

ENSAIO SOBRE A ATUALIDADE DA PERSPECTIVA INTERESSADA DE FORMAÇÃO HUMANA NO BRASIL

Rodrigo Coutinho Andrade*
(UFRRJ, Brasil)

 <https://doi.org/10.29404/rtps-v8i13.738>

Resumo: observa-se no corpo das políticas públicas para a educação brasileira, após a ofensiva neoliberal, elementos teóricos, epistemológicos, metodológicos e ideológicos para a formação humana de novo tipo adequada às novas morfologias do trabalho, que imputa para a totalidade dos sistemas de ensino, em todos os níveis e modalidades, um novo pressuposto intencional. Neste sentido, objetivamos no presente ensaio examinar os elementos fundantes da “nova” pedagogia política do capital. Trata-se de uma pesquisa básica, de caráter explicativo, que se ancora no exame bibliográfico-documental. Como prévio resultado, indicamos que o receituário do capital para a escola pública, em seus axiomas e materialidade – em si –, imputam, após o processo histórico discriminado, um incremento para a transmutação do conhecimento em virtude da prática alienada.

Palavras-Chave: Formação humana. Educação Básica. Pedagogia Política do Capital. Pedagogia das Competências.

ESSAY ON THE ACTUALITY OF THE INTERESTED PERSPECTIVE OF HUMAN FORMATION IN BRAZIL

Abstract: it is observed in the body of public policies for Brazilian education, after the neoliberal offensive, theoretical, epistemological, methodological, and ideological elements for the human formation of a new type adequate to the new morphologies of work, which imputes the totality of the education systems, in all levels and modalities, a new intentional assumption. In this sense, we aim in this essay to examine the founding elements of the “new” political pedagogy of capital. It is basic research, of an explanatory character, which is anchored in the bibliographical-documentary examination. As a previous result, we indicate that the capital prescription for the public school, in its axioms and materiality – in itself –, imputes, after the detailed historical

* Doutor em educação pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Atualmente é docente do Departamento de Geografia do Instituto Multidisciplinar da UFRRJ, onde ocupa a função de Chefe de Departamento, integra o quadro docente do Curso de Licenciatura em Geografia, integra o quadro docente do Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEduc). Também integra o quadro docente do Programa de Pós-Graduação em Geografia (PPGG) da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP/UERJ). É membro do Grupo de Pesquisas sobre Trabalho, Política e Sociedade (GTPS/UFRRJ), membro da Rede de pesquisadores Universitatis-BR e do Grupo de Trabalho sobre Ensino de Geografia da Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB). ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-3765-4828>, E-mail: rodrigoandrade@ufrrj.br

process, an increment for the transmutation of knowledge due to the alienated practice.

Keywords: Human Formation. Basic Education. Political Pedagogy of Capital. Skills Pedagogy.

ENSAYO SOBRE LA ACTUALIDAD DE LA PERSPECTIVA INTERESADA DE LA FORMACIÓN HUMANA EN BRASIL

Resumen: se observa en el cuerpo de políticas públicas para la educación brasileña, tras la ofensiva neoliberal, elementos teóricos, epistemológicos, metodológicos e ideológicos para la formación humana de un nuevo tipo adecuado a las nuevas morfologías del trabajo, que imputa la totalidad de los sistemas educativos, en todos los niveles y modalidades, un nuevo supuesto intencional. En este sentido, nos proponemos en este ensayo examinar los elementos fundantes de la “nueva” pedagogía política del capital. Es una investigación básica, de carácter explicativo, que se ancla en el examen bibliográfico-documental. Como resultado anterior, indicamos que la prescripción capital para la escuela pública, en sus axiomas y materialidad – en sí misma –, imputa, tras el proceso histórico detallado, un incremento por la transmutación de saberes debido a la práctica enajenada.

Palabras clave: Formación Humana. Educación Básica. Pedagogía Política del Capital. Pedagogía de las Habilidades.

Introdução

No presente ensaio partimos da premissa de que as transformações estruturais norteiam em significativa precisão, mesmo com as devidas ressalvas diante da imensurabilidade da prática no *chão da escola*, das reações na escala cotidiana-ampliada, e dos meandros entre a prescrição e a pragmatividade, as mutações superestruturais para a formação humana considerando a totalidade dos sistemas de ensino público-privados no Brasil, intencionando recompor sua finalidade em um dado tempo do regime de acumulação do capital e, por conseguinte, das relações sociais de produção no corpo do modelo de desenvolvimento desigual e combinado (Löwy, 1998). Neste sentido, compreendendo que o Estado Ampliado (Gramsci, 2001a), assim como as demais superestruturas do capital que tendem historicamente mediar a forma-conteúdo necessária para a contemplação das demandas produtivas – com as devidas considerações históricas que colocam em aspas este pressuposto, *quicá*, determinista (Cf. Marx, 2011) –, atua para consolidar o regime sociometabólico do capital (Mészáros, 2002) predeterminado¹ tanto coetaneamente, quanto em sua essência na sociedade de classes,

[...] procura impor limites à classe trabalhadora através da socialização desigual do conhecimento científico e tecnológico. Para isso, impõe objetivos diferenciados para a formação profissional, seja no

¹ Logo, a Pedagogia Política do Capital “atua no nível da superestrutura, mas visando a funcionalidade da infra-estrutura. Assim, não só a política educacional tem suas raízes na infra-estrutura, como sua realização nas instâncias da superestrutura visa a reposição das relações de produção (infra-estrutura). São, portanto, o ponto de partida e de chegada da política educacional, sendo ambas as instâncias do Estado etapas intermediárias, ou de passagem. Na política educacional pode-se demonstrar como o Estado é mediador – sob a aparência de uma instância autônoma e defensora dos interesses universais – dos interesses da classe hegemônica” (Freitag, 2005, p. 136).

âmbito da escola básica ou das instituições de ensino profissional. Para uma ampla parcela da força de trabalho prevê a conformação técnica e ético-política, capacitando-a para adaptar ou operar produtivamente as tecnologias produzidas; para outra parcela mínima da força de trabalho prevalecem os objetivos voltados para o domínio dos fundamentos e dos conteúdos do trabalho em determinado padrão científico e tecnológico de produção [...] No entanto, para ambas parcelas da força de trabalho, a formação profissional tem como objetivo a constituição de um novo tipo de cidadão, voltado para o mercado, quer como sujeito empreendedor, quer simplesmente como sujeito de consumo (Souza, 2002, p. 56-57).

Esta seria uma estratégia da classe burguesa, em tempos de recomposição da sua hegemonia evidenciados tanto na organicidade da crise do capital (Mészáros, 2002), quanto em suas veredas críticas para a reprodução social e material nos dias atuais (Antunes, 2019;2020), para destinar à formação da classe trabalhadora a intensificação de/da sua existência como mercadoria-força de trabalho que está-estaria, sob a concepção (neo)liberal, livre para a garantia de sua subsistência por meio do mérito – e refletido em sua materialidade através do consumo tanto consciente, quanto inconsciente. Essa concepção reforça as premissas da pedagogia política do capital para a realização-produção do valor (Souza, 2002, p. 19), sendo como força de trabalho simples e/ou complexa – a última em tempos de simplificação ante a composição orgânica do capital. Sobre isto, Souza (2002, p. 54) promove a categorização da investida do capital sobre reprodução do conhecimento em seus sentidos lato e estrito.

O termo educação básica faz referência ao sentido lato da formação profissional, ou seja, faz referência à socialização da capacidade de produção do conhecimento de base científica e tecnológica minimamente necessário ao nível de racionalização do trabalho na indústria e à complexidade da vida contemporânea por intermédio da escola.

Já no sentido estrito, formação profissional no mundo contemporâneo refere-se a um ramo do sistema educacional destinado à atualização técnico-política e cultural permanente da força de trabalho escolarizada, após o seu engajamento potencial ou efetivo no mundo da produção. Seu principal objetivo é criar aptidões para o trabalho na sociedade urbano-industrial, por meio da permanente atualização técnico-produtiva da força de trabalho escolarizada (Souza, 2002, p. 54).

A dualidade escolar em novo patamar

A recomposição da dualidade escolar em novas bases históricas, calcados no que Kuenzer (2002) categorizou como inclusão excludente², gerou – e ainda gera – novos princípios para a formação básica pautada em medidas de concertação social, de incremento técnico precário do/para o trabalho simples, além da administração ética e ideológica da classe trabalhadora – e, por conseguinte, do exército industrial de reserva. Por meio desse princípio político,

[...] a burguesia controla o acesso ao conhecimento científico e tecnológico aplicado na produção, promovendo diferentes tipos de formação/qualificação profissional. É inerente a este fenômeno a ocorrência da dualidade entre formação para o trabalho intelectual – destinado a uma elite da classe

²A estratégia por meio da qual o conhecimento é disponibilizado/negado, segundo as necessidades desiguais e diferenciadas dos processos de trabalho integrados, é o que temos chamado de inclusão excludente na ponta da escola. Ao invés da explícita negação das oportunidades de acesso à educação continuada e de qualidade, há uma aparente disponibilização das oportunidades educacionais, por meio de múltiplas modalidades e diferentes naturezas, que se caracterizam por seu caráter desigual e, na maioria das vezes, meramente certificatório, que não asseguram domínio de conhecimentos necessários ao desenvolvimento de competências cognitivas complexas vinculadas à autonomia intelectual, ética e estética" (Kuenzer, 2007, p. 1170-1171).

trabalhadora – e formação para o trabalho manual – destinado à grande maioria dos trabalhadores (Souza, 2012, p. 28).

No mesmo escopo da tese acima citada, Santos (2000) reitera que a “nova” dualidade escolar se reifica como espelho da divisão social do trabalho, onde a escola refrata(ria) os determinantes da sociedade de classes para a manutenção da ordem desigual-burguesa. Esta prerrogativa, nas palavras da autora, incrementa o trabalho alienado transformando os sujeitos sociais em seres unilaterais.

Tal situação decorre da divisão social do trabalho: àquele que detém o domínio dos meios de produção é permitido ainda o domínio intelectual do trabalho (compreendido intelectual, neste caso, como atividade decisória, criativa e dirigente); àquele que detém quem detém a força de trabalho como único patrimônio permite-se apenas ao domínio operacional (execução) (Santos, 2000, p. 28).

Esta conclusão é extraída do pensamento gramsciano sobre a escola, assim como sua crise e reflexos para divisão social-intelectual do trabalho. Para Gramsci (2001b, p. 49) esse modelo seria representado pela escola de tipo profissional, “preocupada em satisfazer interesses práticos imediatos”, em contraposição à escola formativa, “imediatamente desinteressada”, de cunho propedêutico. Destarte, e em sua essência, consideramos que escola no capitalismo teria/tem sua (ideo)lógica, ou sua “marca social”, “dada pelo fato de que cada grupo social tem um tipo de escola próprio, destinado a perpetuar nestes estratos uma determinada função tradicional, dirigente ou instrumental” (Gramsci, 2001b, p. 49).

Com base no pensamento de Gramsci (2001b), e tomando a correlação orgânico-conjuntural para o exame de tal fenômeno, concebemos que a formação humana sob a ótica do capital se articula à compreensão da escola, e dos sistemas de ensino, enquanto ente indispensável para a geração de mais-valor produtivo e para a regulação social sob os ditames da ordem societária burguesa, que se reconfigura nos dias atuais pela reestruturação da dualidade escolar agregando, para além do mais-valor, a responsabilização do indivíduo-sujeito pela sua subsistência e reprodução social sob as premissas neoliberais. Se em um dado momento a correlação capital-trabalho, mediado pelo Estado e garantida a legislação trabalhista para frações significativas dos trabalhadores resultante da correlação de forças da/na luta classes, engendrou formas de adequação sob a égide fordista, esta concepção atualmente se consolida por meio das premissas da Sociedade do Conhecimento, inexorável da dissolução das conquistas históricas para o labor no Brasil – e no mundo – por meio da concretização das novas morfologias do trabalho.

A Sociedade do Conhecimento como ente da dualidade e da acomodação do indivíduo (des)empregável.

Dentre os elementos que constituem esse estudo, nos apropriaremos criticamente de duas vertentes sobre a Sociedade do Conhecimento. A primeira se relaciona a reconfiguração do trabalho e do trabalhador na contemporaneidade pela noção de empregabilidade e pelo recrudescimento da Teoria do Capital Humano – teoria que analisaremos adiante. Para Drucker (1993, pp. 38-39) – um dos principais teóricos de tal empreitada – a palavra emprego, assim como empregado, é inadequada atualmente, devendo ser substituída por trabalhador do conhecimento. Por meio da defesa da tese do

fim do trabalho, se categoriza o trabalhador a partir de então como portador do meio de produção – o conhecimento.

De agora em diante, a “lealdade” não poderá ser obtida com o cheque de pagamento; ela terá que ser conquistada provando aos trabalhadores do conhecimento que a organização que presentemente os emprega pode lhes oferecer oportunidades excepcionais para que eles sejam eficazes. Há não muito tempo, falávamos a respeito de “mão-de-obra”; hoje falamos cada vez mais em “recursos humanos”. Isto significa que é o trabalhador do conhecimento quem decide, em grande parte, com o que irá contribuir e qual poderá ou deverá ser o rendimento desse conhecimento (DRUCKER, 1993, p. 42).

O autor supracitado constrói, de modo a-histórico e a-tópico, uma simetria entre o trabalhador e o capitalista exaltando que a remuneração de ambos depende absolutamente de suas capacidades cognitivas, procedimentais, atitudinais, criativas e laborais, obliterando os elementos societários fundantes, as mediações históricas e, consecutivamente, as contradições. O capital que antes estava sob o poder das corporações, e ainda se encontra atualmente, transporta-se, segundo Drucker (1993, p. 42), para a mão dos trabalhadores do conhecimento e podem ser mobilizados de acordo com sua aptidão intelectual; em si, se transforma em recurso humano que deve se *autocapitalizar*. O foco – ou a fórmula da ascensão social – reside na gerência do desempenho dos sujeitos e dos grupos empenhados para competitividade no livre mercado, sendo o conhecimento – tomado como abstração idealista que furta o cunho instrumental para o interesse do capital – o elemento primordial para sua sobrevivência no contexto da consolidação das novas tecnologias. Por meio do ataque ao serviço público, considerado por Drucker (1993, p. 45) como altamente improdutivo e dispendioso, sustenta-se que todo conhecimento deve ser submetido à produtividade, e esta ao campo da valorização-desvalorização dos salários contra qualquer forma concreta de estabilidade empregatícia – a serviço das métricas gerenciais. Seria de todo modo a apologia à meritocracia fundada no saber interessado à geração de mais-valor; e, portanto, altamente instrumental, limitante e interessado com vistas ao pragmatismo corporativo.

A segunda vertente defendida por Drucker (1993) se assegura na responsabilidade social das organizações e da sociedade civil. Esta perspectiva se associa ao desempenho econômico em seus impactos produtivos, indissociável da sua relação com a sociedade. Isto inclui tanto o poder social das organizações para o estabelecimento de regras e códigos sociais com foco nos resultados³, quanto nas possibilidades de administração de questões sociais.

O desempenho econômico não é a única responsabilidade de uma empresa. Nem o desempenho educacional é a única responsabilidade de uma escola, ou o desempenho em cuidados com a saúde a única responsabilidade de um hospital. O poder precisa sempre ser equilibrado com a responsabilidade, pois caso contrário ele se transforma em tirania. Sem responsabilidade, o poder sempre degenera em mau desempenho. E as organizações *possuem* poder, embora este seja apenas social (Drucker, 1993, p. 71 – grifo do autor).

O período categorizado por Drucker (1993) como Pós-Capitalista seria estruturado pela redefinição das relações de poder e do protagonismo social sob as premissas da Terceira Via, que endossou a reforma do Estado brasileiro⁴. Tanto que para isto o autor

³ Muito aplicado nos sistemas públicos e privados de ensino por meio da “fórmula” *Plan, Do, Check, Act* (PDCA).

⁴ “A reforma do Estado e do governo deveria ser um princípio orientador básico da política da terceira via – um processo de aprofundamento e ampliação da democracia. O governo pode agir em parceria com instituições da sociedade civil para fomentar

ressalta a importância das empresas para a realização das necessidades materiais da comunidade com o mesmo espírito das novas forças coletivas e flexíveis do trabalho – Responsabilidade Social Empresarial (RSE). Para além das corporações, os trabalhadores do conhecimento seriam, de modo convergente às empresas, responsáveis para a atividade social constante⁵. Sem objeções, trata-se da combinação entre a gestão das políticas públicas para a educação no corpo gerencial, indissociável da gestão do conhecimento e do *humano* na mesma perspectiva – da escala mundo à escala corpo.

Estas prerrogativas orientarão as finalidades formativas para a formação do homem de novo tipo (Gramsci, 2015) em nosso tempo, gerando nos sistemas de ensino um movimento de reconfiguração pedagógica, ética, política, gerencial e curricular sob os princípios neoliberais que pode ser identificada pela hiperindividualização combinado ao ufanismo tecnológico. Essa concepção de educação é idealizada-intencionada em decorrência das metamorfoses do mundo do trabalho, consolidadas atualmente sob o princípio político, econômico, cultural-ideológico e social da empregabilidade. Seria, de todo modo, uma combinação estrutura-superestrutura no espaço-tempo-capital.

A noção de empregabilidade surge num contexto de desregulamentação e desformalização dessas relações de trabalho, como estratégias para amenizar a crise dos empregos e para aumentar os ganhos de produtividade das empresas. Esse contexto se configura pela perda dos direitos trabalhistas e redução de gastos com a força de trabalho, somadas à adoção de novos métodos organizacionais da produção e do trabalho, somadas à adoção de novos métodos organizacionais da produção e do trabalho que incluem a terceirização de atividades não estratégicas. A ética profissional inspirada por essa noção baseia-se, então, na adaptação individual a essas mudanças (Ramos, 2001, p. 253).

O mérito-empregabilidade como lógica ideológica conformadora-individualizante-competitiva forjada pela Sociedade do Conhecimento para o tempo-espaço da performance.

Assentada nas teses da liberdade-competitividade – abarcando todas as escalas, do indivíduo às empresas multinacionais –, se desenvolve no contexto de massificação do exército industrial de reserva, da alteração das morfologias do mundo do trabalho, da fragmentação-atomização da classe trabalhadora imputando a individualização na relação capital-trabalho⁶, e da intensificação da precariedade-informalização associado ao momento de insegurança-subsunção ao capital, mecanismos no interior da escola voltados para a formação cada vez mais individualizada-flexível. Esta é uma característica normativa da flexibilização, indissociável do princípio liberal da livre venda da força de trabalho e capitalização humana.

Rummert (2000, p. 56) analisa os efeitos da ideologia da empregabilidade por meio do deslocamento sociológico como êxito ideológico do neoliberalismo – “do *nós* para o *eu*”.

a renovação e o desenvolvimento da comunidade. A base econômica de tal parceria é o que chamarei de nova economia mista. Essa economia só pode ser eficaz se as instituições de *welfare* existentes forem inteiramente modernizadas. A política da terceira via é uma política de uma única nação. A nação cosmopolita ajuda a promover a inclusão social e assume papel-chave no fomento de sistemas transnacionais de governo” (Giddens, 1999, p. 79 – grifo do autor).

⁵ Para exemplificação e valorização desta assertiva, Drucker (1993, p. 39) ressalta o voluntariado na sociedade americana, onde aproximadamente 90 milhões de pessoas atuam “como empregado não remunerado para uma organização sem fins lucrativos, em sua maioria três horas por semana”.

⁶ Como exemplo material cabe indicar as últimas (contra)reformas trabalhistas e o hiato na mediação capital-trabalho.

A liberdade neoliberal se funde, na visão da autora, em dois flancos. O primeiro se remete à liberdade de ação individual tomando como conteúdo as regras do livre mercado, gerando um tempo de intensificação da competitividade que pulveriza o compromisso solidário da classe trabalhadora e sua consciência de classe. O segundo, resultante do primeiro, se fortalece como princípio ideológico na contemporaneidade, onde os indivíduos autônomos “transferem os conflitos estruturais para o campo dos conflitos interpessoais” (Rummert, 2000, p. 59).

O incentivo à competição, neste sentido, corrobora a atomização social na medida em que redistribui os conflitos para o interior da classe trabalhadora e rompe laços de compromisso solidário. Assim, ocorre a valorização da diferença, associada à competitividade e à busca de superioridade sobre os demais, que deve ser conquistada individualmente, sendo competência de cada um lutar, de forma isolada, por seus interesses e necessidades (Rummert, 2000, p. 59-60).

A ideologia da empregabilidade, como forma de consolidação do *ethos* individual pós-moderno, além de impulsionar a competitividade e o deslocamento das questões estruturais promove, por meio da atomização da vida, a justificativa para a desigualdade socioeconômica. “As diferenças são tomadas em argumentos para a defesa das desigualdades” (Rummert, 2000, p. 61) como consequência da sobrevalorização do mérito.

São tidos como “culpados”, ainda, os próprios excluídos, que, por falta de mérito, em decorrência da ausência de atributos positivos naturais ou pela inexistência de empenho real, são considerados artifícios de sua própria exclusão. A estratégia de culpabilização da vítima, desenvolvida junto aos setores marginalizados e àqueles que cotidianamente são colocados em situação de exclusão, apenas referenda um elemento, de há muito, constitutivo dos projetos identificatórios difundidos junto às classes subalternas pelo Estado e pelas forças dominantes (Rummert, 2000, p. 61).

O impulso à ideologia do mérito, que dialeticamente materializa uma sociedade hierarquizada e estratificada, também baliza o discurso da insuficiência do Estado diante dos problemas sociais e da cidadania de novo tipo (Neves, 2005). Naturalizada a perspectiva da competitividade por meio da sobrevalorização da eficiência, da produtividade, do individualismo e da competição, se coaduna o incentivo à responsabilização social por meio da concepção utilitarista de cidadania. Como forma de “mitigação” das consciências dos vencedores emerge a cidadania utilitária, onde “soma-se o aspecto lúdico e desafiador proposto pelo cotidiano competitivo, que recebe acolhida no imaginário social, constituindo um recurso de afirmação de identidades revestida de positivities” (Rummert, 2000, p. 62).

Situado no período de mudança dos padrões tecnológicos regido pela “especialização” flexível, observamos o deslocamento do indivíduo no mundo do trabalho para a lógica toyotista-*ohnísta* que tem como imperativo a quebra, não total dependendo do patamar de desenvolvimento dos meios de produção, da divisão-hierarquização do trabalho e sua respectiva integração, tendo como centralidade as dimensões subjetivas, éticas, morais e intersubjetivas baseadas na cooperação (Hirata, 1997, pp. 24-25), ou no espírito da “família Toyota” (Antunes, 2011; Alves, 2011). Este trabalhador é cada vez mais designado

[...] como o sujeito do processo de trabalho: o recurso à inteligência, à capacidade de inventar e de criar remetem à pessoa, mais do que ao indivíduo, e essa pessoa é sujeito considerado capaz de se implicar, de mobilizar os seus recursos próprios em vista da atividade produtiva. [...] Tratando-se de pessoa, torna-se difícil dissociar o tempo de trabalho e o tempo extra-trabalho, o profissional e o pessoal, o público e o privado. A implicação da pessoa significa, no “modelo” japonês, que a empresa invade a totalidade dos tempos sociais (Hirata, 1997, p. 25).

As incorporações físicas-metafísicas de tais preceitos do tempo geram os impactos pessoais sobre o ócio, e se converge de modo intencional à reestruturação dos mecanismos de gestão do corpo nas teses da Sociedade do Conhecimento (Drucker, 1993). Partindo das premissas da revolução da produtividade e do incremento tecnológico, o conhecimento teria uma nova estruturação diante dos novos desafios impostos à humanidade. Sua finalidade seria a “informação eficaz em ação, focalizada em resultados” (Drucker, 1993, p. 25) a qualquer custo, impactando na totalidade do tempo de vida pela captura da subjetividade e das metas impostas – fato que aponta pistas para a ampliação dos problemas físicos e psicológicos na contemporaneidade – aportados na própria predileção da moralidade coetânea.

Para Souza (2005, p. 9), com a consolidação das premissas da sociedade do conhecimento, se materializaram “novos conceitos operacionais de qualidade total, flexibilidade, trabalho participativo em equipe, formação flexível, abstrata e polivalente”, como forma de impetrar os imperativos do regime de acumulação flexível no cotidiano dos sujeitos históricos. As formas de gestão do trabalho, como em sua historicidade, são os mecanismos de reprodução da vida material e imaterial que, em si, se trata “de conformação psicofísica do trabalhador/cidadão às novas exigências do processo de trabalho e de produção” (Souza, 2005, p. 9).

Os dilemas atuais estão imersos, também, no paradigma do Controle da Qualidade Total (CQT), que objetiva a integração total e multifuncional da classe trabalhadora à produção de modo objetivo-subjetivo almejando a ampliação da produtividade com menor custo possível, indissociável da qualidade e da setorização do consumo com preços competitivos. Isto edifica no país a revisão da formação humana no contexto de ofensiva neoliberal por meio do impulso à apologia da criatividade e tomada de decisão – aprender a aprender, resolução de problemas etc. –, principalmente pela intencional promoção da competitividade em escala global, impactando diretamente as diretrizes e parâmetros curriculares ao longo da década de 1990 com o respaldo das orientações internacionais⁷, e nas prescrições curriculares atualmente.

A tradução das oportunidades ampliadas de educação em desenvolvimento efetivo - para o indivíduo ou para a sociedade - dependerá, em última instância, de, em razão dessas mesmas oportunidades, as pessoas aprenderem de fato, ou seja, apreenderem *conhecimentos úteis, habilidades de raciocínio, aptidões e valores*. Em consequência, a educação básica deve estar *centrada na aquisição e nos resultados efetivos da aprendizagem*, e não mais exclusivamente na matrícula e frequência aos programas estabelecidos e preenchimento dos requisitos para a obtenção do diploma. Abordagens ativas e participativas são particularmente valiosas no que diz respeito a garantir a aprendizagem e possibilitar aos educandos esgotar plenamente suas potencialidades. *Dai a necessidade de definir, nos programas educacionais, os níveis desejáveis de aquisição de conhecimentos e implementar sistemas de avaliação de desempenho* (UNESCO, 1990, p. 4 – grifos do autor).

A pedagogia das competências como meio

Por meio da Pedagogia das Competências se supera paulatinamente a concepção de qualificação fordista que se limita à “qualificação do emprego, do posto de trabalho” (Hirata, 1997, p. 31), para a materialização “da pessoa mais do que do sobre o posto de

⁷ Destacamos aqui, principalmente, o Relatório Delors (UNESCO, 2000).

trabalho e possibilita associar as qualidades requeridas do indivíduo e as formas de cooperação intersubjetiva” (Hirata, 1997, p. 30), que nem sempre pode ser remunerada no sentido-salário – vide as medidas do *zero hour contract* (Antunes, 2019; 2020). Nos dias atuais podemos conceber a competência individual indissociável da noção de empregabilidade que, para Hirata (1997, p. 33), cumpre duplo papel. O primeiro seria a sua aceção positiva como forma de migrar de trabalho para obtenção de melhores rendimentos, ou a capacidade do indivíduo em obter “emprego” – sua capitalização no mercado. O segundo, mais importante para a presente análise por causa da sua sustentação no discurso sobre a crise da escola, assim como sua superação, está na função ideológica.

A noção de empregabilidade está associada a uma política de seleção da empresa e implica em transferir a responsabilidade da não-contratação (ou da demissão, no caso dos *plans sociaux*) ao trabalhador. Um trabalhador “não empregável” é um trabalhador não formado para o emprego, não competente etc. O acesso ou não ao emprego aparece como dependendo da estrita vontade individual de formação, quando se sabe que fatores de ordem macro e meso econômica contribuem decisivamente para essa situação individual (Hirata, 1997, p. 33).

Por meio das competências, e da sua pedagogia no contexto da crise do emprego-ocupação, se desloca o conceito de qualificação⁸ como posto fixo no trabalho ou comprovada mediante o diploma. Seria mais uma consequência do regime de acumulação flexível aliado ao declínio das atividades reguladoras do Estado.

A lógica da competência se inscreve no movimento que se acirra nos anos 80 [...] de declínio das intervenções reguladoras do Estado no domínio econômico, modificando as formas de regulação entre oferta e demanda de emprego. Com a competência [...] a referência aos postos ideais (definidos no coração dos negócios coletivos e paritários) se rarefizeram em proveito das formas de adaptação à diversidade do concreto (Ramos, 2001, p. 65).

A subjugação da classe trabalhadora ante o capital devido às novas questões – a diversidade do concreto –, combinado à retração do Estado enquanto mediador, se coaduna à função político-econômica das competências individuais. Esta impetra a instabilidade positiva – sob a ótica do capital – e negativa – diante da subsunção real da classe trabalhadora em tempos de inorganicidade da economia brasileira –, assim como sua individualização sendo concebida e contabilizada pela produtividade e potencialidade. O que muda de fato é a subjugação do conhecimento técnico pelo fazer, que somado “a valorização da *implicação subjetiva no conhecimento*, ela desloca a atenção para a atitude, para o comportamento e para os saberes tácitos dos trabalhadores” (Ramos, 2001, p. 66 – grifo da autora).

Por essa ótica, a emergência da noção de competência é fortemente associada a novas concepções do trabalho baseadas na flexibilidade e na reconversão permanente, em que se inscrevem atributos como autonomia, responsabilidade, capacidade de comunicação e polivalência. Neste sentido, o domínio do processo de trabalho faz apelo às qualificações tácitas, implícitas e não formalizadas por parte dos trabalhadores (Ramos, 2001, p. 66).

⁸ “A lógica da qualificação desenvolveu o modelo de carreira, em que a trajetória profissional era enquadrada nos parâmetros de classificação, correspondentes aos conjuntos de postos reunidos por similaridade técnica. A progressão ao seio de uma carreira obedecia a regras que se aplicavam, particularmente nas grandes empresas, combinadas à antiguidade e à seleção apoiada sobre critérios objetivos. [...] Sob a égide da autonomia requerida pelos processos automatizados, as formas de gestão do trabalho fazem incidir sobre os próprios trabalhadores a responsabilidade por gerar condições de promoção” (Ramos, 2001, p. 63). Ou seja, procedimentos endógenos à lógica gestão por competência.

A hegemonização do paradigma da competência se instaura na capacidade do trabalhador em responder questões latentes no cotidiano do trabalho de modo coletivo por meio de suas próprias capacidades, ou habilidades, e inteligência orientada pela/para a ação-resolução de situações-problema. Seria a dimensão “experimental da qualificação” (Ramos, 2001, p. 68). Os conhecimentos adquiridos são voltados completamente para o fazer no espaço-tempo trabalho-vida, colocando as aprendizagens a essas situações de modo objetivo e subjetivo, e alcançando proficuamente os estudantes no novo contexto de profissionalização como “projeto de vida” – inexorável dos aspectos socioemocionais.

A Pedagogia das Competências, que não se limita apenas ao fazer no trabalho, também se materializa por meio da redefinição das relações sociais de produção na conjuntura de elevado desemprego e informalidade do labor. Como *modus operandi* tácito do capital, disseminado pelos aparelhos privados de hegemonia em tempos de transformação contínua das tecnologias, se impõe de modo naturalizado para a classe trabalhadora a demanda-responsabilização por sua adequação a esta conjuntura. A competência se determina como “*capacidade produtora de um indivíduo*” (SILVA, 2008, p. 66 – grifo da autora) se configurando não por uma série de “conhecimentos, habilidades e atitudes, mas da capacidade de combiná-los, integrá-los e utilizá-los de modo a atender ao que é requerido no contexto do trabalho” (Silva, 2008, p. 66). Portanto, um recurso humano – mesmo que tautológico, cabe o uso do termo.

Sem objeções prescritivas, e ao mesmo tempo sem a capacidade de mensurar tal efeito na prática, as competências se solidificam na escola como reflexo da atomização societária por meio de uma metodologia cada vez mais individualizada, *psicologizante* e competitiva – vide as medidas de ranqueamento e seleção –, pois sua normalização-normatização é ratificada com base nos resultados e no desempenho quantificado da aprendizagem pelas avaliações externas, não dispensando as estratégias de motivação pessoal. Isto seria o apogeu da ética neoliberal para a reprodução social.

A questão da “empregabilidade” residiria, portanto, no indivíduo e não na sociedade, se esta é capaz de gerar empregos. O enfoque das competências, para a OIT, teria consequências que interessariam ao bem-estar da sociedade em seu conjunto, à medida que, ao lado dos benefícios diretos para os indivíduos enquanto força de trabalho, comportaria uma garantia de qualidade a eles como consumidores: se a mão-de-obra produz com competência, quem ganha é o consumidor (Silva, 2008, p. 67).

Esse tipo de formação tem como base as exigências do processo de reestruturação produtiva, logrando à escola um caráter altamente instrumental – desculpe-me novamente pela tautologia. Seria a reconfiguração da sua racionalidade fundamentada no mercado por meio da “dimensão subjetiva (mobilização de saberes e de recursos) e da dimensão social (ação, desempenho e *performance*)” (Silva, 2008, p. 89 – grifo da autora). Isto impacta a totalidade dos sistemas de ensino, principalmente por meio do currículo e das práticas curriculares-pedagógicas reguladas pelas avaliações externas, por onde se consolida a redefinição da política do conhecimento sustentada no pragmatismo como forma até de superação do fracasso escolar. E o dilema vai além ao observarmos sua sustentação enquanto objetivos de aprendizagem, ou outras noções comuns nos documentos oficiais, quando se desloca cada vez mais o professor na relação ensino-aprendizagem por meio do foco sobre o aluno, e sua responsabilização pelos resultados também, chegando a tutorização-privatização de sua autonomia – o professor de novo tipo.

Neste sentido, a Pedagogia das Competências cimenta na escola os pressupostos sistêmicos da administração privada, e do comportamento humano, resgatando princípios behavioristas (Silva, 2008). Sua normatização reside no mesmo campo do gerencialismo por seguir critérios de avaliação-responsabilização introjetadas nos indivíduos. Tal face administrativa – do conhecimento e da gestão dos sistemas de ensino – incorpora os objetivos do regime de acumulação flexível por meio das medidas de *accountability* que, além de proporcionar o controle exógeno, materializa a autorregulação de modo individualizado. Essa seria uma medida central do capital para a educação no âmbito da captura da subjetividade (Alves, 2011), que se fortaleceu com a Pedagogia das Competências.

Daí o caráter “flexível” da força de trabalho: importa menos a qualificação prévia do que a adaptabilidade, que inclui tanto as competências anteriormente desenvolvidas, cognitivas, práticas ou comportamentais, quanto a competência para aprender e para submeter-se ao novo, o que supõe subjetividades disciplinadas que lidem adequadamente com a dinamicidade, a instabilidade, a fluidez. O discurso da necessidade de elevação dos níveis de conhecimento e da capacidade de trabalhar intelectualmente, quando adequadamente analisado a partir da lógica da acumulação flexível, mostra seu caráter concreto: a necessidade de ter disponível para consumo, nas cadeias produtivas, força de trabalho com qualificações desiguais e diferenciadas que, combinadas em células, equipes, ou mesmo linhas, atendendo a diferentes formas de contratação, subcontratação e outros acordos precários, assegurem os níveis desejados de produtividade, por meio de processos de extração de mais-valia que combinam as dimensões relativa e absoluta (Kuenzer, 2017, p. 341).

A instrumentalização regulada da competência – recrudescimento da teoria do capital humano.

Impulsionados pelas teses que tomam a educação como referencial para o incremento econômico variável, ocorre no tempo-neoliberal, de modo sincrônico-indissociável ao exposto até aqui, o recrudescimento da Teoria do Capital Humano (Souza, 2005).

O cerne desta teoria consiste na consideração de que o somatório imputado à produtividade do estoque de capital físico e estoque de trabalho da economia, ao longo de determinado tempo, corresponde apenas a uma parcela do crescimento econômico. Há um resíduo que não é explicado pelo acréscimo do estoque de capital e de trabalho. E a existência desse resíduo é explicada pelo investimento nos indivíduos, denominado analogicamente “capital humano”, que engloba o investimento em educação formal, treinamento, saúde do trabalhador etc. Desse modo, a Teoria do Capital Humano pretende complementar os fatores explicativos do desenvolvimento econômico, segundo a concepção neoclássica, dando sua interpretação à alta de salários do fator trabalho nos países mais desenvolvidos na época de ouro do capitalismo e explicando, no nível individual, os diferenciais de renda (Souza, 2005, p. 3).

A Teoria do Capital Humano se imbrica – não por acaso – às considerações de Friedman (1985, p. 83-100) acerca do *papel do governo na educação*. Para este, o papel do governo estaria limitado à instrução, sendo a educação limitada à base comum de valores para a estabilidade social não se inserindo, de modo algum, no sistema de crenças e pensamentos para a inibição da liberdade fundada nos valores éticos e morais (neo)liberais. O papel do governo seria apenas adentrar sobre essa vereda – instrucional-instrutiva – ante o risco do investimento privado em seres humanos, em contraposição à capitalização fixa⁹,

⁹ “O investimento em seres humanos não pode ser financiado nos mesmos termos ou com a mesma facilidade do investimento em capital físico, e é fácil perceber por quê. Se um empréstimo fixo em dinheiro é feito para financiar investimento em capital físico, o indivíduo ou organização que concede o empréstimo pode garantir-se sob a forma de uma hipoteca ou de existência

sob a prerrogativa de retorno financeiro ao governo após sua inserção no mercado de trabalho.

Indissociando a capitalização humana ao desenvolvimento nacional, mesmo projetando para a tal o financiamento direto do governo às famílias para a escolha das escolas de acordo com a performance dos estudantes e os princípios da liberdade, como instaurado nos EUA por meio da *voucherização* anos depois (RAVITCH, 2011), Friedman (1985, p. 95) afirma que a preparação vocacional não apresenta efeitos laterais, negativos para a liberdade humana como a propagação de valores em um tipo de educação geral. Seria uma forma de investimento produtivo como ocorre no processo de modernização dos equipamentos técnicos e tecnológicos que impulsionariam a produtividade econômica do ser humano – o fator humano.

Na perspectiva econômica da escola neoclássica, Schultz (1973, p. 19) analisa os componentes da educação para a economia de modo mais profundo, ressaltando em seu exame o equívoco da não dedicação dos economistas a esse assunto. Para este autor, a educação tem como finalidade, dentro das peculiaridades culturais e históricas, o desenvolvimento do ensino-instrução e da aprendizagem sob os princípios liberais.

Educar significa, etimologicamente, revelar ou extrair de uma pessoa algo potencial e latente; significa aperfeiçoar uma pessoa, moral e mentalmente, de maneira a torná-la suscetível de escolhas individuais e sociais, e capaz de agir em consonância; significa prepará-la para uma profissão, por meio de instrução sistemática; e, por fim, significa exercitar, disciplinar ou formar habilidades (SCHULTZ, 1973, p. 18).

Sua exposição prossegue tomando por base as mesmas premissas de Friedman (1985)¹⁰, entendendo a escola como o espaço apropriado da instrução, e encarando-a como uma indústria com essa finalidade, com a diferença da não objetificação direta do lucro, mas como um componente da produção semelhante ao capital fixo.

A instituição educacional descobre e cultiva o talento potencial. As possibilidades das crianças e dos estudantes veteranos não podem ser conhecidas até que sejam descobertas e cultivadas. [...] uma das funções do sistema educacional é agir como um dispositivo para descobrir e selecionar o talento potencial. [...]

A instrução aumenta a capacidade de adaptação das pessoas, face às flutuações das oportunidades de emprego, associadas ao crescimento econômico. Quando um trabalhador estabilizado se defronta com tal situação, talvez tenha que trocar seu atual emprego por outro e, até mesmo, abandonar determinada especialidade em declínio, por outra que ofereça melhores oportunidades de trabalho (SCHULTZ, 1973, p. 56).

Considerando o aspecto positivo da empregabilidade – não nestes termos – pela mobilidade dos trabalhadores devido à sua potencialidade competitiva, Schultz (1973) reitera o papel da escola para a descoberta das potencialidades humanas, sendo ela o berço para a orientação vocacional e o aperfeiçoamento dos indivíduos ao mercado de trabalho – outrora teste vocacional, hoje projeto de vida. Para o autor em questão isto impactaria diretamente no desenvolvimento da nação, do consumo, da estrutura de pagamentos, e da distribuição de renda. Em outros termos, desenvolve-se a concepção burguesa de

sobre os bens físicos e pode realizar pelo menos em parte de seu investimento, em último caso, pela venda dos bens físicos. Se for feito o mesmo empréstimo para aumentar o poder ou capacidade produtiva de um ser humano, não se pode evidentemente obter garantia comparável" (Friedman, 1985, p. 96).

¹⁰ Lembro ao leitor que o livro *Capitalismo e Liberdade* (Friedman, 1985) foi publicado em 1962.

homem e se justifica a funcionalidade do Estado na consolidação das potencialidades para a promoção do desenvolvimento econômico, retornando ao mercado enquanto potencial consumidor – nada diferente, sob minha ótica, do que estamos vivendo atualmente.

Schultz (1978, pp. 76-80) explica suas assertivas por meio de um estudo sobre o desigual desenvolvimento dos países, justificando o investimento em educação como diferencial. De acordo com a tese de Frigotto (2010, p. 144) alocamos esse movimento estratégico da burguesia mundial no seio “[...] das relações internacionais, a questão do imperialismo, passando à ideia de que o subdesenvolvimento nada tem a ver com as relações de poder, mas se trata fundamentalmente de um problema de mudança ou modernização de alguns fatores, onde os recursos humanos qualificados – capital humano – se constitui no elemento fundamental”.

De modo a-histórico, e descartando as relações desiguais de poder no ordenamento político-econômico dos países sem considerar ao menos os fenômenos de caráter geopolítico, as teses sustentadas por Schultz (1978) reproduzem uma argumentação nítida para a legitimação da desigualdade do desenvolvimento entre as pessoas e as nações. Justificando a ampliação do investimento em capital humano como a principal forma de incremento do Produto Interno Bruto (PIB), devido à abstrata-idealista elevação direta da renda, enquanto o capital fixo produz sua constância, esta concepção teórica, política, e cultural estaria estruturada no acréscimo marginal de instrução e educação para a ampliação da capacidade produtiva. Esta tese se sustenta, ideológica e pragmaticamente, pela necessária educação pautada na instrução e na adaptabilidade dos trabalhadores que, além de potencializar e gerar mais valor às mercadorias, produziria a superação da desigualdade social e da pobreza e, consecutivamente como fórmula aritmética, levaria a mobilidade social ratificando a visão burguesa de homem, de sociedade e das relações de produção. Além disso,

[...] a questão das desigualdades sociais, dos antagonismos de classes, o conflito capital-trabalho seriam superados, por um processo meritocrático. Mascara-se, como vimos, o caráter orgânico da acumulação, concentração e centralização do capital e a própria luta de classes, na medida em que se nivela, sob a categoria de capital, a capacidade de trabalho dos indivíduos “potenciada” com educação ou treinamento, ao capital físico, ou seja, a força de trabalho se apresenta como uma mercadoria – um capital do mesmo valor que o capital físico (Frigotto, 2010, p. 145).

O estado-capital nos meandros para a legitimação da formação humana no molde capitalista – legitimações do fracasso-sucesso.

Para a qualificação e produção dessa mercadoria geradora do crescimento excedente (Schultz, 1973), sustentada pelo discurso empresarial e solidificada na sociedade civil pelo âmbito dos recursos humanos, se imputa ao Estado restrito (Gramsci, 2001a) tal responsabilidade. No primeiro momento o que poderia ser visto como paradoxal aos princípios neoliberais, pela apropriação individual do fundo coletivo, é revisto e legitimado pela taxa de retorno social e individual.

Isto significa em outros termos que a taxa de lucro criada com a maior produtividade dos indivíduos devida ao seu mais em educação é repartida de maneira justa entre o indivíduo e o Estado. Aquele porque investiu esforço, energia e tempo, perdendo potencialmente salários se estivesse utilizado esse tempo para seguir um trabalho remunerado. O Estado receberia de volta, sob forma de taxas e impostos, os investimentos originais mais a parcela da taxa de lucro, justamente repartida entre ele e

o indivíduo. Numa análise ideológico-crítica a taxa de retorno se desmascara como a taxa de mais-valia que em verdade não beneficia o trabalhador que a produz, nem uma entidade abstrata como a *nação*, representada pelo Estado, mas sim o empresário capitalista, que empregou a força de trabalho (Freitag, 2005, p. 52-53 – grifo da autora).

O que tangencia o discurso neoliberal sobre o papel do governo na educação é a legitimação do risco de investimento na formação de capital humano, utilizando a prerrogativa do desenvolvimento nacional. Segundo Freitag (2005, p. 54), a qualificação da força de trabalho não está relacionada à melhoria da qualidade da classe trabalhadora, mas ao aprimoramento da dependência da força de trabalho ao capital. O que interessa em todo o percurso é o incremento da mais-valia.

Sob a ideologia do desenvolvimento e do crescimento continuado da economia e alegando ao mesmo tempo assegurar empregos duradouros à força de trabalho disponível, defendem, em verdade, os interesses da maximização dos lucros da empresa privada, pois mantêm em reserva potencial de trabalhadores que constantemente são reciclados em função das novas demandas geradas pela dinâmica e irracionalidade do modo de produção. O planejamento educacional constitui assim uma maneira de manipular “o exército industrial de reserva”, dando-lhes sua plena funcionalidade: fornecer a cada momento a força de trabalho necessária à expansão ou contenção da produção de degradar salários (Freitag, 2005, p. 56-57).

A economia da educação sustentada como princípio da harmonização e competitividade, fundada na liberdade individual que se propaga atualmente por meio do discurso da equidade social, tem como prerrogativa a ocultação da ideologia da igualdade por retirar de sua substância o não-retorno social e individual cooptado pelo lucro do capitalista. Seria a forma de ocultar a taxa de retorno social e individual que “corresponde exatamente à taxa de lucro, apropriada pela empresa privada para assegurar o processo de acumulação do capital” (Freitag, 2005, p. 60). Seria um elemento dialético, ancorado no mascaramento da taxa de retorno ao capitalista e imputado explícita-implicitamente, por meio da captura da subjetividade tanto no âmbito da naturalização do desequilíbrio econômico dos países, quanto dos sujeitos.

A formação ou qualificação da força de trabalho constitui um dos fatores fundamentais para explicar economicamente as diferenças de capacidade de trabalho e, conseqüentemente, as diferenças de produtividade e renda. Se do ponto de vista macroeconômico, o investimento no “fator humano” passa a significar um dos determinantes básicos para aumento da produtividade e elemento de superação do atraso econômico, do ponto de vista microeconômico, tal investimento constitui o fator explicativo das diferenças individuais de produtividade e de renda e, conseqüentemente, de mobilidade social (Souza, 2005, p. 3).

Na análise de Souza (2005, p. 5) este ato-fato exerce um movimento circular, tendo como conteúdo elementar as concepções de homem e de sociedade que desconsidera as relações sociais de produção para a cimentação da pragmaticidade burguesa. Para isto se incrementam as vicissitudes tecnicistas-racionalistas no campo da educação calcados na apologia da neutralidade-naturalidade da formação humana para o desenvolvimento

econômico, tendo como fundamento o individualismo¹¹, a propriedade, a igualdade, a liberdade¹² e a democracia.

O conteúdo ideológico que está por detrás dessa teoria é a ideia de que, no mundo da produção, todos os homens são “livres” para ascenderem socialmente e esta ascensão depende única e exclusivamente do mérito individual e/ou da administração racional dos seus recursos. Essa ideia se expressa no âmbito escolar na forma de uma compreensão de que a não aprendizagem, a evasão, a repetência são problemas individuais, consequência da falta de esforço, da “não-aptidão”, da falta de vocação dos indivíduos (Souza, 2005, p. 5).

Seria a forma de justificação-legitimação das desigualdades sob a reengenharia da dualidade estrutural da educação. O mercado imputa sobre os sistemas de ensino, regulados e reproduzidos pelo Estado, a concepção de mundo utilitarista-fragmentária por meio da sobrevalorização do conhecimento útil-pragmático, que gera o impulso para as reformas curriculares e suas diretrizes alcançando o chão da escola por meio da regulação docente. Isto se reflete na atualidade “permeada pelo reforço e incentivo às iniciativas individuais, radicada na ideia do empreendedorismo como diferencial na acumulação de capital humano” (Souza, 2005, p. 8). A atualização desta teoria imbrica tanto no incentivo às novas formas de geração de renda e subsistência, quanto na flexibilização do Estado aos determinantes do capital, vide a entrada das Organizações Sociais, Fundações, e Organizações Não-Governamentais neste setor com seus modelos “inovadores”.

A crise da escola pública como perpétua saída – o novo ethos cidadão – e as considerações finais.

O fato acima descrito ocorre por meio do discurso da “improdutividade da escola” (Frigotto, 2010, p. 152) e a insuficiência desta “do tipo de mediação que ela efetiva no interior do capitalismo monopolista”. Este fato, impulsionado após os anos 1990, abriu um flanco para inserção dos pacotes de ensino que cada vez mais redimensionam os conteúdos promovendo o redirecionamento do processo ensino-aprendizagem calcados nas “formas de controle da produção e divulgação do saber que se processa na escola, e enquanto tais, de controle social mais amplo” (Frigotto, 2010, p. 192).

Sua materialização ocorre pela desqualificação do trabalho escolar na formação profissional, sendo esta executada pelas corporações atualmente – isoladas ou articuladas com a escola, como o caso do Novo Ensino Médio, assim como de espaços escolares em parceria com corporações¹³. Seria uma “profissionalização que não profissionaliza”

¹¹ O individualismo se caracteriza atualmente como um derivado do liberalismo e da cultura pós-moderna, como um ente despreocupado com as formas de integração materiais, e concentrado na busca de seus interesses. “A isto se complementa a competição exacerbada como base do êxito individual, situação a que se presta o projeto individual, se este se descola de projetos sócio-coletivos” (Ramos, 2001, p. 256). Esse descolamento é pertinente a própria manutenção do projeto ético-político neoliberal, sendo revisto com a mediação de Terceira Via. Para Cunha (1978, pp. 28-29) esse seria o pilar moral para a sustentação do projeto liberal, delimitando os demais fundamentos.

¹² “Por meio do fetiche da maquinaria e da mercadoria “capital humano”, essa ordem de pensamento mascara a origem real e única da produção da mais-valia: a apropriação privada do trabalho humano excedente. Em vez de centrar a análise no valor-trabalho e nas relações de classe, a análise passa a centrar-se em uma relação de troca de agentes de produção concebidos igualmente livres” (Souza, 2005, p. 5)

¹³ Para exemplificar, podemos citar o Colégio Estadual José Leite Lopes que, após o ano de 2008, se transformou em um Núcleo Avançado em Educação (NAVE) em parceria com a empresa de telefonia Oi.

(Frigotto, 2010, p. 195). Coloca-se cada vez mais a escola para a função social e política, legitimado pelo discurso da crise e não-adaptação dos sistemas de ensino à flexibilização do mundo do trabalho, logrando suas atividades para a manutenção da sociedade de classes tanto pela negação de uma forma de conhecimento que é excluída dos currículos escolares, quanto pela sobrevalorização de atitudes, valores e competências. Por meio da “democratização do acesso”, se reconstitui o elitismo pedagógico fincado na reconfiguração dos conhecimentos e saberes, assim como a sua negação complexa para a classe trabalhadora – vide a atual contrarreforma do Ensino Médio.

Isto se materializa também na reconfiguração dos mecanismos de mediação do conflito de classe por meio da reorientação das estratégias de conformação ético-política da classe trabalhadora (Souza, 2015), combinando as formas de regulação social ao regime de produção endógeno à Pedagogia das Competências. “Trata-se de uma demanda de criação de novos mecanismos de conformação psicofísica e moral do trabalhador/cidadão diante do processo de reestruturação produtiva e da redefinição das relações de poder” (Souza, 2015, p. 146). Tal fato ocorre tanto no chão-de-fábrica para a maleabilidade e adaptação do trabalhador às novas condições de trabalho, quanto na escola pela sobrevalorização da ética burguesa.

Faz parte desta pedagogia, também, a disseminação de formas pseudo-científicas de apreensão da realidade social que valorizam o particular, o local, o efêmero, em detrimento de uma compreensão mais objetiva dos elementos que articulam e dão sentido ao Bloco Histórico que comporta as diversas particularidades da vida social. A naturalização da ideologia da “mão invisível do mercado” como reguladora eficiente do cotidiano social também faz parte do conteúdo desta pedagogia política. De modo geral, esta pedagogia política constitui o mecanismo pelo qual a burguesia busca formar as competências necessárias à conformação ético-política do trabalhador em uma dinâmica renovada de construção do consenso em torno da concepção de mundo burguesa (Souza, 2015, p. 175).

Segundo Gramsci (2015, p. 241), a imanência do novo, no sentido das transformações sociais e econômicas, torna imprescindível a manipulação e a racionalização das forças subalternas, vide as consequências do proibicionismo no processo de instauração do fordismo nos EUA no início do século XX. Isto envolveria uma série de questões para a materialização do consenso ao projeto hegemônico no corpo da sociedade civil como a questão sexual, a racionalização da composição demográfica, a estrutura jurídica formal, a psicanálise etc. Seria no presente não mais a combinação, nos termos gramscianos, de coerção e persuasão com altos salários e benefícios sociais, mas a reconstrução da propaganda ideológica e política com base na responsabilização individual.

Como constatado por Gramsci, acerca da ineficiência do método fordista para o controle psicofísico total da classe trabalhadora no primeiro quarto do século passado, mediante a mecanização entronizada do gesto físico laboral que permitiu progressivamente a liberdade mental do operário (Gramsci, 2015, p. 272), passa a classe dirigente para novas estratégias de obtenção do consenso tendo como foco as iniciativas educacionais no mesmo tempo-espaço das relações sociais de produção. Disto decorre a racionalização da vida da classe trabalhadora por meio das mudanças nos códigos sociais, nos hábitos individuais e nos costumes, que atualmente não implica em altos salários e melhoria da qualidade de vida, mas a combinação entre “coação (autodisciplina) e persuasão” (Gramsci, 2015, p. 275).

Para isto são elaborados “planos superestruturais” no corpo do Estado Ampliado combinando consenso e coerção, sendo a escola o espaço de cimentação do conformismo

no primeiro momento, passando posteriormente para a coletivização do tipo social hegemônico (Gramsci, 2001, p. 39). Seria essa sua arquitetura no sentido gramsciano; a que materializa a concepção de mundo da classe dirigente e que orientará a prática política das classes subalternas no sistema capitalista. Analisada por Neves (2005) como a Nova Pedagogia da Hegemonia, a marca dessa tese advém da repolitização¹⁴ da política no cerne da mediação de Terceira Via¹⁵ para a consolidação de um novo senso comum, com base no “associativismo colaboracionista; ou mesmo quando desenvolve valores que impulsionam soluções individualistas ou grupistas na resolução de questões relativas ao trabalho e à vida” (Martins; Neves, 2010, p. 36).

O movimento em curso tem como finalidade a instauração de uma nova cultura cívica. Disseminado pelos principais aparelhos privados de hegemonia no país (Neves, 2005, p. 99-110), e consolidando práticas no novo espírito voluntário por meio do redirecionamento da luta política (Souza, 2002), a cidadania de novo tipo se baliza de três iniciativas indissociáveis. A primeira tem como finalidade

[...] À viabilização do retorno ou da permanência de um conjunto significativo da população ao nível mais primitivo das relações de forças, aquele estreitamente ligado à estrutura objetiva, no qual os agrupamentos sociais organizam-se conforme sua função e posição na produção, seu uma maior consciência de seus papéis econômico e político-social. Nesse primeiro sentido, a nova pedagogia da hegemonia propõe-se a estimular um tipo de participação que, fortemente relacionada ao conceito gramsciano de catarse, tenta incentivar movimento caracterizados por soluções individuais (Neves, 2005, p. 35).

A segunda se refere literalmente ao desmantelamento da organização da classe trabalhadora, sendo refuncionalizada pelos aparelhos privados de hegemonia para a construção de uma nova sociabilidade no contexto de diluição da consciência de classe e fragmentação dos trabalhadores.

Mais precisamente, a nova pedagogia da hegemonia estimula a pequena política em detrimento da grande política, propiciando, contraditoriamente, à classe trabalhadora a realização da grande política de conservação. Vale lembrar ainda, conforma a orientação gramsciana, que os movimentos em torno da pequena política traduz-se-iam, exemplarmente, tanto no plano mundial quanto regional, em ações como projetos de auto-ajuda, estímulo a um conceito de cidadania restrita, ênfase em ações destinadas à valorização de demandas e espaços comunitários e locais, dentre tantos outros (Neves, 2005, p. 37).

Por último, como reflexo da fragmentação da classe trabalhadora, a cidadania de novo tipo, em seu princípio “contra-hegemônico”, se reorganiza de modo fragmentado por meio da defesa de interesses setoriais no corpo da sociedade civil envolvendo as temáticas pacifistas, ecológicas, homossexuais etc.

As lutas concebidas em termos exclusivamente extra-econômicos, portanto, não representam, em si mesmas, um perigo fatal para o capitalismo. Podem, inclusive, ser funcionais à estabilização da hegemonia burguesa. Politicamente, portanto, a organização desses grupos acaba por, contraditoriamente, desviar a atenção de importantes segmentos da classe trabalhadora da reflexão

¹⁴ Esta, atualmente, cimenta-se sobre a ideologia da responsabilidade social, carregada de termos e da ideologia empresarial, para a formação de um novo perfil de trabalhador categorizado como empreendedor e colaborador (MARTINS; NEVES, 2015).

¹⁵ Uma das principais características do bloco histórico que se forma a partir da nova pedagogia da hegemonia, envolvendo a formação de novas teorias, a formação de novos intelectuais orgânicos e a difusão pedagógica dos novos consensos, é o realinhamento ideológico de teóricos e de forças políticas nas relações sociais e de poder. Esse realinhamento sugere que, com a “crise do marxismo”, a “morte do socialismo”, e a “insuficiência da perspectiva neoliberal”, o futuro da política estaria localizado num plano que vai além das formas clássicas de “esquerda” e “direita” (Martins; Neves, 2010, p. 25).

sobre os mecanismos de expropriação e exploração a que estão submetidos, ao mesmo tempo em que reforça o individualismo como valor moral radical, uma vez que reúne indivíduos para tratar de seus problemas específicos, desvinculados das questões sociais gerais (Neves, 2005, p. 36).

A cidadania de qualidade nova é intrínseca ao novo ordenamento social mundial que requer a revisão das condutas individuais, corporativas e dos governos (Neves; Martins, 2015, p. 35). Ao mesmo tempo seria resultante da Sociedade do Conhecimento, tomando como sustentação a noção de colaboração social na limitação da participação política por via das estratégias da “democracia consentida”¹⁶ (Neves; Martins, 2015, p. 35), preestabelecidos sobre consensos reproduzidos pelos aparelhos privados de hegemonia. Sua materialização se intensifica ao longo dos anos 1990 após a Conferência de Jomtien, que dá origem ao programa Educação para Todos da UNESCO. Movimento que originou o processo de expansão da escolarização sob os princípios da cidadania, dos direitos de aprendizagem, da responsabilidade social, do desenvolvimento sustentável e da geração de renda.

Seria esta a face do “capitalismo humanizado” que, por meio da construção do consenso sobre valores no bojo da dialética mercado-justiça social, promove a reconstrução-privatização dos sistemas de ensino. Com o discurso da crise da escola, e de sua ineficiência na obtenção dos resultados e da coesão social, a classe empresarial passa a entrar na escola para difundir seu ideário de vida (Neves; Martins, 2015) tendo como base o Relatório Delors (UNESCO, 2000) para a consolidação dos quatro pilares da educação: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser.

Referências

ALVES, Giovanni. **Trabalho e subjetividade**: o espírito do toyotismo na era do capitalismo. São Paulo: Boitempo, 2011.

ANTUNES, Ricardo. O privilégio da servidão: o novo precariado de serviços na era digital. São Paulo: Boitempo, 2019.

ANTUNES, Ricardo. Trabalho intermitente e uberização do trabalho no limiar da Indústria 4.0. In: ANTUNES, Ricardo (Org.). *Uberização, trabalho digital e Indústria 4.0*. São Paulo: Boitempo, 2020.

DRUCKER, Peter. **A sociedade pós-capitalista**. São Paulo: Pioneira, 1993.

FREITAG, Barbara. **Escola, Estado e Sociedade**. São Paulo: Centauro, 2005.

FRIEDMAN, Milton. **Capitalismo e democracia**. São Paulo: Nova Cultural, 1985.

¹⁶ Esse processo foi aprofundado por meio do incentivo à criação de “canais de participação da sociedade civil, sob os argumentos da cidadania reflexiva, com o objetivo de ampliar o consenso da sociedade em torno do projeto de sociabilidade por meio de políticas que combinaram o caráter focalizado com respostas efetivas a demandas sociais concretas” (SOUZA; MELO; BONATTO, 2015, p. 86). Estes novos canais foram efetivados principalmente nos governos após o mandato FHC que, por meio das teses de ampliação do controle social, ratificou as parcerias com a sociedade civil e o empresariado para consultoria e execução, fazendo com que se ampliasse a participação da sociedade para o autocuidado.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. São Paulo: Cortez, 2010.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**, volume 3: Maquiavel. Notas sobre o estado e a política. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2001a.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**, volume 2: Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2001b.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**, volume 4: temas de cultura, ação católica. Americanismo e fordismo. 5. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

HIRATA, Helena. Os mundos do trabalho. In: CASALI, Alípio et al. **Empregabilidade e educação**: novos caminhos no mundo do trabalho. São Paulo: EDUC, 1997.

KUENZER, Acacia Zeneida. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. **Capitalismo, trabalho e educação**, v. 3, 2002.

KUENZER, Acacia Zeneida. Reforma da educação profissional ou ajuste ao regime de acumulação flexível? **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 5, n. 3, 2007.

KUENZER, Acacia Zeneida. Trabalho e escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível. **Educação & Sociedade**, v. 38, n. 139, 2017.

LÖWY, Michael. A teoria do desenvolvimento desigual e combinado. Outubro, v. 6, p. 73-80, 1998.

MARX, Karl. O 18 de brumário de Luís Bonaparte. São Paulo : Boitempo 2011.

MÉSZÁROS, Ístvan. **Para além do capital**: rumo a uma teoria da transição. São Paulo: Boitempo, 2002.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.). **A nova pedagogia da hegemonia**: estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo: Xamã, 2005.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley; MARTINS, André Silva. **Educação Básica**: tragédia anunciada? São Paulo: Xamã, 2015.

RAMOS, Marise Nogueira. **A pedagogia das competências**: autonomia ou adaptação. São Paulo: Cortez, 2001.

RAVITCH, Diane. **Vida e morte do grande sistema escolar americano**: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação. Rio Grande do Sul: Editoria Sulina, 2011.

RUMMERT, Sonia Maria. **Educação e identidade dos trabalhadores**: as concepções do capital e do trabalho. São Paulo: Xamã; Niterói; Intertexto, 2000.

SANTOS, Aparecida de Fátima Tiradentes dos. **Desigualdade social e dualidade escolar:** conhecimento e poder em Paulo Freire e Gramsci. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

SCHULTZ, Theodore Willian. **O valor econômico da educação.** Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1973.

SILVA, Monica Ribeiro da. **Currículo e competências:** a formação administrada. São Paulo: Cortez, 2008.

SOUZA, José dos Santos. **Trabalho, educação e sindicalismo:** anos 90. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2002.

SOUZA, José dos Santos. O recrudescimento da teoria do capital humano. **Cadernos Cemarx**, v. 3, n. 1, 2005.

SOUZA, José dos Santos. A reconfiguração do trabalho, da produção e dos mecanismos de mediação do conflito de classe e a formação do trabalhador. Colóquio Internacional Marx e Engels, 7., 2012, Campinas, São Paulo. **Anais...** Campinas: UNICAMP, 2012.

SOUZA, José dos Santos. A formação do trabalhador no contexto da reconfiguração do trabalho, da produção e dos mecanismos de mediação do conflito de classe. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 10, n. 20, 2015a.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos.** Tailândia: Unesco, 1990.

UNESCO. **Educação:** um tesouro a descobrir. 4. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, Distrito Federal: UNESCO, 2000.

Submetido em: 13/04/2023

Aprovado em: 22/05/2023

Publicado em: 03/08/2023



Esta obra está licenciada com uma Licença
[Creative Commons Atribuição – Não Comercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)