos e análises de intelectuais, que visam tecer considerações sobre esse novo estágio de dinâmica societária que vivenciamos até então.

Com a disseminação dessas terminologias, evidenciamos a apologia de que estaríamos vivenciando um contexto em que os limites espaciais para a interação humana estariam superados, possibilitando, dessa forma, uma maior socialização entre os indivíduos e uma suposta “democratização” e respeito às suas individualidades. Para os fins desta pesquisa, teceremos nossas análises críticas sobre os estudos de Pierre Levy (1999; 2016).

Segundo Levy (1999), o ciberespaço – também denominado pelo autor de rede – se constitui como um novo meio de comunicação que surge a partir da interconexão mundial de computadores através da expansão do recurso da internet. O autor ressalta que o ciberespaço não se restringe apenas à dimensão infraestrutural da comunicação digital (mais precisamente os materiais necessários à sua efetivação) mas também a todo o arsenal de informações que ele abriga, bem como os indivíduos que participam dessa nova dinâmica comunicacional.

O autor explica que a expansão do ciberespaço decorre de um movimento internacional de jovens ávidos por experimentarem novas formas de comunicação para além das postas pelas mídias clássicas até então. Suas palavras de ordem eram interconexão, criação de comunidades virtuais e de inteligência coletiva;

28 Segundo Felinto (2005), o termo ciberespaço surgiu primeiramente no universo da ficção científica, na obra do escritor de literatura científica Wilian Gibson, que inaugura o termo em seu romance *Neuromancer*, de 1984. A partir de então, o termo passa a ser apropriado pelo universo acadêmico, o que retrata, segundo análises do autor, a recorrente tendência em se estabelecer analogias entre campo científico/acadêmico e ficção científica, sendo que esta sempre é convocada para auxiliar a percepção das tecnologias contemporâneas.

o desejo passa a ser o motor, sendo responsabilidade das formas econômicas e institucionais darem “forma” a esse desejo, “o canalizam, o refinam e, inevitavelmente, o desviam ou o transformam” (LEVY, 1999, p. 123).

Para o autor, as tecnologias digitais – infraestrutura do ciberespaço – teriam surgido a partir de uma corrente cultural espontânea e imprevisível que emergiu com a invenção do computador pessoal. Com isso, abre-se um novo espaço comunicacional que tem por principais características ser um espaço aberto, conflituoso e complexo, o que remete à dificuldade de se apreender as implicações culturais e sociais da informática ou da multimídia no âmbito da vida social, sobretudo com o advento da internet e do “mundo digital”.

Com o crescimento do ciberespaço, desenvolve-se um conjunto de técnicas, de valores, de modos de pensamento e de atitudes que Lévy (1999) denomina de cibercultura, cujas principais características seriam a intensa velocidade da transformação e da inexistência da totalidade. Essas seriam as consequências da expansão do ciberespaço e da crescente inserção de pessoas em seu meio, o que o tornaria um espaço cada vez mais universal, contudo, menos totalizável diante da imprevisibilidade e da complexidade do mundo informacional. “Essa universalidade desprovida de significado central, esse sistema de desordem, essa transparência labiríntica, chamo-a de ‘universal sem totalidade’. Constitui a essência paradoxal da cibercultura” (LEVY, 1999, p. 111).

Sendo assim, a universalidade do ciberespaço não estaria relacionada à sua expansão a nível mundial, mas, sim, à possibilidade de conexão entre diferentes sujeitos das mais diversas culturas. Em sua opinião, isso romperia uma perspectiva de homogeneidade do humano. A ampliação do ciberespaço possibilita a difusão de um novo mundo, diverso e complexo, o que,

consequentemente, impediria a sua apreensão na totalidade. Nessa perspectiva, o autor afirma:

Uma nova ecologia das mídias vai se organizando ao redor das bordas do ciberespaço. Posso agora enunciar seu paradoxo central: *quanto mais universal (extenso, interconectado, interativo), menos totalizável*. Cada conexão suplementar acrescenta ainda mais heterogeneidade, novas fontes de informação, novas linhas de fuga, a tal ponto que o sentido global se encontra cada vez menos perceptível, cada vez mais difícil de circunscrever, de fechar, de dominar. Esse universal dá acesso a um gozo do mundial, à inteligência coletiva enquanto ato da espécie. Faz com que participemos mais intensamente da humanidade viva, mas sem que isso seja contraditório, ao contrário, com a multiplicação das singularidades e a ascensão da desordem (LEVY, 1999, p. 120, grifo do autor).

Para Levy (1999), um dos aspectos negativos que o desenvolvimento do ciberespaço poderia provocar seria o fato de que o constante processo de transformação comumente causaria certa sensação de estranheza nos sujeitos em relação à sua apreensão dos eventos contemporâneos da técnica, além da própria tendência em se monopolizar as decisões no âmbito sociotécnico, restringindo-as àqueles detentores do poder, ao invés de garantir uma participação coletiva dos cidadãos. Uma estratégia para a superação desses óbices seria o desenvolvimento de processos que visem a construção de uma memória em comum – a inteligência coletiva –, de modo a ativar a cooperação e a ação integradora entre os diversos indivíduos, tornando-se, portanto, uma nova forma de integração em meio virtual, uma nova estratégia de socialização.

Para o autor (*idem*), a consolidação da inteligência coletiva, devido ao seu caráter socializador, participativo, descompartmentalizante, emancipador, é um dos melhores remédios para a superação das exclusões provocadas, contraditoriamente, pelo avanço tecnológico.

*A inteligência coletiva, enfim, seria o modo de realização da humanidade que a rede digital universal felizmente favorece, sem que saibamos *a priori* em direção a quais resultados tendem as organizações que colocam em sinergia seus recursos intelectuais (LÉVY, 1999, p. 132, grifo do autor).*

De acordo com as análises de Felinto (2005), os manifestos da cibercultura²⁹ são reflexos do predomínio do pensamento pós-moderno, o qual proclama a derrocada das utopias modernistas, propagando a derruição das chamadas metanarrativas e da perda da centralidade da razão para a compreensão da realidade.

O pensamento pós-moderno emerge no campo teórico e cultural a partir da alegação de que na sociedade atual estariam sendo edificadas novas determinações no campo social, político e cultural, as quais não seriam mais suficientemente apreendidas pelas categorias abarcadas nas metanarrativas – sobretudo as categorias vinculadas à teoria marxista de análise, tais como totalidade e essência.

De acordo com os teóricos pós-modernos, as transformações no âmbito socioeconômico – marcado pelo exponencial desenvolvimento tecnológico e político e caracterizado pela crise da experiência do socialismo da União Soviética e pela eclosão dos

29 Cabe destacar que o termo cibercultura é utilizado por diversos autores, contudo, será com Pierre Levy que ele ganhará maior expressividade.

chamados novos movimentos sociais³⁰ – demandam uma nova forma de compreender a sociedade, que passa a ser apreendida como um campo diverso, fragmentado e individual.

Com base em teorias que enaltecem a fragmentação das análises e a efemeridade, são enalticidas, no campo das ciências sociais, as abordagens individualistas e culturalistas que visam uma melhor aproximação com o mundo vivenciado pelos sujeitos sociais em detrimento de análises pautadas em categorias universais de análise, que compreendem a realidade a partir da objetividade histórica dos processos sociais e sob uma perspectiva de totalidade. Desse modo, fortalece-se a alienação e a reificação do presente, perdendo de vista os nexos ontológicos que compõem a realidade social (SIMIONATTO, 2009).

No que diz respeito aos conceitos de cibercultura, ciberespaço e inteligência coletiva, podemos evidenciar a exaltação do reconhecimento das individualidades humanas e a maior interação entre elas. Contudo, diante da própria negação da categoria de totalidade, essas individualidades são desassociadas de qualquer perspectiva de unidade classista e, conseqüentemente, são permeadas pelos antagonismos de classe inerentes à sociabilidade capitalista.

Portanto, autores que, assim como Levy, compõem o complexo arsenal do pensamento teórico pós-moderno, conclamam com avidez a existência de uma nova era na qual a crescente utilização dos recursos tecnológicos e digitais estaria promovendo a crescente superação dos conflitos e, sobretudo, maior inclusão social. Nesse cenário, a cultura contemporânea se identifica a partir de um movimento complexo no qual, aparentemente, mostra-se como novo/

30 Segundo Montano e Duriguetto (2011), os chamados Novos Movimentos Sociais referem-se à entrada na cena política nos anos de 1960 de novos grupos contestatórios que traziam, em suas pautas de luta, questões que transcendiam as demandas inerentes ao conflito capital x trabalho, a exemplo: os movimentos feministas, ecológicos, dos direitos civis da população negra nos EUA, do movimento LGBT, dentre outros.

revolucionário, contudo, “nem sempre está disposto à subversão de categorias e valores” (CALABRESE apud FELINTO, 2005, p. 106)

Alves (2011) caracteriza esse contexto da cibercultura como a “Quarta Idade da Máquina”, em que o desenvolvimento das TICs possibilita uma interação totalmente nova entre homem-máquina, conformando um novo espaço de sociabilidade virtual apropriado pelo capital: o ciberespaço. Esse se constitui como um campo de integração flexível e difusa dos fluxos de informação e de comunicação entre as máquinas computadorizadas; um novo complexo mediador entre os homens, o qual, baseado em dispositivos técnicos, conforma um novo espaço de integração e controle sócio-humano e tende a ser, portanto, a “extensão virtual” do espaço social propriamente dito.

Todavia, o autor esclarece que, no ciberespaço, a máquina se constitui apenas como mediação de uma interação sócio-humana, o que deveria se constituir como uma potencialidade para o desenvolvimento da sociabilidade humana numa perspectiva omnilateral³¹, na qual os indivíduos poderiam desenvolver diversas dimensões de suas capacidades humano-genéricas diante da oportunidade de acesso a uma gama de conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade, além de poderem ampliar seus potenciais intelectivos.

De fato, não podemos negar que o desenvolvimento das tecnologias de informação e comunicação contribuiu para uma maior dinamização das relações e processos sociais no que se refere à interação destes com o tempo e o espaço. Atividades como a comunicação entre os indivíduos, a disseminação de conhecimentos e a difusão de notícias a um alcance mundial puderam ser

31 Aqui partimos da perspectiva do desenvolvimento do homem em todas as suas potencialidades mediante a superação limitada imposta pela sociabilidade capitalista. Tal superação só será possível com a extinção dessa sociabilidade e das formas de trabalho alienadas a elas inerentes (LESSA, 2012).

potencializadas diante do avanço dos recursos computacionais, de internet e da redução da distância e do tempo que essas tecnologias proporcionam.

Todavia, no âmbito da lógica de reprodução capitalista, o uso das TICs passa a potencializar as contradições intrínsecas a esse sistema, tornando-se uma forma de controle sociometabólico do capital em que o fetiche da máquina oculta e intensifica a forma estranhada dessa sociabilidade (ALVES, 2011).

Como já discutimos, o tempo e o espaço são categorias básicas da existência humana e produto das práticas e dos processos materiais de reprodução da vida material em cada momento histórico. Os conceitos que cada sociedade irá atribuir a essas duas categorias e o modo como irá interagir com elas são reflexos das necessidades de regulação da vida social em cada momento histórico específico (HARVEY, 2008).

Não por acaso, no regime de acumulação flexível, foi fundamental o desenvolvimento de tecnologias de base microeletrônicas e informacionais para dinamizar os processos de produção e de reprodução capitalista em sua totalidade: na dinâmica produtiva, nas relações trabalhistas, nas transações monetárias e comerciais e até mesmo no próprio estilo de vida da população.

É diante de uma realidade marcada pela dinamicidade e efemeridade que intelectuais (RAMAL, 2012; ROCHA, 2018; MORAN, 2012), defensores e propulsores das novas formas de ensino-aprendizagem, exaltam as potencialidades proporcionadas pelo desenvolvimento das TICs, sobretudo em relação aos avanços no campo da Inteligência Artificial e à expansão do acesso à internet. Eles afirmam que as novas dinâmicas no âmbito das relações sociais, engendradas a partir do desenvolvimento dessas tecnologias, impõem inovações nos processos pedagógicos que melhor se adequam a uma realidade cada dia mais dinâmica e efêmera.

3



As novas reconfigurações da formação profissional da classe trabalhadora no século XXI no mundo e no Brasil

-
- 3.1 As particularidades da conjuntura socioeconômica e política no pós-crise de 2008 e seus impactos para a política educacional brasileira
 - 3.2 O uso das TICs e as novas requisições para a formação da classe trabalhadora no século XXI
 - 3.3 Implicações ideopolíticas da aprendizagem flexível para a formação profissional da classe trabalhadora
 - 3.4 Inovação disruptiva e a “nova forma de ser” dos sistemas de ensino formais
 - 3.5 O avanço do mercado de tecnologias educacionais e expansão das *Edtechs*

3.1

As particularidades da conjuntura socioeconômica e política no pós-crise de 2008 e seus impactos para a política educacional brasileira

Conforme discutimos no capítulo anterior, nas últimas três décadas do século XX, o capital passa por uma reestruturação do seu processo produtivo e reprodutivo, o que demarca um novo rumo para o sistema capitalista como sistema sociometabólico. Nesse período, observamos a expansão da financeirização da economia, o que provocou, conforme afirma Arcary (2011), uma verdadeira fuga de capitais do campo da produção para o mercado financeiro, garantindo a retomada da expansão capitalista através da expansão do capital fictício¹, do endividamento dos recursos Estatais e de empresas privadas e da renda pessoal da população.

Dessa forma, o capital vivenciou um breve período de entusiasmo financeiro que sustentou a ilusão de que estaríamos

1 O capital fictício é o desdobramento dialético do que Marx denomina de capital de comércio de dinheiro a capital a juros. A partir dessa dinâmica, expande-se a lógica de empréstimos de determinada massa de capital, tendo como contrapartida a remuneração a juros, o que mascara a intensificação da apropriação e exploração do capital, transparecendo, em sua superficialidade, que o capital se reproduz por si só, que “dinheiro produz mais dinheiro” (CARCANHOLO, 2011).

vivenciando a retomada dos “anos de ouro”, garantindo melhorias na qualidade de vida da população, proporcionada, no geral, mais pela expansão do consumo e do endividamento das pessoas do que pelo reconhecimento e garantia de direitos. Articulado à expansão econômica, observamos, nesse contexto, o predomínio no campo político, em nível mundial, da ascensão ao poder de governos social-liberais como resposta aos óbices provocados pela contradição acirrada nos governos neoliberais durante a década de 1990. A emergência de tais governos no poder possibilitou, minimamente, a esperança de um contexto político no qual a classe trabalhadora poderia fazer frente a seus interesses e lograr algumas conquistas políticas.

Todavia, esse ciclo virtuoso de expansão econômica pautado na especulação financeira começou a demonstrar sinais de esgotamento a partir da crise econômica eclodida no final do primeiro decênio dos anos 2000, cujo fator decisivo foi a crise do mercado imobiliário estadunidense², que provocou um verdadeiro

2 A expansão da concessão do crédito imobiliário – inclusive para segmentos da economia denominados *subprime*, ou seja, pessoas que não têm o perfil econômico de honrar suas dívidas – provocou o aumento e a valorização dos preços e propulsionou a auto expansão do mercado imobiliário diante do aumento do número de pessoas interessadas em comprar imóveis (através do crédito imobiliário), além daquelas em que, após a quitação de suas hipotecas, compravam outros imóveis como estratégia de investimento pessoal. Conforme as análises de Carcanholo (2011), essa auto expansão do mercado imobiliário foi a principal característica da economia mundial no início do século XXI, com destaque para a economia norte-americana e europeia. Nesse período observa-se um círculo virtuoso no qual a riqueza produzida por esse mercado estimulou o aumento do consumo das famílias, o que incentivava, em contrapartida, o aumento na produção e na geração de empregos. Além de movimentar o mercado financeiro através da promessa de altos juros, atraindo investidores dos mais variados grupos bancários e grupos financeiros. Ou seja, o mercado imobiliário estimulava o processo de circulação de capital, o que garantiu, por certo tempo, a expansão econômica em âmbito mundial.

efeito cascata na economia mundial³. Diante do colapso financeiro estadunidense, o mundo todo foi “arrastado precipitadamente para a lama” (HARVEY, 2011). Os mercados globais de crédito congelaram; pequenos investidores, fundos de pensão, pequenos bancos regionais Europeus e Grandes Bancos Centrais, a exemplo do Banco Central Chinês – que foram atraídos pela promessa de alta rentabilidade que os investimentos em ações das hipotecas anunciavam – estavam, agora, segurando pedaços de papel sem valor e incapazes de cumprir com suas obrigações legais com seus funcionários.

Um mundo que antes parecia estar “inundado com excesso de liquidez” (como o FMI frequentemente relatou) de repente se viu sem dinheiro e inundado por casas, escritórios e shopping centers em excesso, além de ainda mais capacidade produtiva e trabalho excedentes (HARVEY, 2011, p. 12-13).

Nesse cenário catastrófico, o Estado surge como principal agente a socorrer o mercado financeiro e a resgatar sua credibilidade. Bilhões de dólares do *Federal Reserve* norte americano foram mobilizados para socorrer o sistema bancário e as instituições financeiras consideradas “grandes demais para falir” (idem, 2011). Dentre outras estratégias de concessão de fundo público

3 Segundo Harvey (2011), até o final de 2007, quase dois milhões de pessoas perderam suas casas nos Estados Unidos e outras 4 milhões estavam prestes a serem despejadas. Se, no decorrer do final dos anos 1990 e início dos anos 2000 – período em que a crise do comércio imobiliário começou a apresentar seus primeiros sinais – a inadimplência das hipotecas não eram motivos de preocupação para o grande grupo de empresários que lucrava com essa forma de financiamento, em 2008, esse sistema entra em colapso levando ao desmoronamento grandes bancos da Wall Street, impondo mudanças de estatutos, fusões forçadas ou falências (o caso mais emblemático foi a falência do Lehman Brothers, banco de investimentos mais tradicional dos Estados Unidos).

para a atuação do mercado financeiro que foram adotadas ao redor do mundo, destacam-se: a concessão de empréstimos a taxas de juros a quase zero; estatização de alguns setores da economia e lançamento de mais títulos públicos no mercado que, ao possuírem maior garantia de retorno a seus investidores, apresentam maior atratividade em contexto de crise (CARCANHOLO, 2011).

Além do usufruto dos recursos públicos, Carcanholo (2011) assinala que outra saída utilizada pelo capital para reconstruir suas bases de acumulação foi a retomada das taxas de exploração da mais-valia efetivada através de diversas estratégias, tais como: arrocho salarial, retirada de direitos (como forma de reduzir o valor da força de trabalho); prolongamento da jornada ou intensidade do trabalho; a busca por novos espaços de acumulação com a intensificação da privatização de serviços; redução dos gastos sociais e reforma do sistema previdenciário como forma de impor o “ajuste” necessário à retomada de crescimento econômico à classe trabalhadora.

A intensificação da exploração do trabalho e a redução dos direitos sociais foram sustentadas, no campo político-econômico, pelo recrudescimento do ideário neoliberal, o qual se constituiu como principal estratégia para saída da primeira grande crise do século XXI. Diferentemente do período de grande recessão econômica provocado pela crise de 1929, o qual foi contraposta por uma maior intervenção estatal no âmbito econômico e uma regulação da relação entre capital e trabalho; a saída para a crise de 2008 se efetiva a partir do fortalecimento do neoliberalismo, não havendo nenhum interesse em pôr limites ao *big businesses* (SAMPAIO JR., 2009).

A partir dos estudos de Antunes (2018a; 2018b), observamos que o acirramento da exploração do trabalho é proporcionado pelo surgimento de uma nova dinâmica produtiva caracterizada pelo avanço das potencialidades dos recursos das TICs e do uso da

internet em todo o processo de fabricação e seu gerenciamento. A denominada Indústria 4.0⁴ utiliza tecnologia de Inteligência Artificial (AI) e de Internet das Coisas (IoT) com vistas a desenvolver, ao máximo, a automação do processo produtivo mediante uso de diversos recursos que passam a controlar, supervisionar e comandar essa nova fase da indústria no mundo digital.

O uso dessas tecnologias, articulado aos interesses do capital financeiro e das premissas político-econômicas neoliberais, adentra cada vez mais no campo produtivo e no setor de serviços, intensificando os processos de precarização no mundo do trabalho com o surgimento de novas modalidades de trabalho flexível e sem direitos, o que afeta, de forma intensificada, a classe trabalhadora.

Nesse cenário, observa-se a intensificação dos processos produtivos automatizados e do controle digital da logística empresarial, tendo como principal consequência para o mundo do trabalho a expansão do trabalho morto e a ampliação do exército industrial de reserva, conforme afirma Antunes (2018b, p. 91, grifo do autor):

Sua principal consequência para o mundo do trabalho será a ampliação do *trabalho morto*, tendo o maquinário digital – a “internet das coisas” – como condutor dominante de todo o processo fabril, e a consequente redução do *trabalho vivo*, por meio da substituição das atividades tradicionais e manuais por ferramentas automatizadas e robotizadas, sob o comando informacional-digital. Como consequência, mais robôs e mais máquinas digitais invadirão definitivamente a produção, tendo as tecnologias da informação e comunicação (TIC) como comandantes dessa *nova fase de subsunção real do trabalho ao capital* [...].

4 As primeiras experiências dessa nova configuração de modelo industrial surgiram na Alemanha, em 2011.

A crescente substituição do trabalho vivo por trabalho morto desencadeia o acirramento dos índices de desemprego e miséria a nível global que adquire novas tendências⁵. A primeira se refere ao crescimento do índice de desemprego de longa duração (mais de doze meses); esse fato remete à crescente dificuldade em se absorver a mão de obra excedente diante da crescente necessidade do capital em incorporar novas tecnologias e recursos informacionais tanto no âmbito da produção fabril quanto no setor de serviços, o que mina cada vez mais as possibilidades de inserção da classe trabalhadora no mercado de trabalho formal e protegido.

A segunda tendência, intrinsecamente articulada à primeira, é a intensificação dos processos de contrarreformas trabalhistas, o que impulsiona formas de trabalho cada vez mais flexíveis e sem direitos. Ela apresenta forte peso político e ideológico na medida em que tais contrarreformas são justificadas sob o argumento de que é necessário flexibilizar as formas de contratação de força de trabalho humana como estratégia para a ampliação do número de empregos e de que as novas formas de contratos de trabalho se adaptam melhor às próprias demandas, necessidades e rotinas de vida dos trabalhadores. Portanto, tais argumentos são uma verdadeira máscara político-ideológica, que encobre os reais interesses predatórios do capital e o acirramento da pobreza, sobretudo entre o segmento populacional empregado de forma precarizada⁶.

5 Segundo dados no relatório da Organização Internacional do Trabalho (OIT), “Perspectivas sociais e de emprego no mundo: tendências 2018”, mesmo com a identificação da redução das taxas de desemprego, esse ainda continua sendo elevado, abrangendo um total de 190 milhões à nível global. Na União Europeia, o quadro de desemprego continua sendo elevado nos países localizados ao sul do continente europeu – que sofreram os maiores impactos da crise de 2008: Grécia (18,5% em 2018) e Espanha (14,1% em 2018).

6 Ainda segundo dados apresentados pelo relatório “Perspectivas sociais e de emprego no mundo: tendências 2018” (OIT, 2018), em 2017, 42% dos trabalhadores (1400

Assim, a intensificação da precarização no mundo do trabalho é consequência da redução dos direitos trabalhistas e de reformas promovidas no campo jurídico-normativo que passaram a estabelecer novas regras na relação capital *versus* trabalho. As reformas trabalhistas aprovadas nos mais diversos países⁷ legitimaram a flexibilização da carga horária com redução salarial, a contratação por tempo/horários determinados e/ou contratação por demandas e a prevalência de acordos coletivos em detrimento da legislação trabalhista vigente, dentre outras.

No Brasil, a reforma trabalhista foi aprovada em 2017, durante o governo de Michel Temer, com a promulgação da Lei nº 13.467, de 13 de julho de 2017, a qual implementou mudanças significativas na Consolidação das Leis do Trabalho (CLT). O principal argumento defendido para a sua aprovação foi o de que a maior flexibilização dos contratos de trabalho promoveria o aumento de emprego e contribuiria para a superação da crise econômica no país.

Segundo informações divulgadas através de uma pesquisa realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) no final do ano de 2018 (um ano após a aprovação da reforma trabalhista), a taxa de desocupação alcançava 11,6%, registrando um decréscimo em relação ao ano de 2017, cujo índice era de 12,7%.

Essa redução decorre, conforme análise do referido instituto, do aumento do mercado de trabalho informal (nesse período registrou-se o crescimento de 528 mil pessoas trabalhando por conta própria) e de contratos sem carteira assinada, o que evidencia que houve o crescimento de pessoas exercendo alguma atividade

milhões de pessoas) no mundo se encontravam em situação de trabalho vulnerável (trabalho informal, autônomo e por tempo determinado).

7 Segundo informações da OIT, 110 países adotaram reformas legislativas laborais e de mercado de trabalho no período de 2008 a 2014. Disponível em: <https://www.ilo.org/brasil/lang-pt/index.htm>. Acesso em: 09/05/2018.

laborativa como meio de garantir sua subsistência. Contudo, essa ocupação se efetiva através da redução da qualidade das condições de vida da população, uma vez que o crescimento do trabalho informal é acompanhado por uma maior instabilidade, por baixos rendimentos e por benefícios previdenciários inacessíveis (IBGE, 2018).

Uma terceira tendência inerente ao mundo do trabalho no século XXI, apontada por Antunes (2018b), é a “uberização”. Esse fenômeno se expandiu, primeiramente, no campo dos serviços de transportes, em que trabalhadores, ao se registrarem em um aplicativo, podem prestar serviços de transporte de passageiros mediante livre demanda. A partir dessa nova forma ocupacional, as empresas ficam isentas de qualquer vínculo empregatício com o trabalhador, sem qualquer responsabilidade em relação ao custo dos meios de trabalho e da reprodução da força humana de trabalho.

Outro aspecto inerente ao fenômeno da uberização é a crescente justaposição entre tempo de vida no trabalho e fora dele ou, nas palavras de Antunes (2018a; 2018b), a chamada era da escravidão digital. Na medida em que os trabalhadores não tem qualquer garantia de demanda por trabalho e diante da inexistência de contrato no qual determine as horas a serem trabalhadas, os trabalhadores podem ficar em expectativa durante todo o dia, até que sejam acionados para prestarem determinado serviço.

Nesse cenário, a flexibilização da jornada diária de trabalho com redução salarial, os contratos por tempo determinado ou por demanda, a expansão da terceirização, a intensificação das mais diversas formas de trabalhos autônomos, do trabalho em casa e do trabalho online se constituem nas mais novas modalidades de exploração intensificada do trabalho condizentes com os interesses do capital financeiro. “É esse, então, o novo ‘espírito do tempo’: de um lado, a disponibilidade perpétua para o labor,

facilitada pela expansão do trabalho *online*, de outro, propaga-se a flexibilidade total. Florescem, então, os novos escravos intermitentes globais” (ANTUNES, 2018b, p. 89).

Esse “novo espírito do tempo”, seguindo a afirmação de Antunes (2018b), é alimentado por novas artimanhas ideológicas que, a partir da disseminação de diversos termos – tais como Sociedade do Conhecimento, Capital Humano, trabalho em equipe, sujeito empreendedor e (os mais atuais) economia digital, trabalho digital, cibercultura, etc. – impulsionam uma nova maneira de agir no mundo, abstraindo as particularidades que esse novo cenário, imbuído por tecnologias virtuais e digitais, escamoteiam. Conforme afirma Antunes (2018a, p. 285), é “esse novo cronômetro da era digital que corrói e exangue cotidianamente a vida no trabalho”.

Todavia, sabemos que as consequências da crise de 2008 não se disseminaram em âmbito mundial de forma homogênea, precisando, portanto, ser analisada a partir das particularidades inerentes a cada país. No Brasil⁸, observamos a consolidação do projeto político ultraliberal a partir dos anos de 2015 e 2016, período em que o governo do PT⁹, pautado na política de conciliação de classe¹⁰, mostrou seus sinais de esgotamento.

8 Esclarecemos que o caráter conjuntural das nossas análises ocorre em virtude da atualidade com que esses processos estão se desencadeando na realidade brasileira, o que dificulta tecermos uma análise teórica mais densa sobre as determinações socioeconômicas e políticas desse contexto.

9 O Partido dos trabalhadores se manteve no poder por um período de 13 anos, iniciando-se com o primeiro mandato do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, em 2003, e encerrando com a destituição do governo da presidenta Dilma Rousseff, em 2016.

10 Desde o seu primeiro mandato, o governo petista foi marcado mais pela continuidade dos preceitos neoliberais seguidos pelo seu antecessor (PSDB) do que de ruptura. A particularidade que o distingue remete à sua ímpar habilidade em efetivar um conjunto de mudanças que contribuíram para equilibrar as correlações de forças no cenário político brasileiro. Por um lado, o governo petista continuou beneficiando as grandes frações burguesas, sobretudo no campo industrial, financeiro e do

Desde o segundo mandato do governo da presidente Dilma Rousseff (2014-2016), evidencia-se uma forte crise no cenário político brasileiro, provocada pelo acirramento dos efeitos da crise econômica que se alastrava em âmbito mundial desde 2008, e o fortalecimento de grupos políticos conservadores¹¹ que, aliados às frações burguesas brasileiras ultraliberais, não mais se satisfaziam com a política petista. Nesse contexto, as bases políticas e sociais que lhe garantiam governança começaram a derruir. A burguesia brasileira, seguindo a tendência histórica de efetivar sua dominação através da conciliação pelo alto ou pela via do golpe – civil, militar ou parlamentar (ANTUNES, 2018a) –, articula, em conjunto com o poder judiciário, uma série de elementos sem sustentação verídica para a instauração do Golpe de 2016, o qual provocou o *impeachment* da presidente Dilma Rousseff.

O Golpe de 2016 se constituiu, portanto, como alternativa do grande capital em garantir a ascensão ao poder do projeto

agronegócio, e, por outro, implementou uma política social majoritariamente assistencialista que contribuiu para a diminuição dos índices de miséria sem, contudo, romper com suas bases estruturantes. Desse modo, o governo petista conseguiu garantir sua governança pautada na conciliação de classe que permitia atender aos interesses do grande capital – que lograram um patamar de lucratividade poucas vezes obtido na história econômica do país – e satisfazer às necessidades mínimas das classes mais empobrecidas da sociedade brasileira, dando-lhe uma falsa ideia de ascensão social garantida não pela elevação da qualidade de vida, mas, sim, pela elevação do seu poder de consumo. Assim, “O PT já não era mais um partido da classe trabalhadora, oscilando entre resistência ao neoliberalismo e a aceitação de uma ‘nova política’, muito mais moderada, policlassista e adequada à ordem capitalista típica da era da financeirização” (ANTUNES, 2017, p. 254).

- 11 Destacamos que o fortalecimento desses grupos conservadores foi alimentado pelo próprio governo petista ao estabelecer, durante o seu mandato, acordos políticos com este grupo como forma de ampliar a base aliada do governo. Todavia, esses acordos não foram travados sem concessões que refletem a “traição” do governo petista à defesa dos interesses da classe trabalhadora.

político derrotado nas eleições de 2014, de cariz ultraliberal, o único capaz de efetivar a sua programática de demolição completa dos direitos trabalhistas – programática que, por sua vez, não conseguiria ter respaldo eleitoral (ANTUNES, 2018a).

Como afirma Braga (2016, p. 60),

Aqui vale destacar que as forças golpistas derrubaram o governo não pelo que Dilma Rousseff concedeu aos setores populares, mas por aquilo que ela não foi capaz de entregar aos empresários: um ajuste fiscal ainda mais radical, que exigiria alterar a Constituição Federal, uma reforma previdenciária regressiva e o fim da proteção trabalhista.

Iniciou-se, portanto, uma nova dinâmica conciliatória entre as principais frações da burguesia brasileira – representadas pela Confederação Nacional da Indústria (CNI) e a Federação Brasileira de Bancos (Febraban) – e o grupo político ultraliberal (representado majoritariamente pelos partidos PSDB e PMDB) representado pelo vice-presidente Michel Temer, com vistas a efetivar, conforme sinaliza Antunes (2018a), uma *nova contrarrevolução preventiva* que tem por principais objetivos: impor a demolição completa dos direitos trabalhistas no Brasil, privatizar as empresas estatais ainda existentes e preservar os interesses das grandes empresas dominantes e do capital estrangeiro.

Quando o governo ilegítimo de Michel Temer ascende ao poder, é lançado, em 2015, o documento programático “Uma ponte para o futuro”, que retrata a agenda política a ser adotada pelo respectivo governo. Construído com base em um discurso alinhado aos argumentos das grandes frações burguesas nacionais e internacionais, o referido documento aponta para a problemática da crise fiscal como principal desafio a ser enfrentado no país.

Conforme aponta esse documento, o principal elemento catalizador do cenário de crise remete ao modo de funcionamento do aparato Estatal sendo, portanto, imprescindível para a implementação de mudanças estruturais nas leis – inclusive nos preceitos constitucionais –, de modo a combater efetivamente a crise em um longo prazo (BRASIL, 2015).

Ainda segundo os argumentos apresentados pelo referido documento, há preceitos da Constituição de 1988 que inviabilizam a funcionalidade da administração pública de modo eficaz, a exemplo dos preceitos constitucionais, os quais estipulam uma porcentagem mínima de recursos públicos a serem destinados às políticas de saúde e educação. Isso retrata, portanto, a intenção de derruir toda e qualquer conquista no âmbito do reconhecimento de direitos básicos que a população brasileira logrou com a aprovação da Carta Magna de 1988.

A partir da ênfase em torno da necessidade de implementar um reajuste orçamentário, o documento sinaliza as principais medidas a serem adotadas pelo atual governo (BRASIL, 2015), dentre as quais: limitar os gastos públicos a uma taxa inferior ao crescimento do PIB; eliminar as taxas de indexações de gastos públicos estabelecidas na CF 88; fortalecer o mercado privado através da venda de ativos públicos; fazer prevalecer as convenções trabalhistas coletivas, em detrimento das normas legais vigentes; priorizar a realização de pesquisas e desenvolvimento tecnológicos¹².

12 Em relação a esse último ponto, podemos evidenciar um verdadeiro paradoxo apontado pelo governo uma vez que, ao limitar os gastos públicos em setores como o da educação, por exemplo, inviabiliza a manutenção das agências Estatais de fomento à pesquisa e a produção de conhecimento no país. O reflexo dessa medida pôde ser evidenciado a partir da manifestação da CAPES, via ofício nº 245/2018, encaminhado em 01 de agosto de 2018 ao Ministro da Educação, por Rossiele Soares da Silva, no qual informa que a proposta orçamentária de 2019 (a qual delimita os gastos a serem

Através dos argumentos tecidos em “Uma ponte para o Futuro” (BRASIL, 2015), podemos concluir que o que se visa legitimar no Brasil é a completa destruição das mínimas conquistas sociais que a população brasileira obteve com o processo de redemocratização política e com a promulgação da Constituição de 1988. Além de garantir, a partir do consentimento do Estado, a total vulnerabilidade da classe trabalhadora frente aos ataques do grande capital, minando as possibilidades de enfrentamento e resistência política da classe.

O referido documento demonstra com nitidez o objetivo das grandes frações burguesas nacionais e internacionais em superar o contexto de crise econômica mediante intensa sangria da classe trabalhadora. Em nenhum momento, o documento aponta a possibilidade de tributar as grandes fortunas ou abolir os incentivos fiscais para empresas, por exemplo. Conforme afirma Paulani (2016, p. 75),

[...] a única conclusão a que se pode chegar é que a ponte que assim se constrói é uma ponte para o abismo social no qual se precipitará o país, refém de interesses específicos e de uma riqueza privada tirânica que busca o alcance dos próprios objetivos a qualquer custo, mesmo que isso implique lançar 200 milhões de brasileiros no perigo vazio da anomia social, da qual o modelo conciliatório anterior tentava escapar.

No tocante aos impactos do governo golpista no âmbito da política de educação, podemos destacar que eles se efetivam em duas frentes intrinsecamente articuladas, conforme análise de

efetivados pelo poder público no referido ano) inviabiliza a manutenção das bolsas fornecidas pela agência para o ano de 2019.

Souza (2018). A primeira remete aos impactos econômicos das reformas impostas pelo governo Temer, em especial a aprovação da Emenda Constitucional nº 095/2016, a qual prevê o congelamento dos gastos estatais em um período de 20 anos. A referida emenda determina que os recursos destinados aos gastos sociais, dentre eles os de políticas de educação e saúde, por exemplo, só poderão ser reajustados com base no índice inflacionário. Essa medida mina quaisquer possibilidades de provisão estatal de uma maior porcentagem do fundo público para tais áreas, dentre as quais está a destinação de parte do recurso obtido com a comercialização do pré-sal¹³, conforme fora estipulado pelo Plano Nacional de Educação (PNE) 2014.

De acordo com as análises de Souza (2018), a EC 095/2016 rompe, de forma brusca, com um processo de ampliação do acesso aos sistemas formais de ensino, que vinha sendo traçado desde a promulgação da CF/1988, a exemplo do movimento de reforma do sistema educacional, que estabeleceu a ampliação da faixa de escolarização obrigatória para toda a educação básica (o que inclui os níveis de Ensino Fundamental e Médio); além de, no âmbito do Ensino Superior, inviabilizar a expansão e a própria manutenção das redes federais de ensino. Consequentemente, as metas estabelecidas no PNE 2014 terão seu alcance comprometido.

Cabe destacar que as medidas de corte de recursos públicos adotadas pelo governo ilegítimo de Michel Temer têm respaldo internacional das assessorias dos organismos internacionais, os quais, afinados aos interesses do grande capital, passam a indicar a necessária readequação dos gastos estatais de países

13 Termo utilizado no campo da geologia para denominar a camada de rochas localizadas no fundo do mar localizadas após uma camada de sal. Nelas se localizam importantes reservas de petróleo.

que, assim como o Brasil, enfrentam as consequências do agravamento da crise econômica a nível mundial.

Em 2017, o Banco Mundial publicou o relatório “Um ajuste justo: análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil”. Produzido a partir da solicitação do governo brasileiro, o próprio título do relatório sinaliza quais as principais perspectivas que embasam as análises do referido documento. Partindo de uma defesa abstrata por equidade referenciada na priorização do gasto público àqueles que mais necessitam, o Banco Mundial tece como principal objetivo a assessoria ao governo federal de como utilizar, de modo mais eficiente, os recursos estatais, que, segundo expresso no referido relatório, estaria beneficiando indevidamente os mais ricos. Conforme podemos evidenciar a seguir:

Atento à mudança de cenário, o governo federal solicitou ao Banco Mundial a elaboração deste relatório, com o objetivo de realizar uma análise aprofundada dos gastos do governo, identificar alternativas para reduzir o déficit fiscal a um nível sustentável e, ao mesmo tempo, consolidar os ganhos sociais alcançados nas décadas anteriores. O principal achado de nossa análise é que alguns programas governamentais beneficiam os ricos mais do que os pobres, além de não atingir de forma eficaz seus objetivos. Conseqüentemente, seria possível economizar parte do orçamento sem prejudicar o acesso e a qualidade dos serviços públicos, beneficiando os estratos mais pobres da população (BANCO MUNDIAL, 2017, p. 1).

Em relação à política de educação, o BM (2017) afirma que há excesso de gasto público com programas educacionais que não estão garantindo retorno no que tange ao índice de aprendizagem,

evidenciando, para a referida instituição, que os gastos com a educação pública, em especial o ensino de nível superior, são altamente ineficientes. O BM (2017) reporta-se, em suas análises, aos dados divulgados pelo relatório “Brasil no PISA 2015¹⁴” (2016), no qual foi evidenciado que o desempenho educacional dos estudantes brasileiros praticamente estacionou no período de dez anos, colocando o Brasil entre os países que apresentam o pior desempenho educacional.

A informação sobre o baixo desempenho dos estudantes brasileiros foi noticiada pelo governo como principal comprovação da necessidade de readequar o sistema de ensino básico no país. Em notícia divulgada no site do MEC (2016), para o ministro da Educação do governo Michel Temer, Mendonça Filho, os resultados representam a ineficiência do uso dos gastos públicos com o campo educacional.

Na fala do ministro apresentada na notícia, destaca-se:

*E confirma exatamente o diagnóstico que fizemos, desde o início da nossa gestão, de que, apesar de termos multiplicado por três o orçamento do Ministério da Educação, em termos reais, o desempenho ficou estagnado ou até retrocedeu, como é o caso específico de matemática (MENDONÇA FILHO *apud* MEC, 2016, s/p.).*

Conforme ainda apresentado na notícia, o ministro afirma que uma das principais estratégias, a serem adotadas pelo

14 O PISA é um programa de avaliação organizado pela OCDE a nível internacional, aplicado desde os anos 2000 entre seus países membros com uma periodicidade de 3 anos. Os países não membros (como o Brasil, por exemplo), também podem participar da avaliação. Seu objetivo é avaliar o conhecimento e habilidades de jovens de 15 anos, estudantes da rede básica de ensino, nas áreas de leitura, matemática e ciências.

governo para a melhoria da qualidade de ensino no país, é priorizar as ações voltadas para a alfabetização, a formação de professores, a mudança da Base Comum Curricular e a Reforma do Ensino Médio.

Ainda segundo análises apresentadas pelo BM (2017), o montante de recursos investidos na educação básica não é o principal fator que irá garantir o melhor desempenho das instituições de ensino. Ele argumenta que as escolas que apresentaram melhores índices de aprendizagem foram as que souberam utilizar os recursos públicos de modo mais eficiente, o que não necessariamente implica na sua ampliação, mas, sim, no seu melhor gerenciamento.

Para o BM (2017), uma das principais causas da baixa qualidade da educação brasileira está relacionada à baixa qualidade da formação docente e não na precarização do trabalho desse profissional evidenciada, sobretudo, pelos baixos salários. Segundo dados apresentados no relatório em questão, o BM (2017) argumenta que o piso salarial dos professores brasileiros se encontra no mesmo nível do que é pago em países com renda *per capita* similar e que a “ineficiência do ensino fundamental e médio está principalmente relacionada ao número excessivo de professores” (BANCO MUNDIAL, 2017, p. 129).

Em relação aos gastos públicos com o ensino de nível superior, o BM (2017) aponta que as despesas com esse nível de ensino aumentaram na última década, porém não explicita qual foi o principal foco desses recursos – que, conforme análise de Leher (2017), efetiva-se, majoritariamente, pela concessão de bolsas e de financiamento estudantil. Segundo dados apresentados no relatório, o gasto brasileiro por aluno matriculado no ensino superior equivale ao identificado em países que apresentam o dobro do PIB *per capita* do Brasil. O BM ainda destaca que os “alunos nas universidades públicas brasileiras em média

custam de duas a três vezes mais do que alunos matriculados em universidades privadas” (BANCO MUNDIAL, 2017, p. 123).

Consoante às análises de Souza (2018), outros impactos provocados pelo golpe deferido pelo governo de Temer remete às implicações políticas e ideológicas das reformas promovidas no âmbito da educação brasileira, as quais destacamos: a revogação, por meio da Portaria nº 981 de 25 de agosto de 2016, da Portaria Ministerial do governo Dilma, que criava o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Sinaeb)¹⁵; as mudanças na composição e atribuições do Fórum Nacional de Educação (FNE); a Reforma do Ensino Médio e a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

A partir das investigações de Souza (2018) e Motta (*et al.*, 2018), podemos inferir que a Reforma do Ensino Médio e a nova proposta curricular da BNCC representam novas estratégias utilizadas pela classe dominante de modo a readequar a formação da classe trabalhadora aos interesses do bloco de poder¹⁶. Segundo Souza (2018), a reforma do Ensino Médio representa um verdadeiro contrassenso na medida em que o próprio governo mina as possibilidades de efetivação dessa reforma de modo eficaz. Um nítido exemplo destacado pela autora diz respeito à defesa da implementação do ensino médio integral. Segundo Souza (2018),

15 O Sinaeb tinha como um dos objetivos impor compromissos do governo federal para a organização do sistema nacional de educação e na execução do PNE. Segundo Souza (2018), a revogação da portaria que estipula a sua criação é um ataque à política de controle democrático sobre a atuação do poder executivo.

16 É importante destacar a ênfase dada pelos intelectuais do empresariado educacional brasileiro a estas medidas. Destacamos, por exemplo, a ação promovida pelo Movimento Todos Pela Educação de debate junto aos principais candidatos à presidência do país nas eleições de 2018, além da apresentação aos candidatos do relatório de sua autoria intitulado “Educação já! Uma proposta suprapartidária de estratégia para a educação brasileira e prioridade para 2019-2022”. Dentre as estratégias apontadas pelo referido documento destaca-se a ênfase pela efetiva implementação da Reforma do Ensino Médio e da BNCC.

essa proposta, além de ir de encontro ao perfil majoritário dos discentes brasileiros que cursam o ensino médio – jovens de baixa renda que, em sua maioria, precisam conciliar os estudos com trabalho, o que pode desencadear o acirramento dos índices de evasão –, não condiz com a própria política financeira adotada pelo governo de congelamento de gastos. O que evidencia que o governo não garante as mínimas condições para que esta reforma se consolide de fato.

Motta (*et al.*, 2018) destaca que a Reforma do Ensino Médio e a reforma curricular da BNCC, relacionadas através da articulação, representam, em sua essência, o redirecionamento pedagógico do capital, que passa a priorizar a formação da classe trabalhadora para o desenvolvimento de competências sociais e emocionais. Ambas apresentam, como argumento em comum, a defesa pela promoção de uma educação na qual o aluno seja o principal sujeito que irá deliberar sobre seu processo de formação profissional, garantindo-lhe maior autonomia e proatividade no seu processo de aprendizagem.

Ainda segundo os autores, a reforma do Ensino Médio e a BNCC apresentam uma falsa perspectiva de livre escolha dos estudantes, o que obscurece a precarização do seu processo de formação, uma vez que, diante dos históricos impasses que as escolas da rede pública de ensino enfrentam, poucas conseguirão garantir os itinerários com maior presença das áreas da ciência da natureza, além de promover uma desvalorização das áreas de ciências humanas e sociais, restando-lhes itinerários de formação voltados cada vez mais para a profissionalização e em conformidade com o mercado de trabalho local (MOTTA *et al.*, 2018).

Na medida em que há a priorização do desenvolvimento de competências em detrimento do acesso a conhecimentos, o que se evidencia é a necessidade do capital de controlar, cada vez mais, o cotidiano escolar e de educar a massa de jovens trabalhadores,

qualificados ou não, para as adversidades que o próprio mercado de trabalho impõe.

Os esforços em delimitar os conteúdos previstos, embora exaltem discursivamente a igualdade de oportunidades, não deixam de mirar a formação da força de trabalho (simples) a se constituir enquanto tal – num mercado de trabalho instável e reduzido. Diante disso, é necessário desenvolver habilidades para a vida, de modo que os jovens estejam dotados de “competências” relevantes para se colocarem como sujeitos protagonistas em um mundo marcado por desenraizamento, instabilidades e incertezas (MOTTA *et al.*, 2018, p. 320).

A partir do posicionamento político exposto e das medidas adotadas durante o governo Temer (2016-2018), inferimos que esses direcionamentos estão articulados às novas prerrogativas postas pelos organismos internacionais no que se refere ao retorno à priorização das ações estatais na rede básica de ensino em detrimento dos níveis de ensino superior; articulada à busca de novas estratégias de utilização de recursos tecnológicos, que visam melhor otimizar os recursos públicos sob a perspectiva política-ideológica de que o aumento de investimentos financeiros não é a prerrogativa central para a melhoria da qualidade de ensino, propagada por essas instituições.

Melhorar os sistemas de educação significa ir além de fornecer simplesmente recursos. Não se duvida que proporcionar níveis adequados de recursos escolares – quer se trate de instalações escolares, professores qualificados ou livros escolares – é muito importante para o progresso educacional de um país. Na verdade, o aumento de recursos dos anos recentes tornou possível matricular milhões adicionais de crianças; este esforço

deve continuar sempre que os recursos sejam ainda inadequados. Mas melhorar os sistemas exige também garantir que os recursos serão utilizados de forma mais eficaz, para acelerar a aprendizagem (BANCO MUNDIAL, 2011, p. 5).

Após a primeira década dos anos 2000, as reformas promovidas no âmbito das políticas educacionais, centradas na valorização dos processos de aprendizagem e desenvolvimento de competências – como forma de adequar a formação profissional às novas determinações do mundo do trabalho –, secundarizam o debate sobre a importância de investimento de recursos públicos em políticas educacionais. Assim, justifica-se os baixos índices de rendimento educacionais como consequência da má gestão e da inadequação dos processos de ensino-aprendizagem, deslocando-os dos determinantes socioeconômicos e políticos que os afetam de fato.

3.2

O uso das TICs e as novas requisições para a formação da classe trabalhadora no século XXI

A partir dos documentos da Unesco¹⁷ (2013; 2014a; 2014b; 2015; 2016) e do BM (2011) podemos delimitar três principais tendências ideopolíticas e teórico-pedagógicas que passam a direcionar

17 No ano de 2012, a Unesco iniciou uma série de publicações de artigos produzidos por diversos intelectuais que construíram parceria junto ao organismo cujo objetivo foi publicizar os estudos desenvolvidos no âmbito da instituição sobre as novas tendências e perspectivas para a educação no século XXI. No período de 2012 a 2015 foram publicados 15 artigos que copilaram a série: Investigación e Prospectiva em Educación. Dos 15 artigos, seleccionamos quatro que se reportam às temáticas mais alinhadas com o objetivo da nossa pesquisa: desafios para a educação no século XXI; Ensino Superior; e Aprendizagem. Artigos disponíveis em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000242996_spa. Acesso em: 17/01/2018.

as orientações que esses organismos irão fomentar às reformas das políticas educacionais em âmbito mundial: 1) ênfase no desenvolvimento das competências individuais alinhado à valorização e ao aperfeiçoamento dos processos de aprendizagem; 2) imprescindibilidade de uma readequação da gestão e funcionamento dos sistemas de ensino em um contexto marcado pelo acirramento da crise econômica e da nova dinâmica societária, com uma expansão dos recursos tecnológicos, por sua vez articulada à necessidade de readequação dos conteúdos curriculares e dos métodos/estratégias pedagógicas no processo de formação profissional da classe trabalhadora, como forma de melhor adequá-las às novas reconfigurações no mundo do trabalho; 3) desresponsabilização estatal na garantia de políticas educacionais públicas, a qual é tendência condizente com a conjuntura mundial, marcada pelas consequências da crise econômica de 2008 e pelo recrudescimento do ideário neoliberal;

Em todos esses direcionamentos, o debate sobre a expansão e utilização dos recursos tecnológicos se apresenta como elemento central: desde as novas transformações societárias provocadas pela “nova era” da sociedade da informação, a qual demanda que os sujeitos desenvolvam novas habilidades e conhecimentos, até as novas possibilidades de reconfiguração do sistema educacional e das práticas pedagógicas que passam a reorientar os processos educativos da classe trabalhadora a partir dos anos 2000.

É importante ressaltar que, apesar de estarmos delimitando essas tendências, elas não são abordadas de forma isolada nos documentos, pois estão intrinsecamente articuladas de modo que uma se constituiu como sustentáculo argumentativo da outra. A separação por nós realizada se deve a fins unicamente didáticos para melhor explanação e compreensão dos elementos a serem discutidos.

3.2.1

Investimento em competências e aperfeiçoamento da aprendizagem: as novas prioridades para a formação profissional no século XXI

O Banco Mundial (2011), no relatório “Aprendizagem para todos: investir nos conhecimentos e competências das pessoas para promover o desenvolvimento”, defende que a sociedade vivencia um novo desafio: o aumento dos índices de escolaridade e das taxas de alfabetização não está sendo acompanhado pela qualidade dessa formação, o que reflete na não aquisição dos conhecimentos necessários à inserção dos sujeitos no mercado de trabalho, o que, para o BM, é um dos fatores do desemprego (idem, 2011).

O principal argumento utilizado pelo BM como justificativa para a mudança de estratégia de atuação é de que, no transcorrer dos últimos anos, observou-se o empenho de governos e organizações da sociedade civil e empresas privadas em expandir o acesso da população aos sistemas de ensino. Contudo, diante da atual conjuntura e desses avanços em termos quantitativos no âmbito do acesso, faz-se necessário, conforme prescreve o documento, focalizar a atenção das ações para a melhoria da qualidade da educação e aceleração da aprendizagem.

O BM (2011) redefine, portanto, a sua estratégia política e passa a adotar, como prioridade para as políticas educacionais, a elevação da qualidade da educação.

É por isto que a nossa Estratégia para o Sector da Educação 2020 estabelece o objectivo de alcançar a Aprendizagem para Todos. Aprendizagem para Todos significa a garantia de que todas as crianças e jovens – não apenas os mais privilegiados ou os mais inteligentes – possam não só ir a escola, mas também adquiram o conhecimento e as habilidades de que necessitam

para terem vidas saudáveis, produtivas e obterem um emprego significativo. Os três pilares da estratégia são: *Investir antecipadamente. Investir de forma inteligente. Investir para todos.* (BANCO MUNDIAL, 2011, s/p; grifo do autor).

Contudo, essa defesa por uma maior qualidade educacional é centrada em um dos seus aspectos: desenvolvimento da capacidade de aprendizagem dos indivíduos. O foco na aprendizagem e na qualidade dessa aprendizagem é justificado por meio do argumento de que o enfrentamento às problemáticas sociais, a redução da pobreza e a promoção do desenvolvimento econômico são alcançados através das qualificações e das competências que os indivíduos desenvolvem, não pelo número de anos que eles despendem em uma sala de aula, conforme podemos visualizar na citação a seguir:

A nova estratégia centra-se na aprendizagem por uma simples razão: o crescimento, desenvolvimento e redução da pobreza dependem dos conhecimentos e qualificações que as pessoas adquirem, não no número de anos que passaram sentados numa sala de aula. No nível pessoal, embora um diploma possa abrir as portas para um emprego, são as competências do trabalhador que determinam a sua produtividade e capacidade para se adaptar a novas tecnologias e oportunidades. Conhecimento e qualificações contribuem também para que um indivíduo possa ter uma família saudável e instruída, e participe na vida cívica. (BANCO MUNDIAL, 2011, p. 3).

A defesa do redirecionamento dos processos de aprendizagem também é enfatizada pela Unesco (2016), a qual afirma que,

diante das atuais transformações sociais provocadas pelo avanço dos recursos tecnológicos, esses processos exigem novas perspectivas ao processo de formação profissional.

As transformações que estão ocorrendo têm implicações para a educação e assinalam a emergência de um novo contexto global para a aprendizagem. Nem todas essas mudanças exigem respostas via políticas educacionais, porém, de qualquer forma, forjam novas condições. Exigem não apenas novas práticas, mas também novas perspectivas, a partir das quais podemos compreender a natureza da aprendizagem e o papel do conhecimento e da educação no desenvolvimento humano. Esse novo contexto de transformações sociais requer que reexaminemos o propósito da educação e a organização da aprendizagem (UNESCO, 2016, p. 20).

Diante dos posicionamentos da Unesco (2016) e do BM (2011), podemos inferir que, para esses organismos, o motor do desenvolvimento econômico e social passa a estar centrado nas habilidades e competências desenvolvidas pelos indivíduos, deslocando a responsabilidade de resolução de questões complexas e estruturais para a ação individual, como se o maior nível de aprendizado e aquisição de conhecimentos da população garantissem, por si só, a superação de diversos fatores, desde questões relacionadas de forma mais direta ao campo das relações humanas – aqui podemos citar como exemplo os casos de violência, preconceito, discriminação e diversas outras formas de opressão – até questões mais abrangentes, tal como o acesso a melhores condições de vida e de trabalho.

Os argumentos apresentados pela Unesco (2016) e pelo BM (2011) destacam a elevação da qualidade da educação, restrita

ao processo de aprendizagem e aos conhecimentos adquiridos, o que evidencia uma mudança no direcionamento preconizado por essas instituições no início dos anos de 1990 – nesse período, enfatizava-se a importância da elevação do número de acesso de indivíduos aos sistemas de ensino, sendo um dos principais focos o aumento das taxas de alfabetização e a redução da evasão escolar.

Podemos compreender que esse novo direcionamento corresponde a um acirramento das orientações políticas e ideológicas do neoliberalismo acentuadas a partir do final do primeiro decênio do século XXI. Conforme os preceitos inerentes a esse ideário político-ideológico, toda e qualquer problemática social é reduzida a questões individuais e morais, sendo as suas estratégias de superação também restritas ao aperfeiçoamento individual. Nesse processo, exalta-se o poder da vontade subjetiva, do compromisso, do sujeito que faz a diferença através da exploração do seu potencial e de suas habilidades “ínatas”.

Para isso, torna-se central que a exploração da mente humana como foco das políticas de Estado, destituindo as contradições e conflitos de classe que perpassam esse processo.

A mente humana é que torna possíveis todos os outros resultados de desenvolvimento, desde os avanços na saúde e inovação agrícola à construção de infraestruturas e ao crescimento do sector privado. Para que os países em desenvolvimento tirem pleno partido destes benefícios – aprendendo com o manancial de ideias no nível global e através da inovação – é preciso que possam aproveitar o potencial da mente humana. E não há melhor ferramenta que a educação para o fazer (BANCO MUNDIAL, 2011, p. 1).

Merece destaque, nas análises, a defesa de uma aprendizagem acelerada que está intrinsecamente articulada com a teoria

construtivista¹⁸. Conforme aponta o BM (2011), a aceleração dos processos de aprendizagem se torna necessária para acompanhar a atual dinâmica marcada pelas constantes mudanças no campo informacional.

Os ganhos no acesso fazem incidir agora a atenção para o desafio de melhorar a qualidade da educação e acelerar a aprendizagem. Além disso, o panorama global para a educação está a mudar. Um conjunto de mudanças é a demografia: taxas de fertilidade mais reduzidas estão a alterar os perfis populacionais das populações muito jovens, típicas de muitos países de baixo rendimento, para “explosões juvenis”, mais comuns nos países de rendimentos médios e cada vez mais concentradas nas áreas urbanas. Ao mesmo tempo, o aumento impressionante de novos países de rendimento médio tem intensificado o desejo de muitas nações de aumentar a sua competitividade mediante a criação de novas forças de trabalho capacitadas e ágeis. Há um outro conjunto de alterações que é tecnológico: avanços incríveis nas tecnologias de informação e comunicação (TICs) e outras tecnologias estão a mudar os perfis dos empregos requeridos pelos mercados de trabalho, ao mesmo tempo a oferecer possibilidades de aprendizagem acelerada e melhor gestão dos sistemas de educação. (BANCO MUNDIAL, 2011, p. 2).

A centralidade no aprender a aprender, acompanhada por processos de aprendizagens mais céleres, retira a possibilidade do contraditório, do se contrapor, do comparar e confrontar conhecimentos e possibilidades diferentes, uma vez que o foco deverá

18 Discorremos sobre essa perspectiva no capítulo 1 do nosso livro.

estar no que o indivíduo precisa aprender em determinado momento, conforme a realidade laboral na qual se encontra, e não no arsenal de conhecimentos disponíveis, pois eles podem ser facilmente taxados de obsoletos. Na ânsia pelo novo, solve-se o passado; essa perspectiva reflete a forte tendência de descontinuidade histórica no campo da produção do conhecimento e da análise da própria realidade social.

Na esteira desse processo, é exigido tanto dos estudantes quanto dos professores uma nova postura frente aos processos de ensino-aprendizagem. Ao professor, é imbuída a tarefa de preparar os estudantes a pensar de forma flexível, de modo que eles se tornem aptos a sobreviver em um contexto de inovação acelerada, além de desenvolver habilidades referentes à utilização de recursos tecnológicos. Aos discentes, exige-se uma atuação mais ativa, ditando seus objetivos e perspectivas frente ao processo de aprendizagem.

[...] se puede observar que las expectativas relativas a la tarea de educar y al rol del docente han cambiado considerablemente. Para mencionar algunos de los aspectos más destacados en las políticas educativas y los currículos contemporáneos, hoy se aboga por una enseñanza que favorezca el aprendizaje activo; centrada en las necesidades y expectativas de los estudiantes considerados como los protagonistas principales en el proceso de construcción y en todo el proceso de aprendizaje las dimensiones cognitiva, ética y emocional están interrelacionadas y no pueden ser disociadas arbitrariamente; que se adapte a la diversidad de características y estilos de aprendizaje de los estudiantes; que facilite la comprensión y la aplicación de conocimientos más que su acumulación; y que haga el mejor uso posible del potencial

de las tecnologías de la información y comunicación.
(UNESCO, 2014, p. 4)¹⁹.

Se, no período do modo de produção fordista, aos processos educativos era imposta a incumbência de preparar os indivíduos nos padrões rígidos de disciplinas necessários à organização do trabalho taylorista-fordista, no período de acumulação flexível, sobretudo no atual contexto de intensificação de precarização das condições de trabalho e da flexibilização das relações contratuais, o mote orientador passa a ser a disciplina flexível, a necessidade do saber se adaptar e do saber inovar. A mudança do processo de aprendizagem, a partir de uma redefinição necessária dos sistemas de ensino tradicionais, visa enfrentar também a atual problemática da não correspondência entre níveis de formação profissional e o maior acesso ao mercado de trabalho, diante das próprias transformações no campo socioeconômico que mudaram o padrão de emprego estável predominante até o início dos anos de 1990. Com a intensificação da incorporação dos recursos tecnológicos, muitos postos de trabalho estão desaparecendo, o que dificulta a previsão de surgimento de novas profissões.

Nesse contexto, o próprio retorno dos investimentos dispendidos para a formação profissional em sistemas de educação tradicionais passa a ser questionado.

19 “Pode-se ver que as expectativas em relação à tarefa de educar e o papel do professor mudaram consideravelmente. Para mencionar alguns dos destaques nas políticas educacionais e nos currículos contemporâneos, defendemos hoje um ensino que favoreça a aprendizagem ativa; focalizados nas necessidades e expectativas dos estudantes, considerados como os principais protagonistas no processo de construção e, em cada processo de aprendizagem, as dimensões cognitiva, ética e emocional estão inter-relacionadas e não podem ser dissociadas de forma indireta; que se adapta à diversidade de características e estilos de aprendizagem dos alunos; que facilita a compreensão e a aplicação do conhecimento, em vez de sua acumulação; e fazer o melhor uso possível do potencial das tecnologias de informação e comunicação.”

Em alguns segmentos da sociedade e em certos países, há uma crescente desilusão com a educação como um veículo efetivo para a mobilidade social ascendente e maior bem-estar. A esperança de ascensão social, instigada pela expansão maciça do acesso a oportunidades educacionais desde os anos 1990, tem diminuído, não apenas em muitos países do Sul como também do Norte. Os jovens começam a questionar o “retorno do investimento” em rotas educacionais tradicionalmente de “alto *status*” (UNESCO, 2016, p. 63).

Diante desse cenário, uma das estratégias apontadas pela Unesco (2016) é a necessidade de o processo de formação profissional adotar formas de aprendizagem mais flexíveis, que possibilitem o desenvolvimento de diversas dimensões de habilidades (transferíveis, cognitivas, alfabetização digital e empreendedorismo) que ultrapassam a dimensão do fazer técnico profissional.

Diversas respostas foram propostas para abordar esse descompasso entre a educação e a formação formais e o mundo do trabalho, incluindo a reconversão de trabalhadores, programas de segunda chance e parcerias mais fortes com a indústria. Também notamos um enfoque maior em competências adaptativas. Na verdade, a aceleração do ritmo do desenvolvimento científico e tecnológico dificulta cada vez mais a previsão do surgimento de novas profissões e das necessidades de habilidades a elas associadas. Isso estimula esforços para estabelecer tanto uma educação quanto o desenvolvimento de habilidades profissionais mais reativos, o que inclui maior diversificação e flexibilidade, bem como permite a adaptação de competências a necessidades em rápida transformação. Implica assegurar que os indivíduos

sejam mais resilientes e possam desenvolver e aplicar competências adaptativas a carreiras de forma mais efetiva. Com frequência, essas competências incluem mais ênfase no que foi chamado, de forma variável, “habilidades transferíveis”, “habilidades do século XXI” e “habilidades não cognitivas”, incluindo comunicação, alfabetização digital, resolução de problemas, trabalho em equipe e empreendedorismo (UNESCO, 2016, p. 64).

É inquestionável que, para chegarmos ao patamar de desenvolvimento societário no qual vivemos – aqui nos referimos ao domínio do homem sobre a natureza a partir do desenvolvimento de diversos aparatos tecnológicos e da produção de um arsenal de conhecimentos historicamente construídos que nos possibilita a apreensão sobre a realidade –, foi imprescindível a ação ativa de sujeitos que desprenderam considerável esforço intelectual com o objetivo de contribuir de forma positiva para o nosso avanço humanitário. Todavia, essas ações não ocorrem de forma direta e mecânica. O próprio processo de “pôr em prática” o nosso conhecimento é realizado de forma dialética na qual o pôr teleológico necessita de condições objetivas reais para a sua efetivação.

O planejado no âmbito da consciência humana, muitas vezes, é limitado pelas próprias contradições inerentes à realidade na qual o próprio homem se encontra. Ou seja, a aquisição e a disseminação de conhecimentos e sua transmutação em ações objetivas não ocorre inopinadamente, mas, sim, de maneira determinada pelas devidas condições concretas (objetivas e subjetivas), sendo também um processo de disputa e de conflitos político-ideológicos.

A partir dos argumentos sobre a importância de se priorizar os processos de aprendizagem, de modo que ela possa corresponder aos interesses do mercado de trabalho de forma mais

qualificada e célere, o BM (2011) traça como principais estratégias a serem adotadas pelos países: a melhoria dos sistemas de ensino básico e foco de investimentos em políticas voltadas à primeira infância; a promoção de um sistema de gestão voltado especificamente para os resultados; e a construção de uma base global de conhecimentos que visam a melhor orientar os sistemas de ensino a nível mundial.

Em relação à valorização do ensino básico, argumenta-se que os conhecimentos adquiridos na infância são essenciais para garantir o desenvolvimento de habilidades e competências essenciais para o progresso da autonomia dos indivíduos na busca por conhecimentos ao longo de toda a vida.

O ponto essencial da estratégia para a educação do Grupo do Banco é: Investir cedo. Investir com inteligência. Investir em todos. Em primeiro lugar, as competências fundamentais adquiridas na infância tornam possível uma vida inteira de aprendizagem, pelo que a visão tradicional de começar a educação com a escola primária responde demasiado tarde ao desafio. Segundo, para obter o melhor valor por cada dólar aplicado na educação, é preciso fazer investimentos hábeis – aqueles que já provaram contribuir para a aprendizagem. A qualidade tem de ser o fulcro dos investimentos na educação, com os ganhos de aprendizagem como medida-chave da qualidade. Terceiro, aprendizagem para todos significa garantir que todos os estudantes e não só os mais privilegiados ou talentosos possam adquirir o saber e as competências de que necessitam (BANCO MUNDIAL, 2011, p. 4).

Outra estratégia adotada pelo BM (2011) é a canalização de esforços para a construção de uma base global de conhecimentos

que visam orientar as reformas dos sistemas de ensino globalmente. Conforme as justificativas apresentadas, a construção de uma base de conhecimentos de alta qualidade visa aperfeiçoar as orientações prestadas aos diversos países sobre os delineamentos a serem traçados para o campo das políticas educacionais.

O Banco está a desenvolver novas abordagens ao conhecimento para ajudar a orientar a reforma educacional. Novos instrumentos para avaliação e referencial do sistema (“ferramentas do sistema”) fornecerão análise detalhada das capacidades dos países num grande conjunto de áreas da política de educação, desde o desenvolvimento na primeira infância (ECD), avaliação dos estudantes e política de professores, à equidade e inclusão, educação terciária e desenvolvimento de competências, entre outros. Em cada domínio da política, as ferramentas do sistema analisarão a “mediana em falta” dos resultados intermédios, destacando a parte da cadeia de resultados que se situa entre os recursos e os resultados de aprendizagem. Esta informação vital permitirá aos decisores políticos e às organizações da sociedade civil tomarem decisões mais bem informadas sobre reformas e intervenções na educação, determinando onde está a haver falhas na cadeia de resultados. E, estabelecendo a comparação dos progressos com as melhores práticas internacionais, essa ferramenta destacará os pontos fortes e fracos e identificará os reformadores bem-sucedidos cuja experiência pode informar a política e as práticas educacionais noutros países (BANCO MUNDIAL, 2011, p. 7).

A ênfase na construção de uma base comum em nível internacional também é abordada pela Unesco (2014b, p. 3):

Vivimos en un mundo interconectado donde enfrentamos desafíos comunes, así que ya no se estima ni conveniente, ni es suficiente que el currículo tome en cuenta solamente necesidades y prioridades nacionales. En varios casos, además, se utilizan como referencia y se trata de aplicar modelos que ‘funcionan’ bien en términos de resultados, aunque se tiende a considerar los mismos independientemente del contexto y de los procesos que los han producido²⁰.

A busca por estabelecer um padrão de qualidade a nível global é intensificada, a partir da década de 1990, sob o discurso de que estaríamos em um mundo cada vez mais globalizado, no qual a disseminação e trocas de conhecimentos seria um dos aspectos centrais ao desenvolvimento econômico e social, porém a globalização da produção do conhecimento – não obstante seus aspectos positivos – mascara o acirramento das desigualdades e hierarquização postas entre os diversos países.

No âmbito do ensino superior, essa tendência é mais acentuada, visto que o estabelecimento de um padrão de qualidade, em nível mundial, segue os modelos e padrões de universidade das grandes potências econômicas (majoritariamente europeias e estadunidenses), o que reflete mais uma das faces utilizadas pelas economias centrais em subsumir os países de economia periférica frente à dinâmica do mercado internacional.

Concordamos com Burawoy (2015) quando afirma que a produção globalizada do conhecimento não implica na sua real

20 “Vivemos em um mundo interconectado, onde enfrentamos desafios comuns, de modo que não é mais considerado conveniente ou suficiente para o currículo levar em conta apenas as necessidades e prioridades nacionais. Em muitos casos, além disso, eles são usados como referência e tentam aplicar modelos que ‘funcionam’ bem em termos de resultados, embora eles tendam a considerá-los independentemente do contexto e dos processos que os produziram.”

universalização: “Em suma, os dilemas criados por um campo internacional de ensino superior, os dilemas do conhecimento global *versus* local, não vão embora neste mundo tão desigual da educação superior” (idem, p. 49).

3.2.2

Novos modelos e rearranjos educacionais: estratégias para uma aprendizagem mais qualificada?

Sobre a imprescindibilidade de readequação da gestão e do funcionamento dos sistemas de ensino, identificamos que o principal foco apontado pelos estudos publicados remete à argumentação de que os atuais modelos institucionais – sejam eles voltados para a educação de ensino básico ou superior – são incompatíveis com as novas determinações societárias, as quais emergem a partir dos primeiros dez anos do século XXI – sobretudo a partir da crise de 2008 –, e impõem novas demandas de educação e formação profissional dos sujeitos.

Por muchos esfuerzos que se desplieguen para financiar la formación, la necesidad de hacer “más con menos” acaba por imponerse. Esta exigencia de productividad, muy patente en los años posteriores a la Segunda Guerra Mundial en razón de la destrucción y las penurias, se impone cada vez más, pues la sociedad de la sobreabundancia (no en todas partes, es cierto) está siendo remplazada por una sociedad de la escasez de recursos naturales. (UNESCO, 2013, p. 3)²¹.

21 “Não importa quantos esforços sejam feitos para financiar o treinamento, a necessidade de fazer ‘mais com menos’ acabará sendo empobrecida. Esta demanda por produtividade, muito evidente nos anos após a Segunda Guerra Mundial, devido à destruição e dificuldades, está cada vez mais empobrecida, como a sociedade de

Dentre as determinações apontadas, destacam-se a necessidade de repensar os sistemas de gestão – tanto de instituições públicas quanto de instituições privadas – de modo a buscar estratégias de enfrentamento aos limites financeiros postos. Aqui a ênfase reporta, de modo mais específico, às instituições universitárias.

A Unesco (2013) apresenta, como uma das principais estratégias a serem adotadas, a necessidade de inovar os sistemas universitários a partir da incorporação de novas tecnologias, que visam aperfeiçoar as atividades inerentes à gestão institucional, aos recursos de internet, à inovação nos processos de ensino-aprendizagem, ao desenvolvimento de pesquisas e à diversificação das fontes de financiamento a partir de uma maior interlocução entre empresas privadas e instituições públicas.

Outro elemento referente à readequação dos sistemas de gestão e de funcionamento institucionais está voltado à necessidade de flexibilização e diversificação institucional de modo a abranger as múltiplas formas de aprendizagens e de acesso aos conhecimentos disponíveis hoje. O principal argumento presente é validar/reconhecer os diversos espaços institucionais/formais (ou não) em que a aquisição de conhecimentos pode ocorrer, pois as atuais condições e estrutura de aprendizagem postas pelos tradicionais sistemas de ensino não estariam sendo suficientes para enfrentar os desafios postos à formação/educação dos indivíduos no século XXI (UNESCO, 2015).

La educación debe provechar las ventajas que ofrecen los adelantos técnicos de la informática y poner en práctica métodos pedagógicos inspirados en las teorías modernas del aprendizaje. Por otra parte, se deberá tener siempre presente las características del nuevo

superabundância (não em todo lugar, é certo) está sendo substituída por uma sociedade da escassez de recursos naturais.”

sujeito, pues las y los estudiantes del mundo de hoy ya no son los individuos para los cual fue concebido el actual sistema educativo (UNESCO, 2015, p. 3)²².

Aqui podemos destacar a defesa pela implementação de um modelo institucional cada vez mais diversificado, flexível e que não se restrinja somente aos sistemas de educação presencial tradicionais, mas, ao contrário, que possam incluir outras possibilidades, tais como a metodologia de ensino a distância e a possibilidade de valorizar outros espaços – como o próprio lar, o local de trabalho, locais comunitários, dentre outros – que viabilizem a aquisição de conhecimento e a efetivação da aprendizagem em moldes flexíveis.

Nessa perspectiva, a escola institucionalizada perde o monopólio de lugar privilegiado para a aprendizagem. Exalta-se a possibilidade de o processo de aprendizagem se efetivar de forma cada vez mais flexível, em qualquer tempo ou lugar. Conforme destaca a Unesco (2015, p. 8), “El lugar de trabajo, el hogar, el medio social y el propio tempo de desplazamiento constituyen sitios óptimos para el aprendizaje flexible”²³.

Em síntese, a defesa pela adoção de novos modelos educativos e rearranjos educacionais, apresentadas pela Unesco (2013; 2014a; 2014b; 2015), se embasam nos seguintes argumentos:

1. A transformação da escola e daquilo que o estudante deverá aprender em sala de aula diante de um novo cenário,

22 “A educação deve aproveitar as vantagens oferecidas pelos avanços técnicos em ciência da computação e colocar em prática métodos pedagógicos inspirados nas modernas teorias da aprendizagem. Por outro lado, deve-se sempre ter em mente as características do novo sujeito, uma vez que os estudantes do mundo de hoje não são mais os indivíduos para quem o atual sistema educacional foi concebido.”

23 “O local de trabalho, o lar, o ambiente social e o tempo de deslocamento são locais ideais para a aprendizagem flexível.”

no qual há o desaparecimento de uma tendência de lealdade e identidade ocupacional como particularidade dos tempos de trabalho estáveis e duradouros;

[...] las personas se enfrentan a cambios incesantes y nuevos desafíos, incluso en su vida laboral. Los conocimientos que poseen se quedan obsoletos con rapidez. Todos los días aparecen nuevas tecnologías y competencias. Las personas de todo el mundo se enfrentan a una demanda de ideas nuevas y soluciones innovadoras (UNESCO, 2014a, p. 2).²⁴

Ya no vale partir del supuesto de que el objetivo de la educación sea preparar a las personas para unas profesiones concretas o para unas necesidades previsibles de mano de obra. Urge cambiar el discurso de la educación por un discurso sobre el aprendizaje. (UNESCO, 2014a, p. 3)²⁵.

2. A educação deve estar voltada mais às mudanças nos currículos e nos conteúdos a serem abordados em sala de aula (acompanhados por uma readequação didático-pedagógica), ao invés dos aspectos estruturais dos sistemas de ensino propriamente ditos. Nos artigos, justifica-se que, atualmente, os sistemas de produção se baseiam cada vez mais no “fator humano”, valorizando as atitudes, os

24 “[...] as pessoas enfrentam caos sem precedentes e novos desafios, mesmo em suas vidas profissionais. O conhecimento que eles possuem se torna obsoleto rapidamente. Novas tecnologias e competições aparecem todos os dias. Pessoas de todo o mundo enfrentam uma demanda por novas ideias e soluções inovadoras”.

25 “Não é mais válido assumir que o objetivo da educação é preparar pessoas para profissões específicas ou necessidades de trabalho previsíveis. É urgente mudar o discurso da educação através de um discurso sobre a aprendizagem.”

valores éticos e atributos pessoais em detrimento de um sistema produtivo despersonalizado e imparcial;

Eso lleva a reflexionar sobre la manera de preparar el aprendizaje autónomo del alumno, de formarlo y darle inspiración para encarar los problemas de la actualidad. [...] la solución radica en el aprendizaje informal con la ayuda de medios técnicos fuera del ámbito del aula formal. Dicho aprendizaje informal facilitará que quienes estudian en grupo adquieran y difundan los conocimientos y que quienes lo hacen de forma autónoma prosigan el aprendizaje por sí solos. Sobre todo, dicho autor sostiene que el aprendizaje autónomo, permanente y adecuado a las circunstancias de cada individuo será imprescindible para remediar la actual penuria de personal preparado (UNESCO, 2015, p. 3).²⁶

3. A necessidade de diversificação dos talentos e ampliação de qualidades socioemocionais que fortaleçam o espírito de equipe no ambiente de trabalho;

el mundo de ahora necesita jefes y empleados que tengan visión para descubrir nuevas oportunidades, idear soluciones originales y darles salida comercial. Será muy solicitado el trabajador que sepa adaptarse,

26 “Isso leva a uma reflexão sobre como preparar a aprendizagem autônoma do aluno e sobre como se inspirar para enfrentar os problemas de hoje. [...] a solução está na aprendizagem informal com a ajuda de mídia técnica fora da sala de aula formal. A aprendizagem informal facilitará que aqueles que estudam em grupos adquiram e disseminem conhecimento e que aqueles que o fazem de forma autônoma contínuem aprendendo sozinhos. Acima de tudo, o autor argumenta que a aprendizagem autônoma, permanente e apropriada às circunstâncias de cada indivíduo, será essencial para remediar a atual penúria do pessoal treinado.”

comprender las circunstancias, sopesar las situaciones y alejarse de las normas tradicionales para idear soluciones novedosas y creadoras a los problemas que se presenten al mundo (UNESCO, 2015, p. 3).²⁷

4. As escolas e docentes não podem ser vistos como a única fonte de conhecimentos, pois o principal objetivo é transformar alunos em educandos ativos, professores em facilitadores de aprendizagem e escolas em espaços propícios para o desenvolvimento dessa aprendizagem;

Las escuelas y los docentes han dejado de ser la única fuente del saber. Han de asumir nuevas funciones. La transformación de los alumnos en educandos activos, de los docentes en facilitadores del aprendizaje y de las escuelas en entornos propicios para el verdadero aprendizaje, así como el que las tecnologías ayuden a los educandos a liberarse se han convertido en los principales objetivos del desarrollo de la educación (UNESCO, 2014a, p. 3).²⁸

5. A redefinição dos processos de avaliação/validação de conhecimentos como estratégia para a operacionalização dos sistemas flexíveis de aprendizagem.

27 “o mundo de hoje precisa de chefes e funcionários que tenham a visão para descobrir novas oportunidades, conceber soluções originais e dar-lhes uma saída comercial. Será muito solicitado o trabalhador que saiba adaptar-se, entenda as circunstâncias, pondere as situações e afaste-se das normas tradicionais para conceber soluções inovadoras e criativas para os problemas que surgem ao mundo.”

28 “Escolas e professores não são mais a única fonte de conhecimento. Eles têm que assumir novas funções. A transformação dos alunos em aprendentes ativos, de professores em facilitadores de aprendizagem e de escolas em ambientes propícios para uma verdadeira aprendizagem, bem como o facto de as tecnologias ajudarem os alunos a libertarem-se tornaram-se os principais objectivos do desenvolvimento de a educação.”

Otro elemento que impulsa en todo el mundo la transformación de la educación formal es el énfasis en la evaluación del aprovechamiento y los resultados del aprendizaje [...] En otros marcos evaluativos, tanto nacionales como internacionales, se aumenta la presión para examinar y cuantificar las aptitudes que poseen las y los estudiantes y las personas adultas (UNESCO, 2015, p. 8)²⁹.

Segundo as análises apresentadas por Unesco (2014; 2015) e BM (2011), podemos destacar que a ênfase nos processos de avaliação e de validação de conhecimentos se constitui umas das tendências chave para as políticas educacionais na atual conjuntura.

Em relação aos recursos pedagógicos, destaca-se a importância do uso das TICs como instrumentos que possibilitam a transformação dos conteúdos e das formas de aprendizagem. Na esteira dessa discussão, destaca-se, por exemplo, a importância do uso de dispositivos móveis, os quais proporcionam uma aprendizagem mais individualizada, na qual o aluno pode definir seu próprio tempo e seu ritmo de aprendizagem, o que favorece o aprendizado ao longo da vida e o uso das TICs como meio para desenvolver competências a partir de recursos de simulação.

Los diversos dispositivos poseen propiedades peculiares que los hacen sumamente convenientes para cada labor de aprendizaje en particular. Por ejemplo, las redes sociales pueden ampliar los ejercicios de clase, pues brindan oportunidades de realizar actividades

29 “Otro elemento que impulsa a transformação da educação formal em todo o mundo é a ênfase na avaliação das realizações e dos resultados da aprendizagem [...]. Em outras estruturas avaliativas, tanto nacionais quanto internacionais, a pressão para examinar e quantificar é aumentada. as habilidades que estudantes e adultos têm.”

por la vía de la colaboración y la coautoría. El aprendizaje adopta formas diversas, pues, gracias al dispositivo móvil, las personas pueden consultar medios didácticos y comunicarse con los demás y crear obras, en los entornos educativos o fuera de ellos [...]. El dispositivo móvil complementa un buen método de aprendizaje y sirve para formular premisas, resolver problemas prácticos apropiados a circunstancias particulares, reflexionar y elaborar nuevos conocimientos, y adquirir nuevas competencias y aptitudes por vía de simulacros [...] (UNESCO, 2015, p. 7)³⁰.

Desse modo, formas de aprendizagem móvel – proporcionadas a partir da mediação do uso de celulares *smartphones* – e a existência de Cursos Online Abertos e Massivos (MOOCS) são enfatizados como exemplos de novas experiências, que possibilitam uma melhor conciliação entre os mais diversos espaços de aprendizagens, através da troca de experiências entre instituições formais e outras experiências educacionais.

O atual contexto de transformação do panorama educacional oferece uma oportunidade de conciliar todos os espaços de aprendizagem, por meio da criação

30 “Os vários dispositivos possuem propriedades peculiares que os tornam extremamente convenientes para cada tarefa de aprendizado em particular. Por exemplo, as redes sociais podem estender exercícios de classe, uma vez que fornecem oportunidades para realizar atividades por meio de colaboração e co-autoria. O aprendizado toma formas diferentes, pois, graças ao dispositivo móvel, as pessoas podem consultar meios didáticos e se comunicar com os outros e criar trabalhos, em ambientes educacionais ou fora deles [...]. O dispositivo móvel complementa um bom método de aprendizagem e serve para formular premissas, resolver problemas práticos apropriados a circunstâncias particulares, refletir e desenvolver novos conhecimentos, além de adquirir novas habilidades e habilidades através de simulações [...]”

de sinergias entre educação formal e instituições de formação e outras experiências educacionais, além de oferecer novas oportunidades para experimentação e inovação (UNESCO, 2016, p. 53).

3.2.3

Educação no século XXI: do “bem-público” para o “bem comum” e a diluição entre o público e o privado

Outra importante discussão realizada pela Unesco (2016) remete à problematização da compreensão da educação como um “bem público”. Para a instituição, faz-se necessário repensar a forma como a aprendizagem é reorganizada diante do atual contexto em que se observa a intensa parceria de instituições não governamentais nos processos educativos e na consequente diluição entre o público e o privado. Nessa perspectiva, o documento aponta ser necessário repensar “os princípios que regem a governança educacional e, em particular, o princípio *normativo* da educação como um bem público e como esse princípio deve ser compreendido no contexto cambiante da sociedade, do Estado e do mercado” (UNESCO, 2016, p. 78, grifo do autor).

Segundo a instituição (2016), atualmente, evidencia-se uma maior complexificação da participação de diversos sujeitos coletivos no âmbito da sociedade civil, de empresas privadas e instituições estatais no que se refere à promoção de políticas educacionais, o que dilui, cada vez mais, os limites que diferenciam educação pública e educação particular.

Já não existe clareza sobre o significado da noção de “público” no novo contexto global de aprendizagem, caracterizado por uma maior diversificação de partes interessadas, pelo enfraquecimento da capacidade de muitos Estados-nação para elaborar políticas

públicas e por novas formas emergentes de governança global. A natureza e o grau do engajamento do setor privado na oferta de serviços educacionais estão diluindo os limites entre educação pública e particular. Isso fica evidente, por exemplo, na crescente dependência de instituições públicas de ensino superior em relação a financiamentos privados, no crescimento paralelo de instituições com ou sem fins lucrativos e na introdução de métodos empresariais na operação de instituições de ensino superior (UNESCO, 2016, p. 83).

De acordo com os argumentos apresentados pela Unesco (2016), a compreensão da educação como um “bem público” não seria mais condizente com a realidade atual, implicando, inclusive, em equívocos ao limitar a apreensão de que a educação, como bem público, estaria restrita à responsabilidade da execução estatal, perdendo-se a dimensão e a importância social dos serviços educacionais fornecidos pelos demais setores – empresarial e filantrópico. Desse modo, defende-se o uso do termo “bem comum” como o mais adequado para retratar o objetivo em comum inerente aos serviços prestados à população, quaisquer que sejam o setor a que pertencem.

Consideram-se bens públicos como sendo diretamente ligados às políticas públicas estatais. Com frequência, o termo público conduz a erros de interpretação comuns, que “bens públicos” seriam bens fornecidos pelo setor público. Por outro lado, definem-se bens comuns como aqueles bens que, independentemente de qualquer origem, pública ou privada, caracterizam-se por um destino comum vinculante, sendo necessários para a concretização dos direitos fundamentais de todas as pessoas (UNESCO, 2016, p. 84).

Nessa perspectiva, a Unesco (2016) defende, portanto, o conceito de “bem comum” como uma alternativa mais adequada para compreendermos as políticas e as diversas ações no campo educacional, tendo em vista que, com base na compreensão de “bem comum”, a educação se volta para a satisfação de todos os seres humanos e que, portanto, deve ser por todos usufruída.

Com isso, emerge a necessidade de tecer estratégias que possam acompanhar não somente os processos de aquisição, validação do conhecimento, mas faz-se necessário, também, acompanhar como o seu acesso é controlado, e como pode ser disponibilizado de forma mais comum. É importante destacar que a Unesco (2016) não problematiza como esse conhecimento, patrimônio mundial da humanidade, é apropriado, de modo privado, pela classe dominante, sobre as mais diversas formas. O referido organismo parte do pressuposto de que basta promover meios tecnológicos e institucionais que possibilitem a maior democratização do acesso ao conhecimento, para que seja garantido que todas as pessoas tenham as mesmas condições de uso, de aquisição e de criação de novos conhecimentos.

A diluição da fronteira entre público e privado, a partir da perspectiva da educação como um bem comum, possibilitará, conforme argumenta a Unesco (2016), uma maior diversificação das formas de acesso à educação, tanto no que tange à multiplicidade de estruturas e de modelos institucionais – aqui destaca-se a contribuição dos recursos tecnológicos – quanto à expansão da parceria público-privado. Conforme apresenta o documento, tomando por análise o ensino de nível superior,

O contrato social que vincula instituições de ensino superior à sociedade em geral deve ser redefinido em um contexto de aumento da competição global, o que levanta várias questões fundamentais sobre o

futuro do modelo de universidade como a conhecemos. De fato, o panorama da educação superior está sendo transformado pela diversificação de estruturas e instituições, a internacionalização da oferta desse nível educacional, o desenvolvimento de MOOCs, a emergência de uma cultura de determinação da qualidade e da relevância da aprendizagem, bem como o aumento de parcerias público-privadas. Esse contexto em transformação tem implicações significativas para o financiamento e os recursos humanos, questiona formas estabelecidas de governança educacional e leva a preocupações sobre o princípio de autonomia e liberdades acadêmicas – alicerces do modelo tradicional de universidade (UNESCO, 2016, p. 57).

É importante observar que, a despeito de tecer crítica sobre como algumas instituições privadas tendem a monopolizar o acesso, a produção e reprodução do conhecimento, a Unesco (2016) não questiona, em essência, a existências dessas instituições. Sua crítica fica restrita a uma defesa abstrata e superficial por um esforço social e coletivo no processo de aquisição de conhecimentos, enfatizando a necessidade de, cada vez mais, romper com as barreiras que distinguem os serviços públicos e serviços privados, considerando que ambos apresentam, essencialmente, o mesmo objetivo: atender as demandas da sociedade.

O conhecimento é o patrimônio mundial da humanidade; portanto, o conhecimento, como a educação, deve ser considerado um bem comum mundial. Caso o conhecimento seja considerado somente um bem *público mundial*, com frequência o acesso a ele será restrito. A tendência atual para a privatização da produção, da reprodução e da disseminação do conhecimento é

motivo de extrema preocupação (UNESCO, 2016, p. 86, grifo do autor).

Após análises das principais tendências que redirecionam os posicionamentos dos organismos internacionais para o campo educacional, destacando a mediação do uso dos recursos tecnológicos nesse processo, iremos apreender como essas tendências se particularizam na realidade brasileira no subitem a seguir.

3.2.4

A mediação do uso das TICs e as novas formas de aprendizagem flexível promovidas pelas políticas educacionais brasileiras

No Brasil, identificamos o reconhecimento governamental sobre a importância do uso de recursos tecnológicos para o processo de aprendizagem a partir da aprovação do Plano Nacional de Educação de 2014, o qual define, em suas estratégias, a promoção de mecanismos que visam estimular a expansão dos recursos digitais no processo de ensino e aprendizagem. Podemos identificar essa prerrogativa expressa nas metas:

5.3: selecionar, certificar e divulgar tecnologias educacionais para a alfabetização de crianças, assegurada a diversidade de métodos e propostas pedagógicas, bem como o acompanhamento dos resultados nos sistemas de ensino em que forem aplicadas, devendo ser disponibilizadas, preferencialmente, como recursos educacionais abertos;

5.4: fomentar o desenvolvimento de tecnologias educacionais e de práticas pedagógicas inovadoras que assegurem a alfabetização e favoreçam a melhoria do

fluxo escolar e a aprendizagem dos (as) alunos(as), consideradas as diversas abordagens metodológicas e sua efetividade;

7.12: incentivar o desenvolvimento, selecionar, certificar e divulgar tecnologias educacionais para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio e incentivar práticas pedagógicas inovadoras que assegurem a melhoria do fluxo escolar e a aprendizagem, assegurada a diversidade de métodos e propostas pedagógicas, com preferência para *softwares* livres e recursos educacionais abertos, bem como o acompanhamento de resultados nos sistemas em que forem aplicadas;

7.15: universalizar, até o quinto ano de vigência deste PNE, o acesso à rede mundial de computadores em banda larga de alta velocidade e triplicar, até a final da década, a relação computador/aluno(a) nas escolas da rede pública de educação básica, promovendo a utilização pedagógica das tecnologias da informação e da comunicação;

7.20: prover equipamentos e recursos tecnológicos digitais para a utilização pedagógica no ambiente escolar a todas as escolas públicas da educação básica, criando, inclusive, mecanismos para a implementação das condições necessárias para a universalização das bibliotecas nas instituições educacionais, com acesso a redes digitais de computadores, inclusive a internet (BRASIL, 2014, p. 59, 64).

Com base nas estratégias apontadas, evidenciamos a centralidade da utilização dos recursos das TICs para o aperfeiçoamento

dos processos pedagógicos, no âmbito das políticas educacionais brasileiras, em consonância com as orientações internacionais. Contudo, isso não implica afirmar que houve um abandono em relação à utilização das TICs como meio de expansão de acesso aos sistemas de ensino, especificamente, no que tange aos sistemas de ensino técnico-profissional, superior e de pós-graduação *stricto sensu*, conforme apresentado nas estratégias a seguir:

11.3: fomentar a expansão da oferta de educação profissional técnica de nível médio na modalidade EaD enquanto estratégia para ampliar, pelo menos em 50%, as matrículas da educação profissional técnica de nível médio no setor público;

12.2: ampliar a oferta de vagas, por meio da expansão e interiorização da rede federal de educação superior, da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e do sistema Universidade Aberta do Brasil, considerando a densidade populacional, a oferta de vagas públicas em relação à população na idade de referência e observadas as características regionais das micro e mesorregiões definidas pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), uniformizando a expansão no território nacional;

14.4: expandir a oferta de cursos de pós-graduação *stricto sensu*, utilizando inclusive metodologias, recursos e tecnologias de educação a distância (BRASIL, 2014, p. 71, 73, 77).

Em outubro de 2015, o MEC cria, em parceria com universidades federais e com professores da educação básica, uma

plataforma de Recursos Educacionais Digitais. Essa plataforma tem o objetivo de socializar recursos digitais que podem ser utilizados pelos diferentes sujeitos do campo educacional (docentes, discentes e gestores) no processo educativo. Além da socialização de materiais educativos, a plataforma visa estimular a interação e a troca de experiências entre os profissionais. Essa iniciativa visa o alcance de uma das estratégias apontadas pelo PNE (2014) em relação ao fomento da criação e da expansão das redes educacionais abertas, bem como da utilização dos recursos digitais para o processo de ensino-aprendizagem.

Em 2016, o governo brasileiro publica o terceiro “Plano de Ação Nacional do Brasil para o Governo Aberto”, elencando 16 novos compromissos do país no âmbito da Parceira Governo Aberto (OGP). Lançada em setembro de 2011, a OGP é uma iniciativa internacional firmada, inicialmente, entre oito países³¹. Esses países pactuaram um compromisso coletivo através da publicação da “Declaração de Governo Aberto”, cujo objetivo é promover, em âmbito internacional e nacional, iniciativas que visam difundir e incentivar práticas de governança transparentes e democráticas, garantindo pleno acesso à informação pública e participação social.

Nesse terceiro plano de ação, o Brasil delimita em seu sexto compromisso “estabelecer novo modelo de avaliação, aquisição, fomento e distribuição de Recursos Educacionais Digitais (RED) no contexto da cultura digital” (BRASIL, 2016, p. 22). Conforme afirma o documento, esse compromisso tem por objetivo desenvolver, na política educacional brasileira, o potencial

31 Inicialmente, afirmaram o compromisso: África do Sul, EUA, Brasil, México, Filipinas, Indonésia, Reino Unido e Noruega. Atualmente, a iniciativa conta com a participação de 75 países. As informações colhidas no Portal Parceira para o Governo Aberto estão disponíveis em: <http://governoaberto.cgu.gov.br/a-ogp/o-que-e-a-iniciativa>. Acesso em: 05/02/2019.

da cultura digital, estimulando o uso de recursos educacionais digitais mediante: investimento em infraestrutura; formação docente; produção de recursos e de conteúdos digitais; e estabelecimento de um novo modelo de avaliação, aquisição, fomento e distribuição de RED.

Todavia, é a partir da publicação do documento “Estratégia brasileira para a transformação digital” (BRASIL, 2018) que identificamos uma incorporação mais enfática dos preceitos internacionais no que se refere à adequação das políticas educacionais ao mundo digital, articulada à necessidade de fomentar uma nova forma de educar e de aprender.

A educação do futuro ocorrerá ao longo da vida (“lifelong learning”) e a educação continuada terá papel central na vida de um número cada vez maior de pessoas. As desigualdades que o País apresenta devem ser combatidas também quanto ao acesso e uso das tecnologias digitais, campo em que as políticas educacionais para o meio digital têm papel muito relevante (BRASIL, 2018, p. 45).

A importância da expansão dos recursos digitais e do uso da internet como um veículo para a melhoria das políticas educacionais brasileiras é sintetizada em quatro pilares: 1) melhoria nos sistemas de gestão, ao permitir a formulação de indicadores mais confiáveis e maior fluxo de informação entre gestores, diretores e docentes; 2) possibilidade de diversificação de formas de educação continuada de professores; 3) ampliação do acesso à informação entre os discentes; 4) garantia de um melhor acompanhamento entre pais, docentes e gestores escolares, promovendo uma participação mais ativa dos primeiros na educação dos filhos (BRASIL, 2018).

O documento também destaca a importância em se expandir o uso de recursos educacionais digitais e o acesso à rede de internet nas escolas públicas brasileiras; além de propor uma melhor capacitação profissional no que tange à aquisição de competências básicas em TI, destacada como um dos principais limites postos à qualificação da mão de obra brasileira. Para isso, são delimitadas as seguintes estratégias a serem adotadas pelo governo brasileiro a partir desse período:

Priorizar a implementação de competências no Ensino Fundamental associadas ao Pensamento Computacional, tal como definido na Base Nacional Curricular Comum;

Formular uma nova política nacional de tecnologia educacional em substituição ao PROINFO, articulando as dimensões estratégicas de infraestrutura, competência, conteúdos e recursos educacionais digitais;

Ampliar a conectividade em banda larga nas escolas urbanas e rurais, combinando soluções de conectividade por cabeamento de fibra ótica, rádio e satélite, com aumento da velocidade de acesso nas escolas já atendidas pela rede terrestre de telecomunicações, e com a estruturação de um novo modelo de financiamento da Internet de alta velocidade para o sistema de educação pública;

Aprimorar as formações inicial e continuada dos professores da educação básica, considerando as transformações tecnológicas e orientando, de forma eminentemente prática, o uso da tecnologia em sala de aula;

Fomentar a produção e a disseminação de conteúdos digitais criados por professores e estudantes brasileiros, bem como incentivar o compartilhamento aberto de recursos financiados pelo setor público, com e entre as redes de ensino, dando preferência aos recursos educacionais abertos;

Revisar políticas tradicionais, como o Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) e o Guia de Tecnologias do MEC, para uma transição planejada de recursos educacionais analógicos para o meio digital;

Priorizar, no modelo do Novo Ensino Médio, o reforço nas disciplinas do grupo STEM (matemática, ciências, tecnologias e engenharias) e as trilhas de formação técnica para atuação em setores da economia digital, tendo em conta a importância de estimular meninas e mulheres a buscar carreiras em áreas relacionadas às TICs;

Promover maior interação entre o setor privado e as instituições de ensino (universidades, institutos de pesquisa e de capacitação profissional e técnica), a fim de incorporar as demandas e necessidades das empresas digitais do futuro, aplicando conceitos como *lifelong learning* e educação vocacional;

Facilitar a obtenção de certificados e o reconhecimento, junto aos cursos tradicionais, de conteúdos adquiridos em treinamentos vocacionais, seja por meio de parcerias com instituições de ensino vocacional seja por meio de parcerias com empresas ou outras entidades. (BRASIL, 2018, p. 52).

Apesar da disseminação do discurso de que a inserção dos recursos tecnológicos no processo pedagógico visa qualificar a educação ofertada aos discentes, contribuindo para o maior compartilhamento de informações, produção de conhecimentos e valorização do protagonismo dos indivíduos³², não são esses preceitos que se efetivam, na prática, no âmbito da política educacional brasileira.

A utilização de tecnologias na educação brasileira reitera o seu caráter dualista e heterônomo, pois, ao serem incorporadas na educação direcionada à classe trabalhadora brasileira, efetivam a estratégia de substituição dos sistemas de ensino tradicionais e de contingenciamento de gastos, os quais trazem, como principal desdobramento, a precarização desse processo educativo.

Podemos evidenciar essa tendência com a aprovação da Lei da Reforma do Ensino Médio. Com essa reforma, o governo liberou 20% da carga horária total para o turno diurno e 30% dos cursos noturnos para a realização de atividades na modalidade de ensino a distância. Essa lei autoriza, também, a utilização de recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) para a consolidação de parcerias com o setor privado, inclusive com empresas que ofertam a modalidade EaD, para a integralização dos currículos nesse nível de ensino.

A autorização da utilização de parte da carga horária dos cursos de Ensino Médio na modalidade EaD – a ser utilizada, preferencialmente, sobre os conteúdos dos itinerários formativos – é

32 Segundo preconiza a BNCC, a utilização dos recursos tecnológicos busca garantir o desenvolvimento da seguinte competência: Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (BRASIL, 2018, p. 9).

justificada pelos mesmos argumentos que embasaram a expansão dessa modalidade no ensino de nível superior: inovação no processo educacional com a inserção de novas tecnologias de aprendizagem; melhoria no acesso para os estudantes que moram em locais que inviabilizam suas presenças nas aulas de forma contínua.

Consoante a esses argumentos, o presidente da ABED, Michel Litto, afirma:

EAD é uma abordagem que exige do aluno motivação de aprender, autodisciplina, e crescente autonomia – características não necessariamente encontradas em todos os adolescentes. Assim, a introdução de EAD no ensino médio promoverá o amadurecimento dos alunos, introduzirá as novas formas de pensar e trabalhar que os aguardam no futuro e aumentará aspectos de inclusão. Mas teria que ser feita com inteligência e prudência, e sem preconceitos baseados na ignorância de suas virtudes, já reconhecidas internacionalmente (LITTO, 2018, s/p)³³.

Contudo, compreendemos que essa medida se tornou mais um ataque proferido pelo governo para o desmonte da educação pública brasileira. Esse ataque foi efetivado através do acirramento da privatização e da precarização da educação pública, minando, cada vez mais, o direito dos filhos da classe trabalhadora brasileira ao acesso a uma educação pública de qualidade, acirrando as desigualdades educacionais que marcam o sistema educacional no país.

Diante das reflexões desenvolvidas, podemos compreender que a expansão do uso dos recursos tecnológicos nos processos

33 Reportagem publicada no site da ABED em resposta às manifestações contrárias das 12 entidades científicas brasileiras. Publicado em: 22/03/2018. Disponível em: www.abed.org.br. Acesso em: 12/01/2019.

de formação e de qualificação profissional da classe trabalhadora, apesar de se apresentar com face da modernização e da ampliação das oportunidades de acesso e da aquisição de conhecimentos, evidencia uma nova tendência de precarização dessa formação. Compreendemos, ainda, que a defesa pela adoção de processos de aprendizagens flexíveis está alinhada às novas determinações impostas pelas mudanças no mundo do trabalho, as quais exigem a formação intelectual e subjetiva de um novo homem adaptado ao tempo da intermitência. Aprofundaremos esse debate no item a seguir.

3.3

Implicações ideopolíticas da aprendizagem flexível para a formação profissional da classe trabalhadora

As reflexões sobre o nosso objeto de estudo – mediação das TICs nos processos de formação profissional da classe trabalhadora – têm como pressuposto que a nova dinâmica societária traz repercussões que extrapolam o campo produtivo e se disseminam para a totalidade da vida social – dentre elas o campo da produção de conhecimentos e da formação profissional. Destarte, as novas requisições impostas ao campo educacional têm por objetivo promover novas estratégias – no campo ideológico-cultural – que contribuam para a readequação da classe trabalhadora às novas relações de produção e de reprodução do capital como sistema social.

Nesse cenário, observamos diversas orientações disseminadas pelos mais variados intelectuais orgânicos da burguesia dominante – não apenas orientações de intelectuais do campo educacional, como, também, aquelas tecidas pelos próprios organismos internacionais –, tendo como principal argumento a afirmação de que os novos modelos educacionais, até então vigentes, não estariam

correspondendo às transformações societárias desencadeadas pela nova dinâmica mundial – marcada por profundas mudanças no campo produtivo e globalização.

Esses argumentos reforçam a tese da sociedade do conhecimento de que a educação e o acesso à informação se constituem como motor chave de desenvolvimento econômico e social de determinado país. Nessa perspectiva, exige-se a formação de novos sujeitos que estejam qualificados/preparados para atuarem em um contexto marcado pela dinamização e pela volatilidade tanto no campo do trabalho quanto no âmbito da vida social como um todo.

Conforme afirma Frigotto (2008), a educação reivindicada é uma educação de “qualidade total”, ou seja, que proporciona ao indivíduo o desenvolvimento de qualidades (competências) que se enquadrem na lógica do “‘cidadão produtivo’ prontamente adaptável, o qual produz, em tempo mínimo, uma qualidade máxima e cuja mercadoria (ou serviço) se realizem no mercado imediatamente” (idem, p. 523).

Nessa perspectiva, evidenciamos a crescente cobrança por maiores níveis de qualificação da classe trabalhadora que, a partir do contexto de reestruturação produtiva, não se restringem ao domínio técnico do trabalho produtivo, mas ao desenvolvimento de novas capacidades cognitivas/reflexivas condizentes com as novas demandas postas à dinâmica (re)produtiva do capital.

A exigência por uma força de trabalho humana cada vez mais qualificada adquire contornos específicos no estágio de desenvolvimento capitalista pautado no regime de acumulação flexível. Isso ocorre pois tanto a produção de conhecimentos quanto a desconstrução e a reconstrução das habilidades profissionais fazem parte de um conjunto de estratégias cujo objetivo é transpor as barreiras impostas à diminuição do tempo de

giro do capital (HARVEY, 2008). Para isso, o uso de tecnologias de base microeletrônicas no âmbito da produção, bem como no próprio processo formativo da classe trabalhadora, constitui elemento fundamental.

A compreensão que se tem sobre a flexibilidade do processo formativo estará intrinsecamente articulada à necessidade do capital de desestabilizar as relações sociais de produção de modo a lograr, cada vez mais, novas estratégias que visem dinamizar sua exploração e extração de mais-valia. Em um cenário de diversificação dos contratos de trabalho e da crescente instabilidade no emprego, busca-se uma formação profissional cada vez mais generalista, mas, ao mesmo tempo, que acompanhe a diversificação e as especificidades do mercado.

A constante destruição e reconstrução acelerada das habilidades dos trabalhadores foi uma das características centrais para a passagem do modelo fordista ao toyotista de produção. Nesse cenário, a educação é demandada por meio de uma formação profissional flexível e articulada com o domínio dos novos sistemas tecnológicos³⁴. Assim, percebemos a ênfase por uma formação generalista que não corresponde a uma educação voltada para o desenvolvimento do homem em sua totalidade, que possibilite o desenvolvimento e ampliação de suas capacidades humanas e cognitivas, mas, sim, como uma nova estratégia de controle sob o trabalhador, na qual, a partir da nova dinâmica societária posta pelo regime de acumulação flexível, demanda não somente a subordinação e controle físico da força humana de trabalho, mas a sua própria submissão psicológica e intelectual.

34 Evidentemente, isso não se aplica de modo uniforme a todos os trabalhadores. Conforme discussão no nosso segundo capítulo, o acesso aos recursos tecnológicos também é perpassado pelo conflito e interesses de classe, o qual, para a classe trabalhadora, será restrito apenas à garantia da sua inserção e readequação às novas dinâmicas produtiva e reprodutiva do capital.

Dessa forma, não observamos o desenvolvimento livre e criativo das potencialidades intelectuais do homem, mas o seu desenvolvimento conforme os interesses do mercado diante de dinâmicas de trabalho que mesclam flexibilidade toyotista com o rigor e o controle taylorista-fordista³⁵.

Com base na pesquisa de Braga (2009), podemos evidenciar essa dinâmica no âmbito dos serviços de *telemarketing*, aos quais, a partir da mediação das tecnologias informacionais, é imposta uma rotina produtiva que gerencia os fluxos de trabalho de forma rígida e hierarquizada, provocando uma verdadeira taylorização do conhecimento.

A taylorização da atividade do teleoperador consiste nisto: *aprimorar a força espiritual do trabalho* – e seus conhecimentos práticos – em uma rotina produtiva marcada pela interação do trabalho com as tecnologias informacionais, assim como pela coordenação informacional dos serviços. Por meio da pressão oriunda do fluxo informacional, o trabalho do teleoperador torna-se, finalmente, objeto de uma regulação tecnológica centralizada pelo regime de mobilização permanente da força de trabalho. A base técnica unificada proporciona a oportunidade de a empresa fixar “cientificamente” os ritmos produtivos por meio da procedimentalização e conseqüente degradação da atividade e das condições de trabalho do teleoperador. A intensificação dos ritmos e aumento do controle pelos supervisores e coordenadores apenas coroam esse processo (BRAGA, 2009, p. 72, grifo do autor).

35 É importante assinalar que o surgimento de uma nova forma de organização das dinâmicas e relações de trabalho, pautadas no sistema toyotista de produção, não superaram, em sua totalidade, características intrínsecas ao seu antecedente: o sistema taylorista (BRAGA, 2009).

O que se propõe, paradoxalmente, é a formação de um profissional com um novo perfil, que não apenas saiba repetir mecanicamente os processos de trabalho – conforme era realizado no modelo fordista de produção – mas que também disponha de suas capacidades intelectuais, que seja capaz de resolver problemas complexos e desenvolva competências físicas e psicológicas necessárias à adaptação em um mercado de trabalho cada vez mais instável. Essas expressões do trabalho corroboram para o que Kuenzer (2007) enfatiza sobre a afirmação falaciosa de que, no regimento de acumulação flexível, estaria superada a dicotomia entre trabalho manual e intelectual. Segundo a autora, essa dualidade é intrínseca ao modo de produção capitalista e tem origem na própria apropriação privada dos meios de produção, e não será superada com as mudanças no âmbito da organização dos processos de trabalho.

O que particulariza a formação profissional no âmbito da acumulação flexível é que o trabalho “deixa de se constituir em modos de fazer para significar o enfrentamento de eventos” (KUENZER, 2007, p. 1162). Assim, o que se espera do trabalhador é que, para além da reprodução dos processos mecânicos, ele saiba atuar na resolução de problemas e nas situações adversas ocorridas no âmbito do próprio trabalho.

É o trabalho compreendido como “enfrentar eventos” que justifica a emergência de um novo modelo de competências com foco na solução de problemas, para o qual se passa a exigir mais conhecimentos teóricos e mais habilidades cognitivas complexas, ou seja, a capacidade de trabalhar intelectualmente, em oposição à competência compreendida como conhecimento tácito, tal como ocorria no taylorismo/fordismo (KUENZER, 2007, p. 1163).

A perspectiva da formação centrada no desenvolvimento de competências articula-se intrinsecamente à própria dinâmica reprodutiva do capital a partir da instauração do regime de acumulação flexível que impõe uma formação também flexível, que acompanha a fluidez e instabilidade dos processos produtivos ora postos.

Uma flexibilidade, também, que entenda que a instabilidade ou a simples dispensa de seu trabalho faz parte desta nova (des)ordem das relações sociais de produção. Trata-se de uma educação geral básica – se possível na dose certa – de caráter mais universal, mas, ao mesmo tempo, também restrita e diferenciada. Essa é uma contradição insanável no plano teórico e ético-político do pensamento e moral capitalista. No plano teórico, fixa-se na particularidade dos interesses de produtividade e lucro máximo e, no plano ético, fixa-se na moral e no direito privado, jamais na universalidade de condições de igualdade efetiva nas condições de produção social da existência humana (FRIGOTTO, 2008, p. 523).

Assim, exige-se do trabalhador a aquisição de habilidades para executar atividades mais complexas, desespecializadas – em contraponto ao modelo de produção fordista –, sendo capaz de atuar em diferentes processos de trabalho. “Fluidez e flexibilidade se conjugam para exigir uma força de trabalho polivalente, qualificada, operando em equipes, que ligam estreitamente operários, técnicos, administradores etc.” (ALVES, 2011, p. 50).

Consoante as afirmações de Alves (2011), a nova dinâmica produtiva visa a “captura da subjetividade” do trabalhador, o qual é demandado a exercer um papel cada vez mais proativo no campo de trabalho, comprometido com as metas e objetivos da

empresa a partir de uma subordinação ideológica, que busca diluir qualquer possibilidade de reconhecimento de sua condição de trabalhador alienado e, conseqüentemente, das possibilidades de confronto que este pode travar contra o seu empregador.

Desse modo, não basta – nesse novo estágio de desenvolvimento do capital – somente controlar a capacidade produtiva dos operários em sua dimensão física – mediante controle do tempo e da dinâmica de trabalho –, mas também ter o domínio sobre uma dimensão do trabalhador até então inimaginável: as capacidades cognitivas. Conforme afirma Lopes (2008, p. 35, grifo do autor),

Não se trata mais, somente, da subordinação do conhecimento para a produção dos operários, passível de ser cristalizado em capital fixo e controlado, ou medido, pelo tempo de trabalho – subsunção real que encontrou no fordismo/taylorismo sua maior expressão –, mas da colonização daquilo que lhe escapava – as capacidades reflexivas, cognitivas, afetivas etc. Ou seja, complexidades qualitativas dificilmente mensuráveis quantitativamente.

A função integradora da educação, que outrora se vinculava à necessidade de preparar os indivíduos para um emprego estável e rotinizado, o qual impunha a necessidade de um rigor na delimitação dos conteúdos da aprendizagem e no planejamento do processo educativo, agora se articula à promessa da empregabilidade ou – conforme os atuais discursos proferidos no mercado educacional após a primeira década dos anos 2000 – para a perspectiva de trabalhabilidade.

Esses dois conceitos apresentam, em um primeiro momento, tendências similares, uma vez que ambos se alinham à pedagogia das competências, cuja ênfase remete ao desenvolvimento

de habilidades individuais e subjetivas como principal objetivo a ser alcançado pela qualificação e formação profissional da classe trabalhadora. Todavia, após uma análise mais cuidadosa, constatamos uma sutil diferença que, em essência, reflete a inflexão que o mundo do trabalho sofre a partir da virada para o século XXI, acompanhada pela intensificação dos ataques dos direitos trabalhistas e das próprias condições de trabalho e da vida da classe trabalhadora, que terá implicações diretas nas novas tendências da formação profissional a partir desse período.

3.3.1

Da empregabilidade para trabalhabilidade: velhas e novas determinações para a formação da classe trabalhadora

O termo empregabilidade, amplamente utilizado no campo empresarial e educacional a partir dos anos de 1980 até meados dos anos 2000, está relacionado à capacidade de um indivíduo conseguir se inserir no mercado de trabalho e permanecer nele através de sucessivos processos de qualificação e de aperfeiçoamento profissional. Nesse cenário marcado pelas tendências econômicas, políticas e culturais emergentes com o processo de reestruturação produtiva, a formação da classe trabalhadora tem, por principal foco, preparar o sujeito para sua inserção no mercado de trabalho flexível. Assim, os sistemas de ensino são os responsáveis por fornecer os conhecimentos e o desenvolvimento das habilidades exigidas pelo mercado. Conforme afirma Ramos (2011, p. 245),

[...] espera-se que a educação básica e a educação profissional inicial gerem experiências que possibilitem aos jovens passagens menos traumáticas ao mundo

do trabalho. Para a população economicamente ativa essa mesma perspectiva processa-se por meio da educação continuada, visando possibilitar atualizações e reorientações profissionais com alternativas de permanência ou reinserção no mercado de trabalho.

A autora (*idem*, 2001) reitera que a formação da força de trabalho humana é voltada para o desenvolvimento de competências e de habilidades restritas às especificidades individuais de cada sujeito, esmaecendo a identidade coletiva do trabalhador, isto é, sua identidade de classe e sua ideologia política, as quais caracterizaram a formação nos marcos da modernidade. Na atual conjuntura, o desenvolvimento da identidade passa a se integrar ao desenvolvimento de estratégias individuais para responderem a desafios imediatos – ou o enfrentamento de eventos, como afirma Kuenzer (2007) – ao invés de consolidar estratégias coletivas que visam o compartilhamento de um projeto em comum.

Assim, os processos formativos se voltam ao desenvolvimento de um projeto pessoal para a formação de um indivíduo maleável, proativo e criativo³⁶ que busque enfrentar os desafios postos pelo mercado de trabalho de forma autônoma e empreendedora.

36 A criatividade se torna uma das principais competências para o trabalhador enfrentar os desafios do século XXI, com vistas a maximizar o seu potencial na direção do desenvolvimento de sua adaptabilidade e empregabilidade em face de um contexto marcado por profunda instabilidade e incertezas no mercado laboral. Ela, na medida em que é reivindicada por essa nova lógica exploratória do capital, não está voltada ao seu reconhecimento como uma atividade intrínseca do ser humano como sujeito livre, autor e criador, a partir da qual ele possa desenvolver habilidades que lhe enriqueçam como sujeito, concomitantemente, individual e social. Mas sim, exige-se uma criatividade restrita à dimensão da habilidade condicionada pelos interesses externos (e alheios) ao próprio sujeito que cria. O agir criativo torna-se refém, portanto, dos imperativos capitalistas no qual só será valorizado caso contribua para sua necessidade de expansão e acumulação. Para maiores aprofundamentos sobre esse debate, ver Mendonça (2018).

Destarte, “tem-se o novo *saber-ser* adequado às circunstâncias da empregabilidade” (RAMOS, 2011, p. 249, grifo da autora).

Os processos de formação profissional, a partir dos anos 1980 e 1990, sob a égide do direcionamento político e econômico neoliberal, estiveram voltados para a elevação do nível educacional e intelectual da classe trabalhadora. O mote orientador dessas políticas era garantir a elevação dos níveis de qualificação, representados pelos discursos de defesa da redução das taxas de analfabetismo e pelo aumento dos índices de matrícula no âmbito do ensino superior³⁷.

Todavia, diante do acirramento da instabilidade das relações de trabalho, evidenciamos que, após o primeiro decênio do século XXI, o termo empregabilidade vem sendo substituído pelo conceito de trabalhabilidade³⁸, conceito utilizado de forma mais recorrente em publicações de artigos e em notícias divulgadas em sites de redes de ensino privado³⁹.

37 Essa discussão foi trabalhada de forma mais aprofundada no segundo capítulo do nosso livro.

38 Em relação a trabalhos acadêmicos que trazem o referido termo expresso no título, encontramos três artigos e uma dissertação de mestrado. Apesar do baixo número quantitativo de publicações que têm o uso do termo trabalhabilidade como palavra central em seus respectivos títulos, pudemos constatar que os elementos trabalhados por esse conceito podem ser encontrados em outras publicações que versam sobre temáticas como educação para gestão de pessoas, *coaching* e análise transacional, que estão sendo amplamente difundidas no campo da administração e gestão de recursos humanos.

39 Encontramos referência ao termo em notícias divulgadas nos sites de diversas instituições, dentre as quais destacamos: Faculdade Joaquim Nabuco (<http://www.joaquim-nabuco.edu.br/noticias/voce-sabe-o-que-e-trabalhabilidade>); Grupo Ser Educacional (<http://blog.carreiras.sereducacional.com/5-verdades-trabalhabilidade>); Grupo Uninassau (<https://www.uninassau.edu.br/noticias/voce-sabe-o-que-e-trabalhabilidade-entenda-e-conheca-exemplos>), Jornal Valor Econômico (<https://www.valor.com.br/carreira/5055696/esta-e-era-da-carreira-30-e-da-trabalhabilidade>) e Portal Desafios da Educação (<https://desafiosdaeducacao.com.br/trabalhabilidade-formacao-profissional/>).

Inicialmente apresentado no Brasil por Rosa Krausz⁴⁰ em seu livro *Trabalhabilidade*, lançado em 1999, esse termo está alinhado às teses da sociedade da informação, a qual fomenta suas reflexões partindo da perspectiva de que estaríamos vivenciando o fim da era industrial. Para a autora, esse novo contexto impõe uma nova dinâmica no âmbito da gestão e da organização empresarial, em que as antigas relações de trabalho, pautadas no princípio da hierarquia e da autoridade, típicas da era industrial, estariam obsoletas.

As tradicionais pirâmides organizacionais estão em franco processo de decomposição, tornando as relações autoridade/subordinação, típicas da Era Industrial, obsoletas e disfuncionais. As empresas da Era do Conhecimento necessitam de pessoas preparadas para atuar de forma participativa, interdependente e autocontrolada voltadas para resultados não só de curto, mas também de médio e longo prazos. É por essa razão que criatividade, parceria, *empoderamento*, flexibilidade, versatilidade e capacidade de aprender estão na ordem do dia (KRAUSZ, 1999, p. 15, grifo da autora).

Essas novas mudanças no campo produtivo e empresarial requerem um novo perfil de trabalhador, mais colaborativo, participativo e com capacidade de resolução autônoma, pois, diante dos avanços dos recursos tecnológicos e informacionais, as atividades

40 Rosa R. Krausz é socióloga formada pela USP, doutora em Saúde Pública (USP). A autora é considerada uma das principais referências intelectuais no debate sobre Coaching Executivo no cenário nacional e internacional. Fundou, no Brasil, a Associação Brasileira de Coaching Executivo e Empresarial (ABRACEM), instituição na qual ocupa, atualmente, o cargo da presidência.

burocráticas e repetitivas tendem a serem não mais executadas pela força de trabalho humana, mas, sim, por computadores e máquinas inteligentes. Desse modo, a perda de postos de trabalho e a redução quantitativa no número de empregados constituem fato irreversível (KRAUSZ, 1999).

Assim, segundo as análises tecidas pela autora em questão, a formação do trabalhador passa a ser reorientada e readaptada para esse novo cenário de incerteza e instabilidade de modo que *aprenda a viver em um contexto de não emprego*.

A garantia de emprego, embora ainda sonhada por muitos, é coisa do passado, reminiscência de uma era Industrial em fase de extinção. A tendência mundial indica uma drástica redução do emprego em função da automação e do aperfeiçoamento dos processos de produção de bens e serviços. As pessoas precisam preparar-se, não mais para a empregabilidade, mas sim para a *trabalhabilidade*, isto é, desenvolver e renovar aquelas capacidades e habilidades que tenham um valor no mercado de trabalho, investindo em seu desenvolvimento pessoal e profissional, atualizando-se e administrando sua própria carreira (KRAUSZ, 1999, p. 17, grifo da autora).

Nessa perspectiva, os processos formativos não podem mais estar restritos a apenas repassar conhecimentos previamente prontos, pautados no repasse do domínio do arsenal técnico-operativo a ser executado pelo trabalhador, posteriormente, em um determinado campo de atuação. Demanda-se, agora, que o trabalhador desenvolva habilidades, “jogo de cintura” e a compreensão de que o ambiente de trabalho, agora, não impõe mais a obediência a um chefe hierarquicamente superior, mas impõe a criação permanente do novo.

No âmbito da educação, destacamos o debate no site “Desafios da Educação”, com a publicação do artigo “Trabalhabilidade: o novo rumo da formação profissional”, publicado em 23 de outubro de 2018 sob a autoria de Emanuel Neves. Neves (2018) assinala que, no campo educacional, o foco da formação não remete mais à qualificação a partir das demandas que o mercado de trabalho estabelece, mas ao desenvolvimento das habilidades e competências individuais (inatas) que o indivíduo pode e quer desenvolver a partir de seus objetivos profissionais, com vistas a “fazer a diferença” a serviço do mercado. Nessa perspectiva, o ensino torna-se mais personalizado a partir da criação de trilhas de aprendizado mais individualizadas e da criação de cursos rápidos, voltados às demandas e aos tempos individuais. A combinação de conhecimentos e grades curriculares tradicionais se torna, nesse contexto, obsoleta.

A partir dos argumentos apresentados pelo referido autor, essa nova tendência é justificada pela realidade em que, cada vez mais, o trabalhador não usufrui de estabilidade em um único vínculo empregatício, nem vê a possibilidade de se inserir no mercado de trabalho. Como resposta à insuficiência do capital em atender às demandas e à insatisfação social provocada pelo cenário de crise econômica e social, exalta-se o discurso da supervalorização do potencial individual para a geração de renda e do aprimoramento de suas habilidades cognitivas e psíquicas, utilizadas tanto no mercado de trabalho quanto possibilitam o desenvolvimento de ações empreendedoras que lhe garantam a sua sobrevivência.

Demanda-se do sujeito maior capacidade de inovação, de exclusividade e de adaptabilidade como características centrais para a sua inserção no mercado ou para o desenvolvimento de seu próprio negócio. Nesse cenário, é o trabalhador que, a partir de sua atuação criativa e inovadora, deve criar as oportunidades

de emprego (ou qualquer outra atividade ocupacional) através do aprimoramento de suas habilidades.

A partir desses estudos, disseminados tanto pelo mundo acadêmico quanto no âmbito do mercado educacional, podemos compreender como, na defesa pela perspectiva da trabalhabilidade, há a busca por dissimular as novas imposições do capital para o mundo do trabalho. Assim, o argumento de que o mercado de trabalho demanda, atualmente, relações mais humanizadas e a valorização de características e valores essencialmente humanos é propagado (KRAUSZ, 1999); ou que essa nova tendência no âmbito da relação capital e do trabalho também é imposta pelo novo perfil geracional da classe trabalhadora que, por ser contemporânea ao período de exacerbação do uso das tecnologias na vida cotidiana, e por saber usufruir melhor dos benefícios que estes avanços propuseram, valorizam uma nova dinâmica em suas relações profissionais, priorizando mais experiências profissionais, em detrimento de um vínculo empregatício estável, conforme podemos observar no argumento a seguir:

As novas gerações de profissionais dão menos valor à continuidade e procuram somar o maior número de experiências possível. Por isso, não costumam se vincular durante um longo tempo ao mesmo local de trabalho. Muitas empresas já entenderam isso e passaram a otimizar os vínculos, adotando uma estratégia de contratação por projetos (NEVES, 2018, s/p.).

A partir dessa citação, evidencia-se o deslocamento das novas imposições da própria dinâmica produtiva, a qual impõe o acirramento das formas de precarização e de exploração do trabalho para a dimensão subjetiva e comportamental dos indivíduos. Desse modo, os processos são invertidos: ao invés do reconhecimento de que é a expansão do uso das TICs que *impõe* novas

formas de agir e de pensar no meio social (como uma necessidade premente de reprodução do capital), argumenta-se que são os indivíduos que, a partir da maior convivência com os recursos tecnológicos, mudam sua forma de ser e de agir, como num processo de adaptação natural ao meio, no qual o próprio mercado se vê, também, obrigado a inovar suas estratégias de contratação de trabalho com vistas a se adaptar às “novas” tendências de relações sociais promovidas pela expansão das tecnologias.

Esse debate sobre a predominância dos aspectos comportamentais e subjetivos em detrimento das relações sociais de produção também é abordado na obra de Levy (1999). Para o autor, o advento da cibercultura proporcionou uma nova relação com o saber, pois o surgimento das novas tecnologias intelectuais ampliam, modificam e exteriorizam numerosas funções cognitivas humanas (de memória, imaginação, criatividade e raciocínio). Com isso, amplia-se o potencial da inteligência coletiva diante da complexificação das competências e do seu maior compartilhamento no ciberespaço

Ainda, para o autor, isso traria profundas mudanças na formação profissional, pois o processo de aprendizagem não precisaria mais ser definido e planejado com antecedência, além disso, os percursos e perfis de competência se tornariam cada vez mais singulares, podendo ser canalizados a cursos específicos. Em sua pesquisa, o autor em questão exalta o surgimento de novos espaços de conhecimentos abertos, contínuos e não lineares. Dentre esses, podemos destacar a expansão dos cursos na modalidade de Ensino a Distância e as novas estratégias pedagógicas, que buscam favorecer uma aprendizagem que seja, ao mesmo tempo, personalizada e coletiva em rede⁴¹.

41 É importante ressaltar que, segundo Levy (1999), a modalidade EaD é uma realidade inevitável diante da expansão acelerada da demanda por formação e por

Outra tendência remete à valorização das competências adquiridas e à valorização dos saberes não acadêmicos, o que demanda uma nova postura das instituições escolares frente às novas tendências postas ao processo educativo, conforme enfatiza a citação a seguir:

Se as pessoas aprendem com suas atividades sociais e profissionais, se a escola e a universidade perdem progressivamente o monopólio da criação e transmissão de conhecimento, os sistemas públicos de educação podem ao menos tomar para si a nova missão de orientar os percursos individuais no saber e de contribuir para o reconhecimento dos conjuntos de saberes pertencentes às pessoas, aí incluídos os saberes não acadêmicos. As ferramentas do ciberespaço permitem pensar vastos sistemas de testes automatizados acessíveis a qualquer momento e em rede de transações entre oferta e procura de competência. Organizando a comunidade entre empregadores, indivíduos e recursos de aprendizagem de todos os tipos, as universidades do futuro contribuiriam assim para a animação de uma nova economia do conhecimento (LEVY, 1999, p. 158).

O autor também enfatiza as mudanças inerentes ao trabalho pedagógico, referindo-se, de forma mais específica, ao trabalho docente. Para Levy (1999), diante da intensa transformação da relação dos indivíduos com o conhecimento disponível, a atuação do docente (como transmissor de conhecimentos) estaria

atualização dos saberes – as quais as instituições tradicionais não conseguem acompanhar – além da expansão do déficit quantitativo de professores necessários para atender tal demanda.

obsoleta. No atual cenário da cibercultura, a atuação docente deve se restringir à função de “animador” da inteligência coletiva de grupos e alunos; o autor defende também que haja um distanciamento da atuação docente da função de controle e avaliação, sendo que ele deve, cada vez mais, se restringir ao acompanhamento (aqui compreendemos como espécie de tutoria) das aprendizagens.

Uma vez que os indivíduos aprendem cada vez mais fora do sistema acadêmico, cabe aos sistemas de educação implementar procedimentos de reconhecimento dos saberes e *savoir-faire* adquiridos na vida social e profissional. Para tanto, serviços públicos utilizando em grande escala tecnologias da multimídia (teste automáticos, exames simuladores) e da rede interativa (possibilidade de participar de testes ou de obter reconhecimento de suas aquisições com a ajuda de orientadores, tutores e de examinadores on-line) poderiam liberar os professores e as instituições educacionais clássicas de uma tarefa de controle e de avaliação menos “nobre” – mas bastante necessária – que o acompanhamento das aprendizagens. Graças a esse grande serviço descentralizado e aberto de reconhecimento e de validação dos saberes, todos os processos, todos os dispositivos de aprendizagem, mesmo aqueles menos formais, poderiam ser sancionados por uma qualificação dos indivíduos (LEVY, 1999, p. 175).

Essas reflexões nos levam a inferir que a expansão do uso das TICs nos processos educativos intrinsecamente articulados à pedagogia das competências visa conformar uma nova forma de sociabilidade que, alinhada às novas tendências no mundo

do trabalho, busca readequar a formação do trabalhador para o tempo da intermitência e do não emprego.

A readequação da formação profissional, pautada na defesa de uma nova perspectiva de ensino-aprendizagem – apesar da exaltação das potencialidades individuais e da autonomia dos sujeitos –, escamoteia as estratégias de precarização desse processo formativo, que se efetiva através da valorização de outros espaços e/ou experiências em detrimento dos sistemas de ensino tradicionais, do redirecionamento e da precarização do trabalho docente e validação de conhecimentos e informações específicas adquiridas a partir da experiência pessoal, secundarizando a aquisição de um arsenal teórico e cultural mais amplo.

A valorização de outros espaços formativos, que emergem com o avanço dos recursos tecnológicos, se articula aos discursos que propagam a inevitável “falência” /obsolescência dos sistemas de ensino tradicionais, em face às novas requisições postas pela dinâmica produtiva. Esses sistemas afirmam que a educação tradicional, caracterizada pelo predomínio da atuação docente e da organização escolar rígida, tenderá a ser substituída por sistemas de ensino híbridos ou totalmente a distância que, mediante o avanço de recursos tecnológicos educacionais, possibilitam a consolidação de uma formação flexível, acelerada e que garante a qualificação contínua – mas paradoxalmente superficial – da classe trabalhadora.

3.4

Inovação disruptiva e a “nova forma de ser” dos sistemas de ensino formais

A partir dos anos 2000, evidenciamos a utilização de um novo termo no âmbito das discussões sobre as novas tendências impostas às políticas educacionais e sobre o desenvolvimento tecnológico

de modo mais amplo: é o conceito de “inovação disruptiva”, criado pelo professor norte-americano Clayton Christensen⁴².

Conforme as análises tecidas pelo referido autor (CHRISTENSEN, 2013; CHRISTENSEN; EYRING, 2014), ao longo do desenvolvimento histórico da humanidade, podemos observar diversos processos, no âmbito do avanço de tecnologias, que contribuíram para romper com um determinado padrão tradicional, revolucionando totalmente o modo como a sociedade atende determinada necessidade. É importante destacar que o autor esclarece que esses processos não ocorrem de forma imediata e sem a existência de conflitos.

Podemos citar como exemplo de inovação disruptiva a substituição do predomínio do uso de navios a vela pelos navios movidos a vapor; o uso de microcomputadores e do máquinas fotográficas digitais, dentre outros. Uma das principais características da inovação disruptiva é a possibilidade de ofertar, no mercado, uma nova versão de um produto - para determinado público alvo - que não é abrangido pelas inovações sustentadas. Antes de aprofundarmos o debate sobre a relação entre inovação disruptiva e processos educativos, precisamos apreender melhor a diferença entre inovações sustentadas e inovações disruptivas.

Os estudos de Christensen (2013) e de Christensen e Eyring (2014) definem por inovações sustentadas aquelas que visam melhorar a performance dos produtos e/ou serviços existentes, proporcionando, cada vez mais, a oferta de um produto de melhor qualidade para o seu mercado consumidor específico. Os navios a vela, citados pelo referido autor, são expressões dessas inovações.

No decorrer do século XIX, o desenvolvimento de inovações sustentadas, no âmbito do sistema de transporte marítimo, visava

42 Clayton Christensen é professor de Administração da Universidade de Harvard e um dos fundadores do Clayton Christensen Institute for Disruptive Innovation.

aperfeiçoar os navios que somente faziam uso dos sistemas de velas para a sua locomoção. Nesse caso, as empresas aperfeiçoavam o material das velas, a infraestrutura do próprio navio, ou seja, faziam investimentos em inovações que as possibilitassem lançar no mercado navios cada vez mais diferenciados que aqueles das suas concorrentes, como forma de melhorar seus negócios. Cabe destacar que os navios a vela eram, majoritariamente, utilizados para navegações transoceânicas, pois o recurso das velas não era apropriado para navegações fluviais.

As inovações sustentadas buscam o constante aprimoramento de seus produtos como principal estratégia de sobrevivência no mercado competitivo. Nesse caso, não havia investimentos de negócios em outros campos sobre os quais poderiam ampliar sua atuação, como, por exemplo, em tecnologias que favorecessem o uso de navios em navegações fluviais, tendo em vista a baixa atração comercial que esse tipo de navegação dispunha.

Em 1807, foi lançado comercialmente o primeiro navio movido totalmente a vapor, o que Christensen (2013) destaca como um claro exemplo de inovação disruptiva. Seus desempenho e custo-benefício, comparados aos navios a vela, eram acentuadamente inferiores. Ele era mais lento, mais propenso a quebras e sua operação era mais onerosa. Todavia, o uso de navios a vapor era ideal para as viagens em rios e em lagos, tendo em vista que, nesses locais, a capacidade de se mover contra os ventos eram baixas.

Com base nesse exemplo, o autor explica as principais características das inovações disruptivas. Elas surgem, inicialmente, para atender a um determinado público-alvo (ou mercado de consumo) que não era beneficiado/abrangido pelas tecnologias tradicionais. Elas enfrentam diversos óbices inerentes ao próprio processo inicial de sua constituição, como, por exemplo, qualidade inferior e baixa eficiência. Todavia, apresentam,

como vantagem, o fato de fornecer produtos e/ou serviços a um público que, até o momento, não dispunha de nenhuma forma de acesso às tecnologias tradicionais. Além de, geralmente, seus produtos e serviços serem economicamente mais acessíveis. Portanto, seu foco é um mercado de consumo menos exigente e com um poder aquisitivo inferior ao público-alvo dos produtos e serviços tradicionais (idem, 2013).

Entretanto, com o decorrer do tempo, as próprias inovações disruptivas sofrem processos de inovações sustentadas, ou seja, as próprias inovações disruptivas vão, gradualmente, aperfeiçoando seus produtos e serviços, o que garante que, após determinado período, elas se tornem mais eficientes e vantajosas, atraindo também o público-alvo dos serviços e produtos tradicionais, ultrapassando-os na dinâmica da competição comercial e levando-os, em alguns casos, até à extinção.

Retomando o nosso exemplo, ao longo do século XIX, as tecnologias do uso a vapor foram se aperfeiçoando e novas empresas do ramo da construção naval foram investindo no tipo de navegação a vapor. No início do século XX, esse tipo de navegação se tornou tão eficiente quanto o uso dos navios a vela, sendo utilizados, inclusive, para as viagens transoceânicas. Com o decorrer dos anos e diante do próprio aprimoramento do uso da tecnologia a vapor, o mercado de navios a vapor passou a ser mais atrativo e a superar, na dinâmica concorrencial, as empresas que se restringiram à produção de navios a vela.

A partir dessas indicações, podemos compreender melhor como a tese da inovação disruptiva está influenciando o debate atual sobre o campo da educação formal frente aos avanços tecnológicos tanto no âmbito da educação de nível fundamental e médio quanto na educação de nível superior. Cabe destacar a atuação do Instituto Clayton Christensen como uma das principais instituições responsáveis por disseminar a tese da inovação disruptiva e

sua influência no âmbito educacional⁴³. Em sua obra, produzida em coautoria com Henry Eyring, intitulada “A Universidade Inovadora: mudando o DNA do Ensino Superior de fora para dentro”, os autores refletem sobre como o uso da educação online está impondo uma mudança no âmbito das instituições universitárias norte-americanas, provocando uma verdadeira crise no sistema de ensino superior estadunidense, típica do contexto disruptivo posto pela atual conjuntura.

As análises de Christensen e Eyring (2014) indicam que o modelo de universidade tradicional está fadado ao fracasso caso essa instituição não repense sua forma de operar frente aos desafios postos no cenário atual. Para os autores, o sistema universitário norte-americano é baseado em um modelo institucional atualmente insustentável diante do atual contexto de crise e corte de recursos. O modelo a que os autores fazem referência é por eles denominado “modelo tradicional”, cujas principais características são: estrutura institucional rígida e burocrática; lógica organizacional e pedagógica caras; supervalorização da pesquisa e da produção do conhecimento em detrimento do ensino no âmbito da graduação; supervalorização do corpo docente, sendo esse avaliado pela sua produção científica em detrimento de seu desempenho em sala de aula; ensino voltado à formação generalista, que não se remete às questões mais práticas da formação profissional.

O modelo característico das universidades norte-americanas mais renomadas (como a Universidade de Harvard, por exemplo) foi o que historicamente se consolidou como um modelo

43 Conforme apresentado em Christensen (2013), o referido Instituto é considerado um *think-tank* cujo principal objetivo é desenvolver estudos e pesquisas que possam auxiliar/orientar formuladores e gestores de políticas públicas, empreendedores e pessoas do campo filantrópico a desenvolverem tecnologias na sociedade pautadas na teoria da inovação disruptiva do professor Christensen.

ideal de universidade, implicando na valorização do forte peso da tradição que ele representa. Consequentemente, é tomado como um padrão a ser seguido pelas demais universidades e instituições de ensino superior que – não tendo um histórico aos moldes da principal universidade norte-americana – buscam avançar no ranking das avaliações institucionais mediante imitação dos mesmos padrões havardianos.

Diante desse contexto, Christensen e Eyring (2014) afirmam que o principal equívoco das universidades emergentes é concentrar seus esforços para se equiparar às grandes universidades norte-americanas, ao invés de buscarem estratégias efetivamente inovadoras para se destacarem no mercado educacional. Assim, para os autores, o grande problema da adoção desse modelo é que, ao longo dos anos, as universidades se tornaram extremamente custosas. Esse problema econômico foi acirrado no contexto pós-crise de 2008, a partir do qual diversas universidades sofreram drasticamente com o corte de financiamento estatal e com a redução da quantia de doações. Outro dilema que as universidades enfrentam atualmente é que o aumento do valor das universidades não está correspondendo à qualidade no nível de aprendizagem de seus alunos.

Tais instituições de ensino superior também sofrem, em diferentes graus, dos mesmos problemas sobre a qualidade da instrução ministrada nas grandes universidades de pesquisa. Os alunos dos seus cursos de graduação passam mais tempo em aulas expositivas do que em experiências de aprendizagem interativa, e com mais alunos dos cursos de pós-graduação atuando como instrutores em regime parcial do que professores titulares. As cadeiras que os alunos frequentam carecem, muitas vezes, de uma explícita inter-relação umas com as outras, de uma

utilização prática fora do contexto acadêmico e/ou de valores de caráter perene. Como as instituições que almejam chegar à condição de universidades de pesquisa são mais caras e não focam tanto o ensino em nível de graduação como os *community colleges* e algumas operadoras educacionais de fins lucrativos, os estudantes e os elaboradores das políticas públicas percebem as últimas como sendo o melhor investimento educacional. (CHRISTENSEN; EYRING, 2014, p. 191).

Christensen e Eyring (2014) argumentam que a tendência das universidades emergentes em “imitarem” o modelo adotado pelas grandes universidades é compreendida por elementos conjunturais e culturais que, em um determinado momento, impediram o surgimento de inovações que pudessem provocar uma disrupção no âmbito da educação superior. Dentre esses elementos, os autores destacam:

- a) A ausência de instrumentos que afirmam o que as universidades produzem para seus alunos efetivamente. Aqui, se reporta à adoção de um sistema de avaliação centrado, majoritariamente, na aprendizagem dos discentes e na qualidade dos conhecimentos adquiridos em detrimento de aspectos mais estruturais da instituição;
- b) O peso da tradição;
- c) O não surgimento de tecnologias disruptivas, o que contribuiu para que a universidade vivenciasse um longo período de crescimento sem que seu modelo tradicional fosse confrontado com outros mecanismos e/ou ferramentas institucionais e pedagógicas.

Para eles, a ausência de tecnologias que pudessem promover um processo de disrupção permitiu às universidades tradicionais a sua predominância e a sua contemporização, graças, sobretudo, ao prestígio e à lealdade de seus alunos, ex-alunos e legisladores, mesmo diante dos contextos mais adversos. Tal fato impossibilitou que essas instituições fizessem uma autocrítica necessária e promovessem mudanças fundamentais para a adequação à nova dinâmica societária emergente (CHRISTENSEN; EYRING, 2014).

O processo de inovação disruptiva só se inicia no âmbito do sistema universitário a partir do surgimento da internet e do desenvolvimento de tecnologias no campo da comunicação, os quais possibilitaram as primeiras experiências de utilização das tecnologias de Ensino a Distância. A princípio, os autores relatam que a expansão da modalidade EaD sofreu alguns impasses para seu desenvolvimento durante a década de 1990, dada pelas próprias limitações objetivas que o período em questão impunha, como, por exemplo, o não desenvolvimento tecnológico que pudesse dar o suporte necessário às demandas que a modalidade de ensino visava atender. Segundo Christensen e Eyring (2014), muitos cursos EaD se assemelhavam a uma versão computadorizada dos ensinamentos por correspondência.

Outra questão apresentada pelos autores remete ao próprio descrédito do mercado educacional com a tecnologia EaD. Muitos acreditavam que essas abordagens educacionais de baixo custo não poderiam produzir resultados comparáveis àqueles obtidos nas instituições tradicionais. Atrelado a isso, também há a disputa entre instituições EaD e os sistemas governamentais de avaliação. Segundo relatam os autores, os sistemas governamentais de avaliação (órgão de acreditação, no caso estadunidense) exigiam uma estrutura e uma dinâmica típicas do modelo de ensino tradicionais, as quais eram não apenas inexistentes quanto incompatíveis com a modalidade EaD.

Os autores afirmam, contudo, que no transcorrer dos anos 1990 e 2000, o próprio sistema de acreditação sofre mudanças, passando a valorizar os resultados da aprendizagem em detrimento da avaliação da dinâmica e da estrutura institucional, o que passou a beneficiar as instituições de modalidade EaD e a promover, dessa forma, uma melhor referência delas para a sociedade (CHRISTENSE; EYRING, 2014). Ainda, em relação às vantagens do uso da tecnologia EaD, os autores também exaltam a diminuição de despesas com o corpo docente, que passa a ser preterido, em relação às possibilidades apresentadas pela atuação de instrutores. Conforme argumento de Christensen e Eyring (2014), eles apresentam melhor capacidade no uso das mídias tanto em termos de qualidade do aprendizado quanto da possibilidade de prestar atendimento a estudantes de uma única vez.

A vantagem apresentada pela atuação dos instrutores são os baixos custos de sua força de trabalho – pagos por cadeiras ou curso que ministram, o que possibilita à instituição conciliar oferta acadêmica com a demanda estudantil -articulados à qualidade dessa mão-de obra, uma vez que esses instrutores são, majoritariamente, mestres e doutores que não conseguiram se inserir no âmbito acadêmico das universidades tradicionais. Além disso, o desempenho dos instrutores pode ser facilmente monitorado mediante os mesmos recursos tecnológicos. Isso, para os autores, provoca um incentivo darwiniano para o aperfeiçoamento desses profissionais.

[...] Juntamente com resultados de aprendizagem bem definidos, a capacidade de selecionar e retirar do sistema os instrutores com menor grau de eficiência talvez seja outra razão porque os cursos EaD conseguiram alcançar paridade em termos da média de resultados cognitivos com suas contrapartes no

campo do ensino presencial (CHRISTENSEN; EYRING, 2014, p. 207).

A modalidade de EaD se constitui, nesse contexto, como principal inovação disruptiva para o campo educacional, estando seu surgimento vinculado, primeiramente, à necessidade de um público alvo que não era abrangido pelas instituições de ensino tradicionais. Essa modalidade de ensino adquire, no transcorrer dos anos 1990 e 2000, graus cada vez maiores de aperfeiçoamento tecnológico que lhe garantem competitividade e inserção tanto no mercado consumidor não atendido pelas instituições tradicionais – segundo linguagem adotada pelos autores – quanto pelos consumidores destas últimas, que passam a visualizar mais vantagens e benefícios do que as instituições tradicionais podem ofertar. Um claro exemplo desse processo pode ser evidenciado entre os nascidos da era digital – denominada geração Z –, que tendem a preferir o uso dos recursos tecnológicos tanto como forma de interação no âmbito da vida cotidiana quanto no próprio processo de aprendizagem (CHRISTENSEN; EYRING, 2014).

Destarte, a tendência posta à modalidade de ensino a distância é um constante aperfeiçoamento de sua qualidade, proporcionado, sobretudo, pelas possibilidades abertas, pelo aperfeiçoamento dos recursos de internet, de TICs, inteligência artificial, etc., que complexificam e ampliam o rol de possibilidades com as quais essa modalidade de ensino pode atuar, conforme apontam os autores, na citação a seguir, em que comparam o desenvolvimento da tecnologia de ensino a distância ao sistema de produção Toyota:

Em uma analogia com os veículos automotivos, é possível comparar o EaD aos carros produzidos pela Toyota. O curso online equivalente promove uma contínua

atualização da tecnologia e de sua força de trabalho. Além disso, opera sob a direção de “engenheiros” educacionais que examinam os resultados da aprendizagem com um olhar científico. Esses engenheiros minimizam o uso de processos não padronizados, assim como das seções de um mesmo curso especificamente relacionadas aos professores que gerem custos desnecessários (*muri*, em japonês). Eles também reduzem a probabilidade de um desempenho inconsistente, como no caso de desvios de conteúdo programáticos do curso (*mura*), e do desperdício de esforços, como no caso de procedimentos de desempenho ineficientes (*muda*). O resultado é um sistema de melhoria contínua, oferecendo um nível de qualidade cada vez maior por um baixo custo. (CHRISTENSEN; EYRING, 2014, p. 316).

Uma das principais premissas defendidas por Christensen e Eyring (2014) e Christensen (2013) é a tendência, ao longo do desenvolvimento histórico, de uma substituição da tecnologia tradicional por uma inovação disruptiva. Mesmo que, em certas situações, essa substituição não ocorra de modo absoluto – com o total desaparecimento da tecnologia tradicional do mercado –, há uma tendência de hibridização entre as duas tecnologias. No campo educacional, essa tendência se apresenta mediante a possibilidade de utilização da inovação disruptiva no âmbito do próprio sistema de ensino tradicional, mesclando experiências de ensino a distância e presencial.

Para Christensen (2013), uma inovação híbrida segue o mesmo modelo das instituições tradicionais, de modo a promover a adequação delas conforme as novas determinações presentes na atual conjuntura e no aperfeiçoamento dos serviços ofertados para o seu público alvo. Essa inovação apresenta, em síntese, as seguintes características, conforme Christensen (2013):

1. Ela apresenta tanto a nova quanto a antiga tecnologia, quanto a inovação disruptiva apresenta uma completa ruptura com a tecnologia tradicional;
2. Seu público alvo são os clientes já usuários do modelo tradicional e cujas necessidades são plenamente atendidas pela tecnologia tradicional;
3. A utilização da tecnologia disruptiva se efetiva como forma de aperfeiçoar o trabalho desenvolvido pela tecnologia atual, de modo a garantir melhores índices de desempenho;
4. Seu uso tende a ser mais complexo, o que implica em uma não redução/economia de custos e/ou conhecimentos necessários para incorporá-lo.

Para Christensen (2013), a grande contribuição do processo de hibridização para as instituições de ensino tradicionais seria a liberalização dessas instituições da responsabilidade de repassar/transferir conteúdos e de ministrar aulas. Isso ocorreria ao se promover a abertura dessas instituições para o atendimento de outras demandas que, até então, não poderiam ser priorizadas diante da sobrecarga de demandas e de limites institucionais. Isso favorece, para o autor, a promoção de aprendizagens informais; a maior interação entre alunos e a realização de outras atividades dentro das instituições (seja o campus universitário ou instituições de ensino básico).

À medida que o ensino online assume uma parte cada vez maior da função de entregar conteúdo e instrução – ou talvez cada vez mais se tornar a plataforma para ajudar a determinar o caminho de aprendizado de cada indivíduo, em vez de verdadeiramente entregar

todo o conteúdo e instrução – as escolas continuarão a ser responsáveis por essas outras funções. De muitas maneiras, a chegada do ensino online é uma boa notícia para as escolas sobrecarregadas, que durante muito tempo tiveram de fazer muito com muito pouco. Uma vez que o ensino online se torne bom o bastante, as escolas poderão confiar nele para consistentemente entregar instrução de alta qualidade adaptada a cada estudante. Isto irá liberar as escolas para focarem-se em desempenhar outras funções. Isto provavelmente incluirá coisas como garantir refeições de alta qualidade; ambientes físicos limpos e agradáveis; a eliminação do bullying; uma variedade de programas atléticos, musicais e artísticos; e uma excelente mentoria presencial. Ter flexibilidade para focar em assuntos não acadêmicos poderia, na verdade, ajudar as escolas a melhorarem os resultados acadêmicos de seus alunos (CHRISTENSEN, 2013, p. 38).

A adoção de novos métodos didáticos e pedagógicos que promovam um melhor desenvolvimento das habilidades necessárias ao mercado de trabalho constitui outra contribuição que tanto a modalidade de ensino a distância quanto o modelo de educação híbrida podem proporcionar, segundo Christensen e Eyring (2014) e Christensen (2013). Os autores citam, como exemplo, a experiência da *Western Governors University* (WGU), empresa sem fins lucrativos, fundada em 1996, pelos governadores de 19 estados da região oeste dos EUA⁴⁴.

44 Além da coalizão com 19 governadores, a WGU também contou com apoiadores empresariais e filantrópicos, dentre os quais se incluíam as empresas AT&T, IBM, Microsoft, Oracle, a Bill & Melinda Gates Foundation e a Lumina Foundation (CHRISTENSEN; EYRING, 2014).

O modelo vanguardista de ensino de nível superior da WGU embasa-se na combinação de dois tipos de inovação. Uma é o emprego da tecnologia permitindo que os alunos realizem o aprendizado de acordo com seu próprio ritmo. A outra é a abordagem baseada no desenvolvimento de competências, visando uma certificação do aprendizado. A WGU não gera currículos nem atribui notas. Em vez disso, seus docentes, contratados em regime de trabalho integral, especificam os aspectos do conhecimento que o aluno precisa dominar e também desenvolvem testes confiáveis acerca dos mesmos conhecimentos. A WGU licencia então os melhores materiais curriculares obtidos de editoras parceiras, e seus mentores, que desempenham o papel dos membros do corpo docente nas instituições tradicionais, orientam os alunos à medida que se preparam para os testes de competência (CHRISTENSEN; EYRING, 2014, p. 203).

Todavia, esse discurso não se restringe apenas à realidade estadunidense. A partir de análises de materiais divulgados pelo site “Desafios da Educação” e pela ABED, pudemos identificar como esses argumentos estão sendo reproduzidos em âmbito nacional e sendo utilizados como base para argumentar/justificar a necessidade de reformas no âmbito da política educacional brasileira – como, por exemplo, a reforma do ensino médio e a aprovação das novas portarias que regulamentam a modalidade EaD no Brasil⁴⁵ (ambas aprovadas pelo governo de Michel Temer).

Em artigos publicados pelo Portal “Desafios da Educação”, destacamos os argumentos que ressaltam a importância da adoção de

45 São elas: Portaria MEC nº 11 de 20 de junho de 2017 e; Portaria nº 1.428 de 28 de dezembro de 2018.

novas tecnologias educacionais para as IES tanto em nível nacional quanto internacional. No artigo “O futuro do Ensino Superior: a era da educação 4.0”, publicado em 6 de abril de 2018, argumenta-se acerca da necessidade das universidades estimularem o empreendedorismo e o desenvolvimento das habilidades digitais de seus discentes aos moldes do novo modelo produtivo adotado na Alemanha, o qual se baseia no uso de tecnologias de AI e IoT.

Impulsionadas pela tecnologia, as universidades estão adotando modelos disruptivos de aprendizagem – cujos pilares são a personalização do ensino, estímulo à experimentação dos alunos e a combinação entre sala de aula e o ambiente online. O movimento está sendo chamado de Educação 4.0 (DESAFIOS DA EDUCAÇÃO, 2018, s/p.).

Essas tecnologias, incorporadas pelas instituições universitárias, a partir da adoção de um modelo de ensino híbrido, possibilitam o estímulo ao desenvolvimento de habilidades digitais e à inteligência dos estudantes. Essa mesma premissa é enfatizada no artigo “O desafio do ensino híbrido nos países em desenvolvimento”, publicado no portal Desafios da Educação em 15 de março de 2018. O artigo apresenta os dados divulgados em pesquisa desenvolvida pelo Instituto Clayton Christensen, cujo objetivo foi analisar a importância do uso das tecnologias educacionais para os países em desenvolvimento, como o Brasil, a Malásia e a África do Sul (países delimitados pela pesquisa).

Conforme análises dessa pesquisa, a adoção da modalidade de ensino híbrido é considerada como aspecto central para a renovação dos processos de aprendizagem a nível mundial. Para os países em desenvolvimento, essa modalidade possibilita a expansão de uma cultura de inovação e de crescimento tecnológico para esses

países, o que não se restringe apenas à incorporação das tecnologias em si, mas a uma mudança na própria concepção de educação ligada à definição curricular e à forma de aprender.

[“Muitas escolas não perceberam que o ensino híbrido individualiza a experiência do aluno. Os gestores encaram o recurso como uma ferramenta de tecnologia, e não como algo diretamente ligado à grade curricular e à forma de aprender”], avalia Katrina Bushko, pesquisadora do CCI e especialista em inovação, programas de formação de professores e ensino híbrido, em entrevista ao Desafios da Educação (DESAFIOS DA EDUCAÇÃO, 2018, s/p.).

A defesa da expansão da modalidade de ensino a distância e do ensino híbrido passa a ser justificada a partir de um novo enfoque: são as modalidades de ensino que estão sendo mais visadas pelo mercado de trabalho. Essa é a premissa que norteia os discursos do ramo empresarial do país ao falarem sobre a modalidade de EaD. Para fins de exemplificação, destacamos o posicionamento de Alcir Vilela Junior (coordenador dos cursos de graduação e coordenador de EaD do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – SENAC) em entrevista concedida à ABED. O coordenador reconhece que a modalidade de EaD é fundamental para democratizar o acesso à educação, pois garante o acesso daqueles que, normalmente, não são acolhidos pelo ensino presencial. Todavia, o representante do Senac enfatiza que, para além da promoção da democratização do ensino, o EaD está se reafirmando como uma modalidade mais condizente com os interesses do mercado.

[...] o aluno é muito exigido. É um método de entrega. É um aluno que se garante que teve um esforço durante

a sua formação, no que se refere a organização, planejamento, compromisso que são competências exigidas atualmente e que faz com que, atualmente, os alunos EaD tenham preferência no mercado de trabalho (sic). (VILELA JUNIOR, 2018, s/p.).

Portanto, podemos compreender que, atualmente, as modalidades de ensino a distância e de ensino híbrido não estão articuladas somente à necessidade de massificação do acesso ao ensino e à sua mercantilização. Elas estão sendo impostas como uma nova estratégia pedagógica *necessária* à formação de um novo perfil profissional.

Todavia, o que mais se destaca tanto na fala de Alcir Vilela quanto nas análises de Christensen e Eyring (2014) é a necessidade de se desconstruir a perspectiva de que o elemento central da modalidade de ensino EaD e do ensino híbrido é apenas a incorporação dos recursos tecnológicos. Um argumento em comum, que se evidencia nas entrevistas de Alcir Vilela, de Eloi Rosa⁴⁶ e de Margarete Kleis⁴⁷ (as três divulgadas pela ABED) é a necessidade de articular o uso dos recursos tecnológicos com a incorporação de uma nova perspectiva de ensino-aprendizagem, cujos principais elementos são: a nova perspectiva de atuação docente e discente; a superação de uma lógica curricular centrada em disciplinas; a valorização de currículos voltados para o desenvolvimento de competências, habilidades e resultados; e a incorporação de novos materiais pedagógicos e de novas tecnologias que visam “inovar” o processo de aprendizagem (uso de games, tecnologias para simulação, etc.).

46 Pró-Reitor acadêmico da UNISA.

47 Diretora da ABED e da Delinea Educaional (empresa brasileira de produção de materiais didáticos para instituições de ensino EaD).

Para a diretora da ABED, Margarete Kleis, esse é um dos principais aspectos a serem considerados para o processo de avaliação institucional das IES, mas que foi reconhecido institucionalmente pelo MEC apenas a partir da aprovação do novo marco regulatório para o EaD, em 2017. Conforme o argumento da referida profissional, a aprovação do novo marco regulatório possibilita, que hoje, as instituições sejam avaliadas de forma mais coerente, de maneira que respeita aquilo que a instituição estabelece como prioridade a ser atendida em seus projetos pedagógicos e não mais o modelo e as exigências que o MEC estabelecia. Outro aspecto considerado um avanço no novo marco regulatório é o reconhecimento e a valorização da inserção de novas tecnologias que possam promover, de fato, um processo de ensino inovador e como a instituição transforma isso em questões práticas.

Em 2012, a referida Associação formulou o documento “Competências para a Educação a Distância: matrizes e referenciais teóricos”, cujo principal objetivo foi sistematizar e ampliar a discussão e a reflexão sobre a qualidade das ações no EaD, juntamente com seus associados, contribuindo para os profissionais dessa área no aperfeiçoamento de suas competências profissionais (ABED, 2012). O documento parte do princípio de que o Ensino a Distância se torna fundamental na atual sociedade da informação, pois exige uma educação flexível e com maiores possibilidades de interação entre os indivíduos, para além dos espaços físicos. Tais facilidades só poderão ser efetivadas a partir de um “novo paradigma educacional” que altere as barreiras do tempo e do espaço da comunicação – principais óbices do ensino presencial (Idem, 2012).

Esse “novo paradigma educacional” contribuirá para uma leitura da realidade não dogmática (visto que permite a busca e a construção de formas de educar que transcendam os limites

do tempo e do espaço) e capaz de possibilitar ao educando uma aprendizagem independente e colaborativa (ARETIO, 2001 *apud* ABED, 2012).

Tal como analisam os organismos internacionais, a partir da década de 1990, a modalidade de Ensino a Distância assume uma nova dinâmica com a expansão do uso da internet, pois ela possibilitou uma maior interação entre educadores e educandos, e desses entre si, em qualquer tempo e em qualquer lugar, além de superar a ideia da existência de tempo e de espaço específicos para aprender, o que demanda novas formas de aprendizagem, utilizando outros tempos para estudo (ABED, 2012).

Assim, com os avanços no campo das TICs e as possibilidades comunicacionais proporcionadas pelo uso da internet, as instituições de ensino podem adotar técnicas de respostas automatizadas e bases de dados ancoradas em sistemas, as quais favorecem a simulação da ação de tutores e de outros profissionais, contribuindo para a liberação de profissionais no atendimento individualizado aos estudantes, via *e-mail* ou telefone. Esses argumentos irão embasar as reivindicações políticas da ABED no entorno do processo de regulamentação dos cursos EaD no Brasil. Recentemente, identificamos o posicionamento dessa instituição frente à aprovação dos novos marcos regulatórios da modalidade de Ensino a Distância no país: o Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017, e a Portaria Normativa MEC nº 1, de 20 de junho de 2017.

A partir da análise de artigos elaborados pela Santos Jr. Consultoria⁴⁸, parceira da ABED e das Cartas publicadas⁴⁹ após a reali-

48 Os artigos e pareceres elaborados pela Santos Jr. Consultoria podem ser encontrados no site da ABED: www.abed.org.br.

49 Carta de Olinda e Carta do Fórum nacional da Educação Profissional e Tecnológica a Distância, disponíveis em: <http://www.abed.org.br/hotsite/encontro-abed-foca-2017/pt/abed/>. Acesso em: 11 dez. 2017.

zação do 2º Encontro Nacional da ABED – FOCCA EaD 2017⁵⁰-, atentamos ao fato de que a crítica à exigência de carga horária presencial para os cursos EaD pauta-se no argumento de que a existência de momentos presenciais devem ocorrer conforme necessidade e especificidade de cada curso e de cada instituição de ensino, sendo isso descrito nos respectivos Projetos Pedagógicos.

Na Carta do Fórum Nacional da Educação Profissional e Tecnológica a Distância (ABED, 2017, p. 1), podemos destacar:

Os desafios da aprendizagem contemporânea dependem a informação como importante insumo para o desenvolvimento tecnológico. Suas múltiplas formas, contextos, estruturas e complexidades constroem o conhecimento através das representações do sujeito na imaterialidade do ciberespaço, revelando a natureza estética do aprendizado à distância. Assiste-se à superação dos limites de tempo e espaço antes limitados pela sala de aula tradicional. A informação deixou de ser um paradigma físico, fixada no tempo dos homens e na materialidade do livro, para ser redimensionada à luz do desenvolvimento cognitivo, através do qual percebemos e interpretamos o mundo.

As análises apresentadas reiteram a defesa dos recursos das tecnologias educacionais – que tem, por principal expoente, a modalidade de ensino a distância e, atualmente, a modalidade de ensino híbrido – como principais estratégias a serem incorporadas à formação da classe trabalhadora, de modo a adaptá-la a uma nova conjuntura, marcada pelo acirramento e pela precarização das relações de trabalho, transmutada em modernização e relações de trabalho inovadoras.

50 Encontro realizado em Olinda/PE, nos dias 29 e 30 de novembro de 2017, com o tema: “Aprendizagem móvel e Educação à Distância”.

Todavia, também é importante destacarmos que essa dinâmica não está descolada de interesses econômicos. Nesse cenário, observamos o surgimento de um novo ramo empresarial que encontrou, no desenvolvimento de novos recursos educacionais, um novo nicho de acumulação capitalista. É sobre essa temática que desenvolvemos nossas análises no tópico a seguir.

3.5

O avanço do mercado de tecnologias educacionais e expansão das *Edtechs*

O termo *Edtech* é um acrônimo do termo inglês *Education and Technology*. As *edtechs* são um tipo de empresa que compõem o rol das Startups⁵¹ de Educação, cujo foco é a utilização de *softwares* (programas computacionais) utilizados tanto para a aplicação de conhecimento científico de forma prática, visando facilitar o processo de aprendizagem dos alunos, quanto para o aprimoramento dos sistemas educacionais, garantindo, conforme a linguagem do ramo empresarial, efetividade e eficácia.

Segundo dados divulgados pelo Mapeamento de *Edtechs* (ABSTARTUPS, 2018)⁵², no Brasil, há 364 *Edtechs* redistribuídas

51 Conforme definição apresentada no site da Associação Brasileira de Startups (Abstartups), Startups são empresas compostas por uma equipe multidisciplinar que visa desenvolver produtos e/ou prestar serviços de caráter inovador e que tenham uma alta capacidade de multiplicação de seus produtos e/ou serviços. Para isso, a principal característica dessas empresas é o uso de tecnologias de informação e comunicação e recursos de internet, além de contar com uma equipe profissional relativamente pequena e uma dinâmica de funcionamento flexível, capaz de se adequar rapidamente às novas demandas e variações do mercado.

52 Pesquisa desenvolvida em parceria entre a Associação Brasileira de Startups e o Centro de Inovação para a Educação Brasileira no período de 22 de janeiro a 20 de abril de 2018.

em todas as unidades federativas do país, com exceção o estado do Tocantins (TO). A maior concentração dessas empresas está na região sudeste do país: somente o estado de São Paulo concentra 43%⁵³, seguido por Minas Gerais (11%) e Rio de Janeiro (10%). Em relação ao campo de atuação, as empresas operam com instituições que englobam, desde o campo da rede básica de ensino, até instituições de educação corporativa, conforme apresentado no quadro a seguir, com base nos dados divulgados pela referida pesquisa.

Quadro 02 – Distribuição das Edtechs segundo campo de atuação

CAMPO DE ATUAÇÃO	TOTAL (%)
Educação Básica	47%
Cursos Livres	19%
Instituições Cooperativas	8%
Ensino Superior	6%
Ensino de idiomas	4%
Trabalham em mais de um segmento	14%

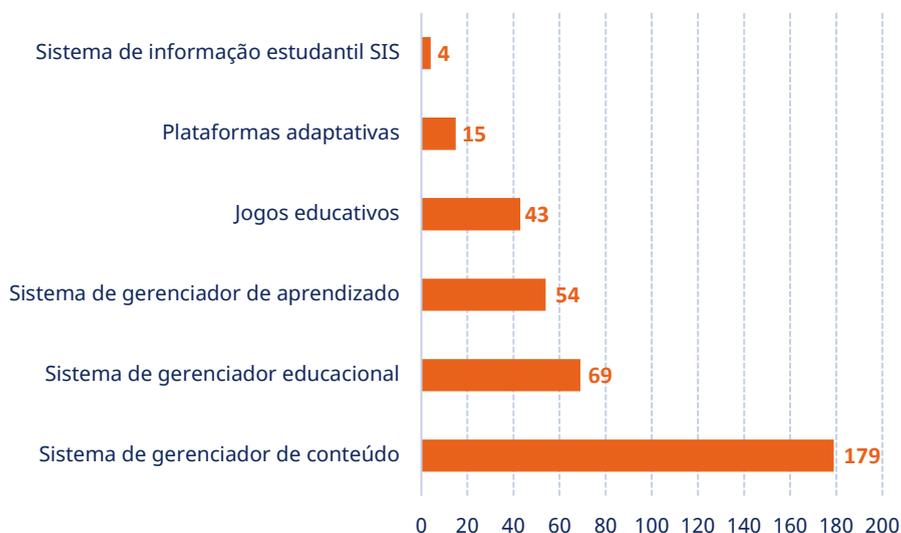
Fonte: Elaborado a partir do Mapeamento de *edtechs* (ABSTARTUPS, 2018).

Conforme explanação apresentada no Mapeamento de *edtechs* (ABSTARTUPS, 2018), as principais tecnologias ofertadas pelas empresas são:

53 Segundo Costa (2018), a concentração de Edtechs no estado de São Paulo é justificada pelo fato do estado apresentar uma maior concentração de grandes grupos educacionais clientes das Edtechs, incentivando, portanto, a expansão e o desenvolvimento dessas empresas na região.

1. Jogos educativos: aplicativos, sistemas ou plataformas, cujo objetivo é facilitar o processo de aprendizagem através da *gamificação*;
2. Sistema gerenciador de aprendizado (LMS): também chamados de *e-learning* ou Sistema de Gerenciamento de Cursos (SGC), são plataformas que visam promover formas mais eficientes de aprendizado;
3. Plataformas adaptativas: têm por foco o auxílio e a orientação para o desenvolvimento de habilidades sociais ou de técnicas, através de recursos tecnológicos e digitais, de modo a promover um sistema de ensino mais personalizado;
4. Sistema gerenciador de conteúdos (CMS): são plataformas que oferecem distribuição de conteúdos gratuitamente ou de forma monetizada;
5. Sistemas de informação estudantil (SIS): possibilita o uso de dados e informações de estudantes para realização de processos internos (administrativos ou operacionais);
6. Sistemas de gerenciamento educacionais: oferta serviços de apoio à gestão de processos e de atividades de uma instituição de ensino.

No Brasil, o tipo de tecnologia mais ofertado é o sistema de gerenciamento de conteúdo (CMS). Essa tecnologia remete à criação de plataformas ou aplicativos que ofertam conteúdos ou espaços para a distribuição de materiais de forma gratuita ou monetizada. Através dessa tecnologia, pode-se criar, editar, gerenciar, publicar ou remover conteúdos em plataformas digitais, sem necessidade de conhecimentos específicos em programação. No total, 179 *edtechs* atuam com CMS no Brasil, conforme apresentado no gráfico a seguir:

Gráfico 02: Distribuição de *edtechs* conforme tecnologias ofertadas

Fonte: Elaborado a partir de Mapeamento de *edtechs* (2018).

Costa (2018) e Freitas (2018) afirmam que, no cenário atual, as *edtechs* estão sendo proclamadas, no âmbito do mercado educacional, como a principal alternativa para o enfrentamento dos desafios inerentes à educação brasileira – como, por exemplo, falta de estrutura física, baixa qualificação dos professores, espaços institucionais burocráticos e sistemas educacionais arcaicos – através do desenvolvimento e da expansão dos recursos tecnológicos, tais como os recursos de Inteligência Artificial (AI) e de tecnologia de realidade aumentada, por exemplo.

Conforme análise dos autores – intrinsecamente articulada ao discurso do campo empresarial do ramo educacional –, as tecnologias visam romper com o modelo de educação tradicional que se demonstra inoperante e ineficiente face aos novos desafios postos no cenário econômico mundial. Esses fatores impõem às instituições de ensino, tanto da rede de educação básica quanto as

instituições de nível superior, a reinvenção das antigas formas de ensinar. Em relação aos discentes, é exigida uma nova postura, frente ao seu processo de aprendizagem e na relação com os conhecimentos adquiridos.

A partir dessas análises compreendemos que tais afirmações apresentam o uso dos recursos tecnológicos fornecidos pelas *edtechs* como uma espécie de “vara de condão” que, aos serem incorporados nos processos de ensino e aprendizagem, resolveriam, de forma instantânea, os problemas educacionais brasileiros. Imbuídos pelo mito do fetichismo tecnológico (LIMA, 2007), as problemáticas educacionais são compreendidas como um fim em si mesmo, descontextualizando-as da dinâmica socioeconômica, histórica e política inerente ao seu uso. Essa perspectiva condiz com o discurso dos empresários do setor educacional, dos representantes governamentais e dos organismos internacionais acerca das problemáticas educacionais brasileiras que são apreendidas a partir de aspectos estritamente gerenciais e/ou didático-pedagógicos. Para esses sujeitos, elas se restringem a uma inoperante ou antiquada organização dos processos de ensino-aprendizagem; na ineficácia da gestão; na desqualificação dos professores e no desinteresse dos alunos. Todos eles passíveis de serem resolvidos com as soluções inovadoras apresentadas pelos recursos tecnológicos.

De fato, para o ramo do mercado educacional, os problemas educacionais não serão apreendidos a partir da dinâmica societária da qual as instituições de ensino fazem parte, estruturalmente marcada pelo antagonismo de classes e oposição de interesses que impactam, de modo direto, os sistemas formais de educação.

A educação institucionalizada nos marcos da sociabilidade capitalista constitui um campo contraditório em que, mesmo sendo hegemonicamente direcionada para o atendimento dos interesses da classe dominante, abre possibilidades à classe trabalhadora de

acesso e apropriação de um espaço institucional, o qual a burguesia (durante todo o percurso de sua existência histórica) insistirá, se não extinguir, limitar e redirecionar o acesso conforme seus interesses de classe.

Não é à toa que a intensa expansão do uso de recursos tecnológicos se efetiva sob a justificativa de promoção de maior democratização do acesso ao conhecimento, garantia de melhor qualidade do ensino e aprendizado, desburocratização no âmbito do gerenciamento de instituições, facilidade e comodidade ao estudar, além da valorização de novos espaços e novas formas de aquisição de conhecimentos.

Esses discursos, ao apresentarem, de modo bastante entusiasta, os benefícios e as oportunidades desvelados pelo constante desenvolvimento de novas tecnologias – o que é um fato inegável, basta reconhecermos as facilidades na vida cotidiana que os recursos de tecnológicos baseados em TICs e inteligência artificial promovem na nossa vida cotidiana atualmente –, encobrem as contradições e desigualdades inerentes à própria dinâmica capitalista.

Atualmente, há um maior acesso a determinadas tecnologias, como o uso de celular tipo *smartphones* e acesso à internet⁵⁴, mas isso não implica afirmar que a aquisição de conhecimentos esteja sendo democratizada. É preciso desvelar a própria dimensão ideológica que a pretensa democratização e facilidade de acesso aos recursos ideológicos apresentam.

Outra característica intrínseca à dinâmica capitalista é encontrar ou criar campos de investimento de modo a atender à sua avidez por lucros. Portanto, o que é apresentado pelas *edtechs* como solução para os problemas educacionais – o que garante que

54 Conforme dados divulgados pelo IBGE (2017), obtidos na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD contínua), 69,9% da população brasileira tem acesso à rede de internet em qualquer local. Desse grupo, 79,9% utiliza o telefone móvel celular como principal equipamento para a conexão à rede.

muitas dessas empresas se autoproclamem como instituições motivadas por uma missão social, revestindo-se, assim, de uma face humanitária –, em essência, constitui mais uma estratégia de garantir campos de investimentos necessários à perpetuação da acumulação capitalista. Nesse contexto, grupos bancários e agências de financiamento criam novas estratégias cujo objetivo é investir em empresas emergentes (Startups), ampliando, desse modo, seu campo de aplicação de capital excedente. Destacamos, à guisa de exemplificação, o Fundo Br Startups e o Cubo Itau.

Br Startups é o primeiro fundo multicorporativo de capital exclusivamente brasileiro. Foi idealizado pela empresa Microsoft Brasil e conta como principais investidores: a Microsoft do Brasil; Banco Votorantin; Banco do Brasil Seguros; Qualcomm Ventures; Grupo Algar; Monsanto Ventures, ES Ventures e a AgeRio. O principal objetivo do Br Startups é investir em empresas com modelo de negócio diferenciado, mas que não possuem recursos financeiros e logísticos suficientes para se inserir no mercado de negócios. O Fundo é gerido pela MSW Capital e pode conceder investimentos de R\$ 500.000 (quinhentos mil reais) a R\$ 3.000.000 (três milhões de reais) para startups que se enquadrem nas seguintes áreas de interesse: Agritech; Internet das Coisas; Fintech; Edtech; Digital Health; Segurança Pública; Mobilidade Urbana, Energia renováveis, dentre outras⁵⁵.

Segundo notícia publicada no jornal O Estadão, em 6 de fevereiro de 2019, o Fundo Br Startup investiu um montante de R\$ 800.000 (oitocentos mil reais) na startup VoA educação. Essa empresa desenvolveu uma tecnologia com base em inteligência artificial que auxilia professores na avaliação e no desenvolvimento das capacidades socioemocionais de seus alunos.

55 Informações obtidas no site <http://mswbrstartups.com.br/>. Acesso em: 24 de fevereiro de 2019.

Outro exemplo que destacamos é o Cubo Itaú. Lançado em setembro de 2015, ele é o centro de empreendedorismo e tecnologia do Banco Itaú. O objetivo do Cubo Itaú é concentrar, em um único espaço, grandes empreendedores, empresas, investidores e universidades e promover a sua conexão com startups para discutirem sobre inovação, tecnologia e novos modelos de negócios. Para as startups poderem usufruir do espaço físico ofertado pelo Cubo Itaú, elas devem se enquadrar nas seguintes características: ter um produto desenvolvido e que já esteja em atuação no mercado, com ênfase no uso de tecnologia, e ter o modelo de negócio escalável (ou seja, que pode ser reproduzido sem geração de custos).

Segundo informações colhidas no próprio site da instituição⁵⁶, dentre as instituições parceiras do Cubo Itaú destacam-se, por exemplo: Grupo Kroton; Tim, Dasa; BrMalls. No que se refere à participação de empresas emergentes da área de Educação, o Cubo Itaú conta com a presença de dezenove startups⁵⁷.

Apenas com dezoito meses de atuação, a instituição atraiu uma média de R\$ 100 milhões em investimentos. Somente entre janeiro e junho de 2018, as startups que compõem o Cubo Itaú obtiveram um faturamento total de R\$ 230 milhões.

A partir dessas análises, podemos inferir que o avanço das tecnologias nos processos de aprendizagem, com a notável participação das *edtechs*, reflete duas principais tendências para a

56 Site Cubo Itaú: <https://cubo.network/>. Acesso em 24 de fevereiro de 2019

57 São elas: Agenda Edu; Agile Trend; Ago App; Beetools; Blox; CRM Educacional; Descola; EADBox; Eskolare; Hike Academy; Hyper Island; IFL São Paulo; Redação nota 1000; Saber em rede; Teneduc; Chicas Poderosas; Quero Educação; Senior Social. Estas Startups trabalham com diversas tecnologias, dentre as quais podemos destacar: gestão de recursos humanos e financeiros; gestão comunicação em ambientes educacionais; flexibilização de currículo; captação e retenção de alunos; aprendizagem de idiomas; técnicas de aprendizagem; compras de materiais educacionais; capacitação de funcionários, dentre outros.

educação e para a formação profissional a partir da segunda década do século XXI:

1. Remetendo-nos ao campo econômico, os avanços de inovações tecnológicas que surgem sob o discurso de promover o aperfeiçoamento dos processos de ensino e aprendizagem; no atual contexto, garantem um novo nicho para o investimento e para a expansão capitalista. A reestruturação do processo didático-pedagógico, mediado pelo uso das TICs, torna-se imprescindível à liberação de novos campos de investimento para o capital os explorar de forma lucrativa, dando continuidade ao processo de acumulação por espoliação, conforme enfatiza Harvey (2005);
2. No campo ideopolítico e cultural, a estratégia é a readequação da formação da classe trabalhadora de modo a garantir o seu disciplinamento à nova dinâmica na relação entre capital e trabalho, caracterizado pelo acirramento da instabilidade e intermitência.

Tomando por referência as análises gramscianas⁵⁸, podemos compreender que o contexto de acirramento do ideário neoliberal e da barbarização da vida social – marcado pela intensificação das formas de precarização do trabalho (com a expansão da informalidade, redução dos direitos trabalhistas, crescimento do trabalho informal e redução das contratações com carteira assinada) – redireciona a formação da classe trabalhadora, visando garantir o seu disciplinamento e conformação política, ideológica e cultural as novas formas de viver impostas pelo capital.

58 Desenvolvidas no capítulo 1 do livro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo da nossa pesquisa, afirmamos que, a partir dos anos 2000, houve um massivo e recorrente discurso em torno da ideia de readequar a formação e a qualificação profissional da classe trabalhadora, com base em uma perspectiva de aprendizagem flexível. Essa ideia estava amparada no desenvolvimento de habilidades e de competências que permitissem a inserção desses trabalhadores na dinâmica laboral própria do tempo presente, marcada pelo cenário mundial de instabilidade econômica e política, e pela ampla flexibilidade do trabalho.

Destacamos, também, que a defesa de ampliação de formas e modalidades flexíveis de aprendizagem está alinhada ao argumento da inevitabilidade do uso das Tecnologias da Informação e Comunicação na vida cotidiana e, particularmente, nos processos educacionais.

A partir desses elementos, procuramos apreender a dinâmica estabelecida em diversos espaços sociais para tornar as TICs uma diretriz e, também, um processo real que instituía mudanças

fundamentais, as quais alteravam o caráter da formação da classe trabalhadora. Esse movimento foi tratado a partir da análise da conjuntura socioeconômica e política, que caracterizou a dinâmica capitalista contemporânea e a crise do capital, acirrada no primeiro decênio dos anos 2000.

Defendemos a hipótese de que o uso dos recursos das TICs tem um peso significativo na redefinição da educação da classe trabalhadora no estágio de desenvolvimento capitalista ordenado pelo regime de acumulação flexível. Assim, o uso das TICs responde a processos que visam formar “um novo homem” alinhado, política e ideologicamente, às necessidades de reprodução do capital em uma conjuntura marcada pela intensificação da precarização da vida social.

No transcorrer do processo investigativo, aprofundamos as análises teóricas e documentais que contribuíram à nossa melhor apreensão da problemática a ser investigada e que nos apresentaram novas descobertas que enriqueceram nossas apreensões iniciais sobre o objeto em questão.

Constatamos que, a difusão de mecanismos e de conteúdos de aprendizagem flexível, constitui-se uma nova estratégia de recomposição do poder hegemônico burguês, no âmbito da política educacional. Nesse sentido, são propostas outras formas de acesso aos sistemas formais de ensino, distintas daquelas que os trabalhadores alcançaram historicamente e cujo acervo de conhecimentos possibilitou um determinado nível de emancipação política, compreendendo aqui, que os sistemas educativos formais são espaços atravessados por inúmeras contradições.

Para o desenvolvimento deste livro, iniciamos nosso primeiro capítulo com análises teóricas sobre a educação e sobre o processo histórico de instauração dos sistemas formais de ensino nos marcos da sociabilidade burguesa. Assim, apreendemos que a institucionalização do ensino através da ação do Estado

ocorre com o processo histórico de derruição do regime absolutista pela burguesia, até então revolucionária, a qual tinha por principal premissa a defesa da centralidade do uso da razão humana para apreensão da realidade social e da ação humana no transcorrer do desenvolvimento da história.

A partir da disseminação dos seus ideais revolucionários, a burguesia, enquanto classe em ascensão ao poder, foi o principal sujeito político que reivindicou a universalização e laicização dos sistemas de ensino como estratégia de “libertar” os processos educativos do controle predominante da igreja católica, garantindo, assim, a legitimação do controle burguês sobre a educação.

Todavia, se no transcorrer do processo revolucionário, a defesa por liberdade e igualdade foi crucial para que a burguesia mercantil pudesse integrar forças políticas de outros sujeitos que se reconheciam em suas pautas de luta; com a consolidação da burguesia enquanto classe dominante e de uma nova sociabilidade pautada em relações sociais mercantis e de apropriação privada da riqueza socialmente produzida, os ideais de igualdade e liberdade ficaram restritos, somente, ao campo abstrato. Portanto, no que tange às políticas educacionais, o acesso aos sistemas formais de ensino passa a ser determinado pelo que os autores da tradição marxista convencionaram chamar de dualismo educacional.

Com base nos estudos de Gramsci (2007), Enguita (1993) e Saviani (1995), pudemos compreender que, nos marcos da sociabilidade burguesa, o acesso da classe trabalhadora às instituições escolares e/ou universitárias é tensionado pelo conflito de classes. Para a burguesia dominante, a expansão desse acesso só pode se efetivar nos limites do interesse desta pela qualificação da força de trabalho com vistas a conformá-la à dinâmica de produção e reprodução capitalista. Desse modo, o dualismo educacional se consolida em face às próprias contradições engendradas pela

sociabilidade capitalista que tem no antagonismo de classe e na apropriação privada da riqueza os seus elementos estruturantes. A burguesia foi, enquanto classe hegemonicamente dominante, incapaz de garantir a universalização dos ideais de liberdade e de igualdade outrora defendidos o que lhe impôs, enquanto estratégia de manutenção de seu poder hegemônico, abortar seus ideais revolucionários.

Destarte, no transcorrer do processo de consolidação do domínio hegemônico burguês, o uso da razão e de categorias da totalidade, contradição e historicismo – enquanto principais elementos para apreensão do real – são substituídos por uma apreensão da realidade restrita ao imediatismo e por perspectivas irracionalistas enquanto estratégia ideológica de limitar o conhecimento da totalidade do real e, assim, atender aos interesses da burguesia.

Enquanto o racionalismo da época clássica propunha-se conquistar terrenos cada vez mais amplos para e por meio da razão humana, o miserável racionalismo da decadência preocupa-se principalmente em estabelecer “limites” para o conhecimento; enquanto a filosofia clássica era preponderantemente ontológica, preocupada com o conteúdo objetivo do mundo, o agnosticismo decadente pretende-se simples epistemologia, simples análise formal dos “limites do conhecimento”. A razão, em suma, deixa de ser a imagem da legalidade objetiva da totalidade real, passando a confundir-se com as regras formais que manipulam “dados” arbitrariamente extraídos daquela totalidade objetiva (COUTINHO, 2010, p. 51).

Ao longo do primeiro capítulo de nossa tese, demonstramos que os processos educativos também estão marcados pelas

perspectivas irracionalistas que caracterizam a contemporaneidade. E sustentamos esse argumento pelo fato de compreender que as classes dominantes, ademais de tentar interditar o acesso dos/as trabalhadores/as a conhecimentos universais, humanistas e críticos, os substituem por uma perspectiva pragmática, utilitarista e a-histórica, reafirmando a ideia de Coutinho (2010) sobre a miséria da razão.

Evidenciamos que, no transcorrer do desenvolvimento histórico do capitalismo e da consolidação de seus sistemas formais de ensino, houve um conjunto de teorias pedagógicas que inspirou as reformas educacionais, disseminando elementos político-ideológicos funcionais à reprodução da força de trabalho.

Em nossa pesquisa, analisamos as principais teorias pedagógicas: a pedagogia tradicional, a pedagogia escolanovista, a pedagogia tecnicista e a teoria construtivista da aprendizagem. Apesar das divergências que estas apresentam sobre o fazer pedagógico e sobre os processos educativos, o que elas têm, como tendência comum, é que emergem em contextos sócio-históricos de crise da hegemonia burguesa, provocada tanto por processos socioeconômicos quanto político-ideológicos diante do acirramento dos conflitos de classe.

Problematizamos, ao longo do estudo, que a classe trabalhadora sempre colocou no seu horizonte de lutas, o acesso aos sistemas formais de ensino. Todavia, sublinhamos, também, o caráter contraditório presente nos processos educativos, compreendendo que o próprio ambiente escolar se constitui em um espaço de disputa contra hegemônica, o qual os trabalhadores não podem prescindir.

Diante das problemáticas educacionais evidenciadas pelo conflito político e pelas próprias contradições inerentes à dinâmica capitalista, essas teorias pedagógicas e as consequentes reformas no campo da política educacional legitimaram (e legitimam)

uma nova estratégia para redirecionar a qualificação das classes subalternas enquanto uma forma reiterada de negar o domínio, por esta classe, de todo o arsenal de conhecimentos socialmente construídos pela humanidade, conhecimentos tais que são imprescindíveis ao seu processo de formação humana e política.

Destacamos que as reformas institucionais-pedagógicas que ocorreram (e ocorrem) ao longo dos percursos históricos dos sistemas formais de ensino se apresentam sob o véu ideológico de enfrentamento das problemáticas educacionais – dentre elas os baixos índices de alfabetização, evasão escolar e baixo nível de qualificação profissional. Estas são justificadas enquanto meio de garantir uma melhor qualidade nos processos educativos e promover uma maior democratização do acesso da classe trabalhadora aos sistemas de ensino.

Todavia, o que tais reformas objetivam, na realidade, é reconfigurar os sistemas educativos conforme as necessidades de realinhar o domínio hegemônico burguês de modo a consolidar estratégias econômicas e político-ideológicas de consenso junto à classe trabalhadora aos seus interesses de classe.

Ressaltamos que as tendências das políticas educacionais – estruturalmente orientadas pelo caráter dualista típico da educação burguesa – adquirem novas configurações em países que, assim como o Brasil, carregam, enquanto marca histórica, a inserção subordinada e dependente na dinâmica de reprodução do capital em âmbito global.

Nessa perspectiva, resgatamos as características e as especificidades inerentes à formação sócio-histórica e política da sociedade brasileira para explicar como estas repercutem nas políticas educacionais deste país. A partir das leituras de Fernandes (1981), Lima (2007) e Saviani (2006), pudemos compreender que o dualismo educacional intrínseco às políticas educacionais brasileiras é caracterizado pela heteronomia cultural deste país face

aos interesses estrangeiros, o que se constituiu em uma verdadeira barreira à produção de conhecimento livre e voltado às necessidades nacionais.

Além dessas tendências no âmbito do campo cultural, destacamos o caráter conservador e autoritário da burguesia brasileira, sendo avessa a qualquer avanço no campo das conquistas democráticas. Para as políticas educacionais, essa tendência é referenciada pela dificuldade da burguesia brasileira, via aparato estatal, de garantir as mínimas reformas educacionais demandadas pelo próprio desenvolvimento do capitalismo no Brasil. Assim, a implementação dos sistemas de ensino no Brasil ocorre, historicamente, pelo alto, conduzido pela “elite ilustrada” e voltado, predominantemente, às necessidades de formação cultural dos filhos da classe dominante em detrimento da universalização do ensino público.

Essa reflexão mais ampla sobre a particularidade da educação na sociabilidade burguesa e na sociedade brasileira se constituiu no substrato teórico necessário à nossa apreensão sobre as principais tendências à formação da classe trabalhadora a partir da consolidação do regime de acumulação flexível articulado ao ideário neoliberal, os quais impuseram uma nova dinâmica no âmbito das relações sociais de produção e reprodução da vida social, a partir dos anos 1970/1980.

No segundo capítulo, apreendemos que a crise econômica despontada a partir dos anos 1970 e a reestruturação das bases produtivas do capital implicaram em novos redirecionamentos às políticas educacionais e ao processo de formação profissional da classe trabalhadora. Estes se constituíram em estratégias tanto à abertura de novos campos de investimento e expansão de lucros, quanto de legitimação ideológica do projeto burguês em um contexto de crise.

A combinação entre as transformações exigidas no âmbito da relação capital *versus* trabalho – com intensificação das formas de

exploração e precarização deste – e mudanças no campo político – com o predomínio do ideário neoliberal – fomentou, a partir desse período, uma conjuntura marcada pelo acirramento da precarização das condições de vida da classe trabalhadora e regressão de direitos sociais.

Conforme o receituário neoliberal difundido pelos diversos aparelhos privados de hegemonia, dentre eles os organismos internacionais (a exemplo o BM e FMI), enfatiza-se, cada vez mais, a desresponsabilização estatal para o atendimento das necessidades sociais da população via prestação de serviços públicos enquanto uma medida central na legitimação e efetivação dos direitos sociais.

Todavia, conforme os estudos de autores da tradição marxista como Antunes (2009), Harvey (2017) e Mandel (1975), o que se evidencia, nesse período, é a expansão e mercantilização de serviços enquanto estratégia de transferir, para o âmbito do mercado privado, o atendimento de necessidades sociais que outrora eram atendidas pelos serviços públicos sob a responsabilidade do Estado. Desta forma, garante-se a expansão de ativos a serem explorados pelo capital enquanto fonte de geração e acumulação de lucros.

Os próprios sistemas de ensino adentram no rol de serviços e são transmutados em mercadorias a serem ofertadas pelo mercado, adequando-se à lógica da competitividade e da eficiência que esse impõe. Nesse debate, destacamos a intensificação dos processos de privatização dos sistemas de ensino acompanhada pelo sucateamento estratégico dos sistemas de ensino público. Consoante às análises de Foster (2013), salientamos que, a deterioração dos sistemas públicos de ensino, provocada, predominantemente, pelas orientações neoliberais de corte de recursos e de investimentos estatais, se constitui em uma artimanha ideológica para descredibilizar a capacidade educativa dos sistemas

públicos, exaltando-se o mercado escolar enquanto campo mais eficiente para o atendimento das necessidades educacionais.

O mote que orientará as políticas educacionais sob a égide do regime de acumulação flexível e política econômica neoliberal será a privatização e a diversificação institucional e de fontes de financiamento as quais, atingindo de forma ímpar as instituições de ensino superior, buscam adequar estas instituições aos interesses mercadológicos. Salientamos, também, que tais tendências se constituem em uma estratégia de maior controle sobre o processo pedagógico na medida em que impõem aos sistemas de ensino uma lógica de gestão e de readequação do funcionamento das instituições educacionais segundo uma perspectiva de eficiência e eficácia consoante aos padrões empresariais.

Nessa perspectiva, as problemáticas educacionais são compreendidas enquanto problemas técnico-institucionais e/ou inadequada atuação dos sujeitos envolvidos (com maior responsabilização sobre o trabalho docente) e suas resoluções são efetivadas a partir do aprimoramento técnico e de maior controle sobre o fazer pedagógico, resgatando a perspectiva pedagógica tecnicista sob novas bases, denominada por Freitas (2005) de neotecnicismo. De acordo com esse autor, tais estratégias representam a busca incessante do capital em controlar, em sua totalidade, o aparelho educacional com base em seu projeto político-ideológico.

No segundo capítulo destacamos, também, a exaltação do uso de recursos tecnológicos nos processos educacionais que, alinhados às premissas difundidas pela sociedade do conhecimento/da informação, afirmam que estes recursos promovem uma maior acessibilidade e compartilhamento do conhecimento, garantindo, assim, uma maior democratização dos sistemas educacionais e “inclusão social” àqueles sujeitos que, historicamente, não tiveram acesso a estes.

Segundo os proponentes das teses da sociedade da informação/sociedade do conhecimento estaríamos vivendo em um contexto marcado por constantes transformações tendo, nas inovações tecnológicas e na produção e acesso ao conhecimento, os principais elementos precursores do desenvolvimento econômico e social. Todavia, ao exaltar as possibilidades tecidas com o uso das tecnologias, o que se evidencia é a redução das problemáticas sociais a questões de caráter técnico ou subjetivo passíveis de serem solucionadas mediante utilização das tecnologias, deslocando, assim, os determinantes socioeconômicos e políticos inerentes às problemáticas sociais.

Em relação à educação, o dualismo educacional é transmutado em exclusão do acesso aos sistemas de ensino a ser superada pela inclusão digital. Tem-se, portanto, a defesa do uso das TICs enquanto principal fator de promoção de democratização do acesso aos sistemas de ensino.

Destacamos, também, a exaltação das novas possibilidades abertas pelas TICs para o processo de ensino – aprendizagem, as quais promoveriam uma maior autonomia dos indivíduos e respeito às suas especificidades, porém tolhendo desses sujeitos seu reconhecimento enquanto classe. Essas prerrogativas foram amplamente defendidas e divulgadas pelos organismos internacionais e visaram garantir um novo direcionamento político-ideológico ao processo de formação profissional da classe trabalhadora em um contexto de predomínio hegemônicos dos preceitos do social-liberalismo.

Esses preceitos estabelecem uma série de orientações que influenciaram as reformas promovidas nas políticas educacionais dos países de economia dependente, como forma de garantir a inserção deles na “sociedade informacional”. Ademais, essas orientações foram incorporadas pelo Estado brasileiro que, durante o período do governo do PT, se travestiram do discurso

ideológico da promoção de justiça social e de combate à desigualdade, sem romper, em essência, com a orientação política do governo antecessor.

Portanto, evidenciamos a contradição posta às políticas adotadas, predominantemente, durante o período do governo do PT no Brasil: travestidas de um discurso de justiça social e promoção da democratização do acesso aos sistemas de ensino universitário, o que tais medidas endossaram foi a privatização, fomentando a expansão e o fortalecimento econômico de grandes conglomerados empresariais. De fato, do ponto de vista quantitativo, houve um exponencial crescimento do acesso da população jovem brasileira ao ensino de nível superior. Contudo, este aumento quantitativo no acesso não foi acompanhado pelo fortalecimento do ensino público e presencial.

A despeito da expansão das universidades públicas federais nesse período, essa não correspondeu, necessariamente, à melhoria das instituições no que se refere à infraestrutura e ao corpo docente, por exemplo. Além do mais, o montante de recursos dispendidos para a educação pública sempre esteve aquém do quantitativo de recursos destinados para financiamento e expansão das instituições privadas.

Nesse contexto, evidenciamos que a expansão do uso das TICs nas políticas educacionais brasileiras reiterou o dualismo educacional e a heteronomia cultural que se constituem em marca histórica da educação nesse país. Consoante às análises de Lima (2007), o uso de recursos tecnológicos se restringiu à modalidade de Ensino à Distância, sob o discurso de que tal modalidade iria promover a democratização do acesso da classe trabalhadora ao nível de ensino superior. Porém, a expansão dessa modalidade provocou uma massificação do acesso aos sistemas de ensino sem corresponder à garantia de qualidade, evidenciando diversas formas de precarização do processo de

formação profissional e da atuação docente, além de acirrar a mercantilização da educação brasileira, uma vez que o maior quantitativo de matrículas na modalidade EaD são de instituições privadas.

A estratégia política de fomentar a expansão do acesso, majoritariamente, via instituições privadas e diversificação das modalidades de ensino – através do uso de recursos tecnológicos – e, ao mesmo tempo, garantir, minimamente, a expansão da rede pública só foi sustentável em um contexto favorável de desenvolvimento econômico que demarcou os primeiros dez anos dos anos 2000 da política econômica brasileira. Porém, tal estratégia começou a derruir, a partir do contexto de crise econômica e política que assola a sociedade brasileira atualmente.

A partir desse debate, iniciamos as reflexões do terceiro capítulo cujo principal objetivo fora apreender as atuais tendências postas à formação profissional a partir do que estamos denominando como processos de aprendizagens flexíveis e suas particularidades na sociedade brasileira. Nesse capítulo pudemos apreender que, em essência, os processos de aprendizagens flexíveis – mais do que novas formas de ensino-aprendizagem as quais estariam pondo em xeque as instituições tradicionais de ensino – constituem acirramento das tendências postas à formação profissional, desde os anos 1990, e que, atualmente, a partir do segundo decênio dos anos 2000, encontram o suporte material e tecnológico à sua efetivação.

Diante de uma conjuntura marcada pelos impactos da crise de 2008, identificamos nos relatórios dos organismos internacionais a ênfase na defesa pelo uso das TICs como principal forma de readequação do sistema de gestão das instituições de ensino – de modo a buscar novas estratégias de enfrentamento aos limites financeiros impostos em um cenário de crise econômica – e de readequação dos processos de aprendizagem, de modo

que estes estejam mais alinhados à nova dinâmica do campo produtivo que passam a requisitar novas habilidades profissionais.

Em contexto de acirramento do desemprego, da flexibilização dos contratos de trabalho e da precarização das condições de vida da classe trabalhadora, o foco das políticas educacionais centra-se nos processos de aprendizagens flexíveis e desenvolvimento de competências individuais e habilidades socioemocionais.

Essas tendências nos evidenciaram que os processos de aprendizagem flexíveis estão sendo orientados, predominantemente, pelas perspectivas pedagógicas construtivista e neotecnista, as quais, confluem para a construção de um projeto pedagógico em que possa alinhar, ao mesmo tempo, um ensino pragmático e restrito às especificidades e anseios individuais dos discentes.

O predomínio da teoria da aprendizagem construtivista, articulada à defesa apologética do uso de TICs e de recursos da internet, busca construir o consenso de que os processos de formação profissional precisam ser modificados em sua essência, abrangendo desde mudanças no campo da gestão e da estrutura dos sistemas de ensino à transformações nas práticas pedagógicas.

Em um contexto marcado pelo recrudescimento do ideário neoliberal (no campo ideopolítico) e pela intensificação do uso de recursos das TICs e da Internet (no campo socioeconômico), pudemos identificar que esta perspectiva pedagógica adquire ainda maior centralidade no campo educacional, pois o debate contemporâneo afirma que o avanço tecnológico proporciona uma maior independência individual dos sujeitos perante seus processos formativos, cabendo aos sistemas de ensino se adequarem a essa nova realidade, de modo que o foco dos processos formativos não deve estar centrado no repasse de informações, mas sim preparar/ensinar os indivíduos a buscarem tais informações e conhecimentos de forma autônoma e proativa.

Em uma análise imediata, poderíamos afirmar que tais tendências visam proporcionar um maior desenvolvimento das potencialidades cognitivas dos sujeitos, contribuindo ao seu enriquecimento enquanto indivíduos, aliando-se a uma perspectiva política de educação, cujo foco é contribuir na construção de uma sociedade pautada em valores radicalmente emancipatórios; poderíamos alegar, também, que a expansão das tecnologias de informação e comunicação e dos recursos da internet estaria colaborando para uma maior democratização e ampliação do acesso aos conhecimentos sócio-historicamente construídos.

Todavia, tais tendências precisam ser analisadas a partir da dinâmica societária na qual estão inseridas: uma sociabilidade estruturada, essencialmente, na exploração de uma classe sobre a outra e de relações sociais estruturalmente antagônicas, na qual a subordinação da classe trabalhadora é combustível para a manutenção de uma dinâmica societária essencialmente desigual e desumana.

Portanto, estes discursos, em sua essência, refletem uma nova estratégia ideopolítica de readequar a formação da classe trabalhadora, na qual cada vez mais o acesso aos sistemas formais de ensino – reconhecido enquanto direito a ser garantido mediante efetivação de políticas públicas – é derruído face à apologia de uma educação proativa e empreendedora.

A defesa do desenvolvimento de competências e das habilidades socioemocionais é difundida pelos organismos multilaterais enquanto estratégia de elaboração de um novo projeto de governança educacional em nível global articulado às demandas do mercado. Nessa conjuntura, o que se efetiva é, cada vez mais, a destituição da educação enquanto um direito, metamorfoseando-a em serviço que agora pode ser absorvido pelo mercado em seus mais diversos processos: desde a expansão de instituições privadas a serviços a serem ofertados para suprirem demandas

didático-pedagógicas, tais como processos de avaliação e acompanhamento do desenvolvimento dos discentes; ambientes de aprendizagens digitais; orientações digitais através do uso de recursos de Inteligência Artificial, dispensando a atuação docente.

Não é por coincidência que a Unesco (2016) redefine a forma como a educação será apreendida: a mudança do termo de “bem-público” para “bem-comum” está travestida pelo interesse mercadológico que a educação atrai no atual cenário de acirramento de crise econômica. Para isso, torna-se necessário romper toda e qualquer barreira que um controle estatal pudesse tecer à expansão desse mercado. Dessa forma, a mudança da terminologia é uma estratégia ideopolítica, para dissipar qualquer fronteira entre público e privado, com cada vez mais predomínio deste.

Nesse cenário, o principal objetivo é garantir que os sistemas de ensino readéquem, mediante incorporação de recursos tecnológicos, sua dinâmica educativa de modo a promover uma educação mais eficiente no que tange a preparação e o desenvolvimento socioemocional dos estudantes, em detrimento do debate sobre as insuficiências de recursos públicos e diversos outros desafios estruturais e políticos que tais instituições enfrentam.

O sucesso ou o fracasso de um determinado país em relação à taxa de escolaridade e de desemprego entre os jovens estaria menos relacionado à quantidade de recursos públicos investidos em políticas educacionais do que à forma como esses recursos são alocados e as prioridades adotadas, por cada país, na perspectiva de aprimorar a eficiência e relevância da educação ofertada – compreendendo por relevância a capacidade dos sistemas de ensino no desenvolvimento de competências específicas.

Para este fim, destacamos que o argumento comum, nas orientações dos organismos internacionais e dos grupos empresariais, é a defesa pela utilização de recursos tecnológicos como forma de reestruturar os sistemas educacionais, “mudarem seus

DNAs”¹ e romperem com o modelo de ensino tradicional o qual não estaria satisfazendo as necessidades de formação profissional condizentes com a atual dinâmica societária. Assim, passam a serem valorizados outros espaços e possibilidades de aquisição de conhecimentos, bem como a relevância da aprendizagem fora das instituições formais (como, por exemplo, o espaço familiar, o ambiente de trabalho, dentre outros). A modalidade EaD – acompanhada pelo desenvolvimento de novas tecnologias educacionais – teria o suporte pedagógico mais adequado a tais novas formas de aprendizagem.

A partir dessas análises, destacamos, na nossa pesquisa, que o principal discurso proferido pelos diversos intelectuais e pelos aparelhos privados de hegemonia, defensores do uso da TICs na modalidade EaD, é o da possibilidade proporcionada por essa modalidade de ensino em superar as supostas barreiras de tempo e de espaço diante da imaterialidade da vida social, garantida pelo próprio aperfeiçoamento das TICs e dos recursos de internet. Desse modo, para os principais intelectuais e para os aparelhos privados de hegemonia do empresariado educacional, os processos formativos dos sujeitos devem acompanhar a imediatividade do fluxo de informações, de forma flexível e dinâmica. A principal tendência defendida por estes intelectuais é a total flexibilidade para a oferta de cursos e a não exigência – através de marcos regulatórios estatais – em estipular carga horária mínima para a realização dos momentos presenciais.

Desta forma, o acirramento da precarização da formação profissional da classe trabalhadora se adequa às novas dinâmicas contratuais no mercado de trabalho. Com o acirramento da crise econômica e do ideário neoliberal, testemunhamos a exasperação do ataque aos direitos trabalhista e dos meios de

1 Expressão utilizada por Christensen e Eyring (2014).

precarização do trabalho através da expansão de contratos de trabalho flexíveis, intermitentes.

Diante do predomínio de empregos instáveis e sem cobertura de direitos trabalhistas, fortalece-se, como artimanha político-ideológica, o ideário do empreendedorismo ou, como destacamos no terceiro capítulo, a trabalhabilidade. Nessa perspectiva, o problema do acirramento do desemprego, e das consequências socioeconômicas por ele geradas, é redirecionado para fatores cada vez mais subjetivos. Ao trabalhador recai a responsabilidade sobre a sua inserção, ou não, em alguma atividade laborativa que irá depender, atualmente, mais do desenvolvimento e do aperfeiçoamento de competências socioemocionais – como criatividade, proatividade, capacidade de resiliência e de adaptação, dentre outros – do que aperfeiçoamento intelectual e técnico.

Nesse contexto, é exigido do trabalhador um processo de qualificação contínua – ou, como os próprios organismos internacionais e intelectuais da sociedade do conhecimento defendem: aprendizagem ao longo da vida – em virtude da descartabilidade que os conhecimentos apresentam no contexto de acumulação flexível. O enriquecimento cultural e o acesso a uma gama de conhecimentos obtidos em processos de ensino-aprendizagens considerados “tradicionais”, torna-se inepta em um cenário marcado pelo trabalho intermitente.

Esta tendência articula-se à ênfase para a consolidação de processos de aprendizagens flexíveis efetivados através de cursos de curta duração, com flexibilidade de horários e conteúdos, sob a justificativa de garantir ao trabalhador uma maior autonomia sobre o seu processo de aprendizagem. Em relação à docência, evidencia-se a redução dessa à atuação de profissional “motivador” emocional dos estudantes, provocando uma verdadeira desconfiguração do seu fazer pedagógico ao tolher o controle

sobre os conteúdos a serem ministrado e a próprio processo de avaliação, sendo estes subsumidos aos aparatos tecnológicos.

Os conhecimentos a serem ministrados pelas disciplinas passam a serem compilados em programas computacionais e transmutados em *games*, ambientes virtuais de aprendizagens, dentre outros recursos tecnológicos que escamoteiam a centralidade da atuação docente, bem como a relação dialógica entre este e os discentes no processo de construção, *coletiva*, do saber.

Essas tendências reiteram o interesse do capital em restringir o acesso da classe trabalhadora ao conhecimento socialmente construído, empobrecendo a sua qualificação profissional e cultural. Nessa perspectiva, endossa-se o irracionalismo burguês através de diversas estratégias: a redefinição dos conteúdos a serem transmitidos nas instituições educacionais – o que atualmente se apresenta a partir da negação de conhecimentos e disciplinas que proporcionem a apreensão da realidade a partir de uma perspectiva histórica, filosófica, política e cultural; e da redução do tempo necessário que o trabalhador destina ao seu aperfeiçoamento e qualificação profissional e pessoal.

É importante compreender que, nos marcos da sociabilidade capitalista, o tempo de formação profissional para a classe trabalhadora é sempre tempo “roubado” de produção², tendo em vista a ânsia capitalista em se apropriar, cada vez mais, do tempo de

2 Conforme esclarece Saviani (1995) ao tecer a crítica das análises dos teóricos da economia política clássica sobre o acesso universal à educação: “Os ideólogos da burguesia proclamaram a escola universal, gratuita e obrigatória, portanto, uma escolaridade comum para todos, porque isto correspondia ao caráter da burguesia revolucionária – que expressava seus interesses em termos universais (...). Mas esta pregação universalizante já apareceu de forma diferenciada no discurso da economia política clássica. Ali os teóricos da economia política localizavam com mais realismo a questão da escola. Alguns deles chegavam a afirmar que a escola era totalmente dispensável para os trabalhadores, que a instrução escolar era tempo roubado à produção, que enquanto as crianças estavam nas escolas, não

vida do trabalhador, subordinando-o aos interesses do capital. Assim, o acesso da classe trabalhadora aos sistemas de ensino só será concedido de forma restrita ao mínimo necessário para sua adequação aos interesses e necessidades de produção e reprodução capitalista (SAVIANI, 1995).

Se, em um primeiro momento, a conciliação entre crescente tendência em restringir o tempo dedicado à qualificação com, contraditoriamente, uma maior exigência por nível de qualificação era difícil de ser solucionada, em virtude dos próprios limites estruturais com os quais esse processo de formação se efetivava – pois ainda não havia recursos tecnológicos que pudessem suprir a necessidade em abdicar dos espaços físicos, da lógica de organização curricular e do investimento em profissionais necessários para a mediação desse processo educativo – com o avanço dos recursos tecnológicos, sobretudo no campo das TICs, recursos da internet e das tecnologias no campo da Inteligência Artificial, essas barreiras puderam, finalmente, serem superadas.

Dessa forma, o capital não precisa mais ceder o tempo em que o trabalhador precisaria dispender para frequentar cursos para a sua qualificação profissional – por aquele exigida. Agora, ele pode conciliar trabalho e qualificação em que esta ocorrerá ou no próprio local de trabalho, em alguns casos, ou no âmbito da vida privada do próprio trabalhador na qual este tem que abdicar, cada vez mais, do seu tempo de lazer e descanso para tal, sendo os cursos de curta duração e os ofertados pela modalidade de Ensino à Distância fundamentais a esse processo.

Outra tendência que identificamos com o desenvolvimento da nossa pesquisa foi a de como os processos didáticos-pedagógicos

estavam colaborando com a produção e, portanto, com o crescimento da mais-valia, ou seja, com o crescimento e acumulação do capital” (SAVIANI, 1995, p. 160).

passaram a se constituir em mais um nicho de acumulação e investimento do capital. Para tanto, pesquisamos sobre a expansão de empresas no ramo da produção de tecnologias educacionais – *edtechs* – e pudemos constatar o seu exponencial crescimento a partir do segundo decênio do século XXI. É importante destacarmos a parceria entre grandes conglomerados educacionais e instituições na concessão de massivos investimentos para empresas de *edtechs*, como forma de estimular a inovação e desenvolvimento tecnológico desse ramo.

Compreendemos que a expansão das empresas de *edtechs*, no mesmo período em que evidenciamos a exaltação, pelos organismos internacionais, da necessidade de redirecionamento dos processos de aprendizagens, não se constitui em uma simples coincidência. Mas sim, demonstra que as defesas ideopolítica e teórico-pedagógica pela reformulação dos processos de aprendizagens mediados por recursos tecnológicos aliam-se à necessidade do capital em expandir seus campos de investimento, em um contexto de crise econômica.

Portanto, se as práticas didático-pedagógicas constituíam um espaço de autonomia para a atuação docente e para a aprendizagem dos discentes, no qual o capital não conseguia exercer pleno controle, com o avanço dos recursos tecnológicos, sobretudo a partir do século XXI, esse campo passa a ser orientado pelos interesses e pelas necessidades de reprodução do capital.

Analisando a particularidade da atual conjuntura brasileira, destacamos a ênfase no discurso – tanto do campo empresarial quanto do próprio Estado – que reitera a necessidade de promover uma educação “mais inovadora” e “alinhada aos novos tempos”³. Assim, enquanto uma tendência histórica, presente

3 No momento em que a tese a qual deu origem a este livro foi defendida, o governo do presidente Jair Bolsonaro (PSC) lançava uma proposta de programa às

nas políticas educacionais do país, o problema educacional é reduzido à crítica aos tradicionais sistemas de ensino público, tidos como onerosos e ineficientes.

No atual cenário de crise econômica e política que assola o Brasil, os atuais ataques que estão sendo proferidos aos sistemas de ensino público brasileiros – a reforma do ensino médio, o drástico corte de verbas com a EC 95, e os programas propostos pelo atual governo federal às universidades públicas – buscam destruir os sistemas de ensino público enquanto espaços educativos, que podem propiciar o acesso a conhecimentos fundamentais para a apreensão crítica da realidade.

O ataque aos sistemas públicos de ensino brasileiros alinha-se a um contexto político de recrudescimento do conservadorismo e do autoritarismo no nosso país, o que reitera a nossa discussão travada no primeiro capítulo: o conservadorismo e o irracionalismo como elementos intrínsecos à ordem burguesa.

No Brasil, essa tendência é reiterada sob a especificidade de que a burguesia brasileira é avessa a qualquer avanço progressista, que demanda participação popular, mesmo sendo restritas ao campo do pensamento liberal.

Diante das análises desenvolvidas ao longo da nossa pesquisa, defendemos a tese que a expansão do uso das TICs nos processos de formação profissional da classe trabalhadora confluem à consolidação de um novo projeto educacional, pautado na aprendizagem flexível, que busca legitimar novas estratégias ideopolíticas para o disciplinamento da classe trabalhadora na

universidades federais denominado “Future-se”. Esse programa, sob o discurso de promover uma maior autonomia universitária, representa uma verdadeira destruição da universidade pública brasileira e da sua capacidade de produção de conhecimento e de pesquisas, subjugando-a, em sua totalidade, aos interesses do mercado.

atual conjuntura de trabalho intermitente, de “não-emprego” e de recrudescimento do conservadorismo e, concomitantemente, para subsumir a dimensão didático-pedagógica enquanto um novo nicho de acumulação capitalista.

A incessante e insana busca em derruir economicamente e perseguir ideologicamente os sistemas de ensino demonstram a ânsia da burguesia desse país em preservar o controle sobre as instituições de ensino sem riscos de confronto com perspectivas políticas que fujam ao *status quo* e, para tanto, a expansão do uso dos recursos tecnológicos se torna estratégico.

Não queremos, com tal afirmação, cair no fatalismo de que o problema da precarização da educação brasileira *é provocado pelo uso* das TICs. A tecnologia, por si só, não tem o poder de determinar os aspectos que serão tolhidos no processo de formação profissional. Por exemplo, a expansão do uso de recursos tecnológicos através de ambientes de aprendizagens virtuais não são, em si, os responsáveis em acirrar a precarização e exploração do trabalho docente. Contudo, ao longo da nossa pesquisa buscamos demarcar o contexto e com quais finalidades essas tecnologias são utilizadas, bem como por quem são, hegemonicamente, dominadas.

Assim, é importante frisarmos que, nos marcos da sociabilidade burguesa, o uso das tecnologias da informação e comunicação são orientados, predominantemente, para atender aos interesses econômicos e políticos da burguesia dominante. O exponencial avanço no campo das TICs e o seu uso não devem ser analisados de forma isolada da luta de classes. Destarte, para nós, classe trabalhadora, fica o desafio de como podemos explorar as possibilidades presentes nas contradições geradas pelo uso dessas tecnologias.

Portanto, é importante para a classe trabalhadora se apropriar das possibilidades que os recursos tecnológicos possibilitam, de

modo a fortalecer suas estratégias e táticas de denúncia aos ataques proferidos atualmente e ao seu próprio fortalecimento político. Porém, isso não implica sucumbir à ilusão romântica de que o uso dos recursos tecnológicos poderá, por si só, resolver problemas que, em sua essência, são estruturais – como, por exemplo, a defesa do uso dos recursos das TICs, via modalidade EaD, enquanto estratégia de democratização do acesso ao ensino.

Dessa forma, diante da reflexão teórica desenvolvida em nossa pesquisa, enfatizamos a imprescindibilidade da luta por uma educação laica, presencial e gratuita, “que se pinte de povo” parafraseando Ernesto Guevara. Pois remete ao reconhecimento do acesso aos sistemas de ensino, enquanto um direito arduamente conquistado pela luta travada, historicamente, pela classe trabalhadora, único sujeito que tem a competência ética e política em garantir o atendimento de interesses, de fato, coletivos.

Por fim, consideramos que os objetivos traçados na presente pesquisa foram alcançados. Também temos ciência que, no decorrer do processo investigativo, foram emergindo vários aspectos em virtude da própria dinamicidade do objeto de pesquisa e da realidade na qual ele está inserido, mas que, infelizmente, não serão aprofundados neste momento.

Esperamos que as reflexões teóricas construídas em nosso trabalho possam contribuir na apreensão das novas determinações das políticas educacionais brasileiras, em um contexto de ferrenho ataque aos direitos da classe trabalhadora, de intensificação da perseguição aos movimentos sociais e do tolhimento da liberdade do livre pensar e da produção de conhecimento crítico.

REFERÊNCIAS

ABED. Associação Brasileira de Educação à Distância. *Censo EAD.BR: relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil 2015*. Curitiba: InterSaberes, 2016.

ABED. Associação Brasileira de Educação à Distância. *Competências para a Educação à Distância: matrizes e referenciais teóricos*. São Paulo: ABED, 2012.

ABED. Associação Brasileira de Educação à Distância. *Fórum Nacional da Educação Profissional e Tecnológica a Distância*. São Paulo: ABED, 2017. Disponível em: www.abed.org.br . Acesso em: 11/12/2017.

ABSTARTUPS. Associação Brasileira de Startups. *Mapeamento Edtech: investigação sobre as tecnologias educacionais no Brasil*. São Paulo: Abstartups, 2018.

ALVES, Giovanni. *Trabalho e Subjetividade: o espírito do toyotismo na era do capitalismo manipulatório*. São Paulo: Boitempo, 2011.

AMARAL, Marisa Silva; CARCANHOLO, Marcelo Dias. *Superexploração da força de trabalho e transferência de valor: fundamentos da*

reprodução do capitalismo dependente. *In: Padrão de reprodução do capital: contribuições da teoria marxista da dependência*. São Paulo, SP: Boitempo, 2012.

ANDES. Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior. Precarização das condições de trabalho I. *Revista Andes Especial*, Brasília, abr., 2013.

ANTUNES, Ricardo. A vigência (e a vingança) de Marx: o novo proletariado de serviços, valor e intermitência. *In: Revista Margem Esquerda*, n. 31, 2º semestre, 2018b.

ANTUNES, Ricardo. *Adeus ao trabalho?* Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

ANTUNES, Ricardo. *O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital*. 1ªed. São Paulo: Boitempo, 2018a.

ANTUNES, Ricardo. *Os sentidos do trabalho: Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho*. São Paulo: Boitempo, 2009.

ANTUNES, Ricardo; BRAGA, Ruy (org.). *Infoproletariados: degradação real do trabalho virtual*. São Paulo: Boitempo, 2009.

ARCARY, Valerio. Os abismos regressivos da história: anotações sobre a crise econômica internacional (2008-2011). *In: Crítica e Sociedade: revista de cultura política*. v. 1, n. 3, Edição Especial – Dossiê: A crise atual do capitalismo, dez. 2011.

BANCO MUNDIAL. *Aprendizagem para todos: investir nos conhecimentos e competências das pessoas para promover o desenvolvimento*. Banco Mundial: 2011. [sumário executivo].

BANCO MUNDIAL. *Construir sociedades de conocimiento: nuevos desafíos para La Educación Terciária*. 2003.

BANCO MUNDIAL. *Um ajuste justo: análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil*. Banco Mundial: 2017.

BARRETO, Raquel Goulart. Discurso sobre a inclusão digital. *In: Revista Educação*, Porto Alegre, v.38, n.3, p. 319-328, set./dez. 2015.

BARRETO, Raquel Goulart. Uma análise do discurso hegemônico acerca das tecnologias na educação. *In: Revista Persepctiva*, Florianópolis, v.30, n. 1, 41-58, jan./abr.2012

BEHRING, Elaine Rosseti. *Brasil em Contrarreforma: desestruturação do Estado e perda de direitos*. São Paulo: Cortez, 2003.

BELLONI, Maria Luiza. Ensaio sobre educação a distância no Brasil. *In: Educação e Sociedade*, ano XXIII, n. 78, abril/2002.

BIANCHI, Álvaro. *O laboratório de Gramsci: filosofia, história e política*. São Paulo: Alameda, 2008.

BRAGA, Ruy. A vingança de Braverman: o infotaylorismo como contra-tempo. *In: Infoproletários: degradação real do trabalho virtual*. São Paulo: Boitempo, 2009.

BRAGA, Ruy. O fim do Lulismo. *In: Por que gritamos golpe?: para entender o impeachment e a crise política no Brasil*. São Paulo: Boitempo, 2016.

BRASIL. *Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007*. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais — REUNI. Brasília: 2007.

BRASIL. *Estratégia brasileira para a transformação digital*. Brasília, 2018.

BRASIL. *Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira*. Relatório do 1º Ciclo de Monitoramento das matas do PNE: biênio 2014-2016. Brasília, DF: Inep, 2016

BRASIL. *Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira*. Sinopse Estatística da Educação Superior 2016. Brasília: INEP, 2017. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>. Acesso em: 13.01.2018.

BRASIL. *Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira*. Panorama da Educação: destaques do *Education at a Glance* 2016. Brasília, Diretoria de Estatísticas Educacionais, 2016.

BRETTAS, Tatiane. Dívida Pública: uma varinha de condão sobre os recursos do fundo público. In: *Financeirização, fundo público e política social*. São Paulo: Cortez, 2012.

BURAWOY, Michael. Ensino Superior em crise: o contexto global. In: *Revista Margem Esquerda*, n.25, out./2015.

CAMBI, Franco. *História da pedagogia*. São Paulo: Fundação Editora da UNESP (FEU), 1999 – (Encyclopaidéia).

CAROS AMIGOS. *Universidade, crise e desafios*. São Paulo: Setembro, v. 18, n. 70, 2014.

CARCANHOLO, Marcelo Dias. *Conteúdo e forma da crise atual do capitalismo: lógica, contradições e possibilidades*. In: *Crítica e Sociedade: revista de cultura política*. v.1, n. 3, Edição Especial – Dossiê: A crise atual do capitalismo, dez. 2011.

CHRISTENSEN, Clayton M. *Ensino híbrido: uma nova inovação disruptiva?*. Clayton Christensen Institute [sumário executivo], 2013.

CHRISTENSEN, Clayton M.; EYRING, Henry J. *A universidade inovadora: mudando o DNA do ensino superior de fora para dentro*. Tradução de Ayresnede Casarin da Rocha. Porto Alegre: Bookman, 2014.

COSTA, José Eduardo. *EDTECHS: a educação reinventada*. In: *EDTECHS: O futuro da educação*. São Paulo: StartSe, 2018 [Ebook].

COUTINHO, Carlos Nelson. *O estruturalismo e a miséria da razão; posfácio de José Paulo Netto*. 2ªed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

DEMIER, Felipe. A lei do desenvolvimento desigual e combinado de Léon Trotsky e a intelectualidade brasileira. In: *Revista Outubro*, n. 16, 2º semestre 2007.

DESAFIOS DA EDUCAÇÃO. O futuro do Ensino Superior: a era da educação 4.0. *Portal Desafios da Educação*, 6 de abril de 2018. Disponível em: <https://desafiosdaeducacao.com.br/educacao-4-0-futuro-do-ensino/>.

DESAFIOS DA EDUCAÇÃO. O desafio do ensino híbrido nos países em desenvolvimento. *Portal Desafios da Educação*, 15 de março de 2018. Disponível em: <https://desafiosdaeducacao.com.br/os-desafios-do-ensino-hibrido-nos-paises-em-desenvolvimento/>.

DIAS, Edmundo. *Revolução Passiva e modos de vida: ensaio sobre as classes subalternas, o capitalismo e a hegemonia*. São Paulo: Editora José Luis e Rosa Sundermann, 2012.

DIAS, Edmundo; BRANDÃO, Nágela Aparecida. A questão da ideologia em Antonio Gramsci. In: *Revista Trabalho & Educação* – vol.16, nº2 – jul/dez-2007.

DICIONÁRIO GRAMSCIANO (1926-1937)/ Organização Guido Liguori e Pasquale Voza: Tradução Ana Maria Chiarini, Diego Silveira Coelho Ferreira, Leandro de Oliveira Galastri e Silva De Bernandinis; Revisão técnica Marco Aurélio Nogueira. – 1ed. – São Paulo: Boitempo, 2017.

DUARTE, Newton. *Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões? Quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação*. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

ENGUITA, Mariano. *Trabalho, escola e ideologia*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1993.

ENGUITA, Mariano. *Educar em tempos incertos*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

FELINTO, Erick. *A religião das máquinas: ensaios sobre o imaginário da cibercultura*. Porto Alegre: Sulina, 2005.

FERNANDES, Florestan. *A revolução burguesa no Brasil*. Rio de Janeiro: Zahar editores. 1976

FERNANDES, Florestan. *A universidade brasileira: reforma ou revolução?* São Paulo: Alfa-Omega, 1985.

FERREIRA, Adriano de Melo. *A inovação nas políticas educacionais no Brasil: universidade e formação de professores*. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, 2013.

FREITAS, Luiz Carlos de. *A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias*. 1ªed. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FREITAS, Luiz Carlos de. *Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática*. Campinas, SP: Papirus, 1995. 7 ed. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

FREITAS, Tainá. *EDTECHS: as tecnologias que prometem revolucionar* 2019. In: *EDTECHS: O futuro da educação*. São Paulo: StartSe, 2018 [Ebook].

FRIGOTTO, Gaudêncio. *A produtividade da escola improdutiva: em (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 2010.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação Profissional e capitalismo dependente: o enigma da falta e da sobra de profissionais qualificados. In: *Revista Trabalho, Educação e Saúde*, v. 5, n. 3, p. 521-536, nov. 2007/fev. 2008.

FOSTER, John Bellamy. Educação e crise estrutural do capital: o caso dos Estados Unidos. In: *Revista Perspectiva*. Florianópolis, v. 31, n.1, p. 85-136, jan./abr. 2013. Disponível em: <http://www.perspectiva.ufsc.br>. Acessado em: 15/07/2018.

GADOTTI, Moacir. *História das ideias pedagógicas*. São Paulo: Ática, 1999.

GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do Cárcere*. Edição e tradução de Carlos Nelson Coutinho; coedição de Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007. p. 241-282.

GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do cárcere*, volume I. 3ªed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do cárcere*, volume II. – 2ed. – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

HARVEY, David. O Estado neoliberal. *In: HARVEY, David. Neoliberalismo: história e implicações*. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

HARVEY, David. *O novo imperialismo*. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

HARVEY, David. *O enigma do capital: e as crises do capitalismo*. São Paulo, SP: Boitempo, 2011.

HARVEY, David. *A condição Pós-Moderna*. 17. Ed. São Paulo: Edições Loyola, 2017.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua*, 2018. Disponível em: www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/educacao/9173-pesquisa-nacional-por-amostra-de-domicilios-continua-trimestral. Acesso em: 23/03/2019.

KLEIN, Lúgia Regina. Construtivismo Piagetiano: considerações críticas à concepção de sujeito e objeto. *In: DUARTE, Newton (org.). Sobre o construtivismo: contribuições a uma análise crítica*. 2 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. (Coleção polêmicas do nosso tempo, 77).

KRAUSZ, Rosa R. *Trabalhabilidade*. São Paulo: Nobel, 1999.

KUENZER, Acacia Zeneida. Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. *In: Educação e Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100 – Especial, p. 1153-1178, out. 2007.

KUENZER, Acacia Zeneida. Trabalho e escola: a aprendizagem flexibilizada. *In: XI ANPED Sul – Reunião Científica Regional da ANPED: educação, movimentos sociais e políticas governamentais*, UFPR, 2016. Disponível em: <http://www.anpedsul2016.ufpr.br>. Acesso em: 12 jan. 2018.

KUMAR, Krishan. *Da sociedade pós-industrial à pós-moderna: novas teorias sobre o mundo contemporâneo*. Tradução de Ruy Jungmann. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

LEHER, Roberto. *Universidade e Heteronomia Cultural no Capitalismo Dependente: um estudo a partir de Florestan Fernandes*. Rio de Janeiro: Consequência, 2018.

LESSA, Sérgio. *Trabalho e Proletariado no capitalismo contemporâneo*. São Paulo: Cortez, 2007.

LESSA, Sérgio. *Mundo dos homens: trabalho e Ser Social*. São Paulo: Instituto Lukács, 2012. 3ªed.

LÉVY, Pierre. *Cibercultura*; tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Ed.34, 1999.

LÉVY, Pierre. *As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática*; tradução Carlo Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 2016.

LIMA, Kátia. Contrarreforma da educação superior e formação profissional em Serviço Social. *Temporalis*, Brasília, n. 15, 2008.

LIMA, Kátia. *Contra-reforma na educação superior: de FHC a Lula*. São Paulo: Xamã, 2007.

LIMA, Kátia. O Banco Mundial e a educação superior brasileira na primeira década do novo século. In: *Revista Katálysis*, Florianópolis, v.14, n.1, p. 86-94, jan./jun.2011.

LITTO, Fredric M. Resposta ABED à crítica de EaD no Ensino Médio (Folha de São Paulo e Jornal da Ciência – SBPC). *Associação Brasileira de Educação a Distância*, 22 de março de 2018. Disponível em: www.abed.org.br.

LOPES, Ruy Sardinha. *Informação, Conhecimento e Valor*. São Paulo: Radical Livros, 2008.

MANACORDA, Mario Alighiero. *O princípio educativo em Gramsci*. Porto Alegre: Ed. Artes Médicas, 1990.

MANACORDA, Mario Alighiero. *História da educação: da antiguidade aos nossos dias*/ Mario Alighiero Manacorda; tradução de Gaetano Lo Monaco; revisão técnica da tradução Paolo Nosella. 13.ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MANCEBO, Deise. *Educação Superior no Brasil: expansão e tendências* (1995-2014). Florianópolis, 2015. 37ª Reunião Anual de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Anais. Disponível em: <http://www.anped.org.br>. Acesso em: 02 jun. de 2017.

MANDEL, Enesto. A aceleração da inovação tecnológica. In: MANDEL, Enesto. *O capitalismo tardio*. São Paulo: Abril Cultural, 1982.

MARX, Karl. *O Capital: crítica da economia política. O processo de produção do Capital*. Lisboa: Avante, 2012.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã*. Tradução de Álvaro Pina. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

MARINI, Ruy Mauro. Dialética da dependência. In: *Ruy Mauro Marini: vida e obra*. 2ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

MASSUDA, Yaneji. *A sociedade da informação como sociedade pós-industrial*. Tradução de Kival Charles Weber e Angela Melin. Rio de Janeiro: Ed. Rio, 1982.

MAZZEO, Antonio Carlos. *Estado e Burguesia no Brasil: origens da autocracia burguesa*. Belo Horizonte, MG: Oficina do livro, 1997.

MENDONÇA, Fabiana Luzia de Rezende. *A atividade criadora e a sua dimensão ontológica: significados partilhados e sentidos produzidos no trabalho docente*. 2018. Tese (Doutorado em Processos de Desenvolvimento humano e saúde) – Universidade de Brasília, 2018.

MENDONÇA FILHO. Resultado do Pisa de 2015 é tragédia para o futuro dos jovens brasileiros, afirma ministro. 6 de dezembro de 2016, *Portal do Ministério da Educação*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/42741-resultado-do-pisa-de-2015-e-tragedia-para-o-futuro-dos-jovens-brasileiros-afirma-ministro>

MÉSZÁROS, István. *A Educação para além do capital*. 2ªed. São Paulo: Boitempo, 2008. (Mundo do trabalho).

MÉSZÁROS, István. *O poder da ideologia*. 1ªed. São Paulo: Boitempo, 2004.

MÉSZÁROS, István. *A crise estrutural do capital*. São Paulo: Boitempo, 2011.

MIRANDA, Marília Gouvea de. Pedagogias psicológicas e reforma educacional. In: *Sobre o construtivismo: contribuições a uma análise crítica*. Newton Duarte (Org.) 2 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. (Coleção polêmicas do nosso tempo, 77).

MONTAÑO, Carlos; DURIGUETTO, Maria Lúcia. *Estado, Classe e movimento social*. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2011. (Biblioteca básica de serviço social; v.5).

MORAN, José Manuel. Contribuições para uma pedagogia da educação *on line*. In: *Educação On line: teorias, práticas, legislação, formação corporativa*. 4ªed. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

MOTA, Ana Elizabeth; AMARAL, Ângela; PERUZZO, Juliane. O novo desenvolvimentismo e as políticas sociais na América Latina. In: MOTA, Ana Elizabeth. *Desenvolvimentismo e construção de hegemonia: crescimento econômico e reprodução da desigualdade*. São Paulo: Cortez, 2012.

MOTTA, Vânia Cardoso da. *Ideologias do capital humano e do capital social: da integração à inserção e ao conformismo*. Trab. educ. saúde [online]. 2008, vol. 6, n. 3, p. 549-572. ISSN 1981-7746. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1981-77462008000300009>. Acesso em: 15/07/2017.

MOTTA, Vânia Cardoso da; LEHER, Roberto; GAWRYSZEWSKI, Bruno. A pedagogia do capital e o sentido das resistências da classe trabalhadora. In: *Revista Ser Social*, Brasília, v.20, n.43, jul./dez.2018.

NETTO, José Paulo; BRAZ, Marcelo. *Economia Política: uma introdução crítica*. São Paulo: Cortez, 2012.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley; PRONKO, Marcela Alejandra. *O mercado do conhecimento e o conhecimento para o mercado: da formação para o trabalho complexo no Brasil contemporâneo*. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. *Direita para o social e esquerda para o capital: intelectuais da nova pedagogia da hegemonia no Brasil*. São Paulo: Xamã, 2010.

NUNES, Ivonio Barros. A história do EaD no mundo. *In: Educação a Distância: o estado da arte/* Frederic Michel Litto, Manuel Marcos Maciel Formiga (Org.). São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

PAULANI, Leda Maria. Uma ponte para o abismo. *In: Por que gritamos golpe?: para entender o impeachment e a crise política no Brasil.* São Paulo: Boitempo, 2016.

RAMAL, Andrea Cecília. Educação com tecnologias digitais: uma revolução epistemológica em mãos do desenho instrucional. *In: Marco Silva (Org.). Educação On line: teorias, práticas, legislação, formação corporativa.* 4. Ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

ROCHA, Enilton Ferreira. O “patinho feio” EaD se transformando na “bola da vez?”. Disponível em: <http://www.abed.org.br>. Acesso em: 10 jan. de 2018.

RIBEIRO, Maria Edilene; CHAVES, Vera Jacob. A gestão gerencialista na universidade pública brasileira: o mercado como centralidade do processo educacional. *In: NETO, Antônio Cabral; NASCIMENTO, Ilma Vieira do; CHAVES, Vera Jacob (Org.). Política de expansão da educação superior no Brasil: democratização às avessas.* São Paulo: Xamã, 2011.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveria. *História da Educação no Brasil: (1930/1973).* Petrópolis, RJ: Vozes, 2012, 37 ed.

RAMOS, Marise Nogueira. É possível uma pedagogia das competências contra-hegemônica? Relações entre pedagogia das competências, construtivismo e neopragmatismo. *Revista Trabalho, Educação e Saúde*, v. 1, p. 93-114, 2003.

RAMOS, Marise Nogueira. *A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?* São Paulo: Cortez, 2011.

ROSSO, Sadi Dal. *O arдил da flexibilidade: os trabalhadores e a teoria do valor.* 1 ed. São Paulo: Boitempo, 2017.

RUMMERT, Sonia maria; ALGEBAILLE, Eveline; VENTURA, Jaqueline. Educação e formação humana no cenário de integração subalterna no

capital-imperialismo. In: 34 Reunião Anual da ANPED, Natal, 02 a 05 de outubro de 2011.

SALVADOR, Evilário. Fundo público e políticas sociais na crise do capitalismo. In: *Revista Serviço Social & Sociedade*, São Paulo, n. 104, p. 605-631, out./dez. 2010.

SAMPAIO JR., Plínio de Arruda. Crise e barbárie. In: *Revista Crítica Marxista*, 2009.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política*. 30 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1995. (Coleção polêmicas do nosso tempo, v. 5).

SAVIANI, Dermeval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados, 2007. (Coleção memória da educação).

SAVIANI, Dermeval. O legado educacional do “longo século XX” brasileiro. In: SAVIANI, D.; ALMEIDA, J. S. de; SOUZA, R. F.; VALDEMARIN, V. T. *O legado educacional do século XX no Brasil*. 2 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006. (Coleção Educação Contemporânea).

SCHAFF, Adam. *A sociedade informática: as consequências sociais da segunda revolução industrial*. Tradução de Carlos Eduardo Jordão Machado e Luiz Arturo Obojes. 4ªed. São Paulo: Editora Universidade Paulista: Brasiliense, 1995.

SCHLESENER, Anita Helena. *Grilhões Invisíveis: as dimensões da ideologia, as condições de subalternidade e educação em Gramsci*. Ponta Grossa: Ed. UEPG, 2016.

SGUISSARDI, Valdemar. *Universidade brasileira no século XXI*. São Paulo: Cortez, 2009.

SIMIONATTO, Ivete. As expressões ideoculturais da crise capitalista na atualidade e sua influência teórico política. In: CFESS/ABEPSS. *Serviço Social: direitos e competências profissionais*. Brasília, 2009.

SOUZA, Silvana Aparecida. Manifestações do golpe na educação. In: *Revista Ser Social*, Brasília, v.20, n.43, jul./dez. 2018. Entrevista concedida a Adriéli Volpato Craveiro.

SUCHODOLSKI, Bogdan. *Teoria Marxista da educação*. Vol.II. Estampa: São Paulo, 1976.

UNESCO. *Educação um tesouro a descobrir*: relatório para a Unesco da comissão internacional sobre educação para o século XXI. São Paulo: Cortez, 1998.

UNESCO. *Educação e formação ao longo da vida*: uma ponte para o futuro. Recomendações do segundo encontro internacional sobre ensino técnico e profissional. Seul, República da Coreia, 1999.

UNESCO. La enseñanza superior frente a las conmociones de la época. *Investigación y Prospectiva em Educación UNESCO*, País. 2013. [Documentos de Trabajo ERF, n. 6].

UNESCO. Volver a interpretar el aprendizaje. *Investigación y Prospectiva en Educación UNESCO*, Paris, 2014a. [Documentos de Trabajo ERF, n. 10].

UNESCO. Um currículo para el siglo XXI: Desafios, tensiones y cuestiones abiertas. *Investigación y Prospectiva en Educación UNESCO*, Paris, 2014b [Documentos de Trabajo ERF, n. 9].

UNESCO. El futuro del aprendizaje (i) Por qué deben cambiar el contenido y los métodos de aprendizaje en el siglo XXI? *Investigación y Prospectiva en Educación UNESCO*, Paris, 2015. [Documentos de Trabajo ERF, n. 13].

UNESCO. *Repensar a educação*: rumo a um bem comum mundial?. Brasília: UNESCO Brasil, 2016.

VILELA JUNIOR, Alcir. *A expansão do EaD e sua importância para o Brasil*. [Entrevista concedida a] Associação Brasileira de Educação a Distância. São Paulo, ABED, 2018. Disponível em: www.abed.org.br. Acesso em: 22/10/2018.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABED

Associação Brasileira
de Educação a Distância

ABEPSS

Associação Brasileira de Ensino
e Pesquisa em Serviço Social

ABSTARTUP

Associação Brasileira de Startup

BM

Banco Mundial

BNCC

Base Nacional
Comum Curricular

CEPAL

Comissão Econômica para
a América Latina

CFESS

Conselho Federal
de Serviço Social

CMS

Sistema gerenciador
de conteúdos

CNI

Confederação Nacional
da Indústria

EaD

Ensino a Distância

ENESSO

Executiva Nacional de Estudantes
de Serviço Social

Febraban

Federação Brasileira de Bancos

FGV

Fundação Getúlio Vargas

FNE

Fórum Nacional de Educação

IA

Inteligência Artificial

IDORT

Instituto de Organização
Racional do Trabalho

IES

Instituições de Ensino Superior

INEP

Instituto Nacional de Estudos
e Pesquisa Anísio Teixeira

IoT

Internet das coisas

ISEB

Instituto Superior
de Estudos Brasileiros

LMS

Sistema gerenciador
de aprendizado

MEC

Ministério da Educação e Cultura

MOOCS

Cursos Online Abertos e Massivos

OGP

Parceira Governo Aberto

PCB

Partido Comunista do Brasil

PDE

Plano de Desenvolvimento da Educação

PMDB

Partido do Movimento Democrático Brasileiro

PNE

Plano Nacional de Educação

PNLD

Plano Nacional do Livro Didático

PROINFO

Programa Nacional de Tecnologia Educacional

PSDB

Partido da Social Democracia Brasileira

PT

Partido dos Trabalhadores

RED

Recursos Educacionais Digitais

SENAC

Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

SENAI

Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

SESC

Serviço Social do Comércio

SGC

Sistema de gerenciamento de cursos

Sinaeb

Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

SIS

Sistemas de informação estudantil

TIC

Tecnologias da Informação e Comunicação

UFC

Universidade Federal do Ceará

UNESCO

Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNIFESP

Universidade Federal de São Paulo

USAID

Agency for International Development

USP

Universidade de São Paulo

Título Tempo de aprendizagem flexível: as novas
tendências de aprendizagem mediadas
pelo uso das tecnologias de informação
e comunicação para a classe trabalhadora

Autora Taíse Negreiros

*Revisão ortográfico-
gramatical* Karinna Pessoa

Projeto Gráfico e Capa Danielly Chagas
Fontes Noto serif e Noto sans

Distribuição EdUFPE



PROEX
PROGRAMA DE EXCELÊNCIA ACADÊMICA