



O DEBATE EDUCACIONAL NA SEGUNDA DÉCADA DO SÉCULO XXI: MAIS DO MESMO?

 **Thalles Valente de Paiva**

Doutorando em Educação.

Universidade Federal de Uberlândia - UFU.

Uberlândia - Minas Gerais – Brasil.

 **Lucia de Fatima Valente**

Doutora em Educação

Universidade Federal de Uberlândia - UFU.

Uberlândia - Minas Gerais – Brasil.

A
R
T
I
G
O

Resumo: É uma tendência de certos setores da pesquisa em educação, muitos até progressistas, estimularem novas práticas, reconhecer a diversidade e as dinâmicas culturais, investir na mudança para sanar a crise da educação para que, assim, finalmente, possamos criar uma escola para o século XXI. Quando lemos “*Educação 2021: para uma história do futuro*”, de Nóvoa (2009), não nos deparamos com esse mesmo sonho? Percebe-se que as propostas para o futuro e um novo amanhã para a escola devem ser construídos, mas sempre mediados pelo horizonte onírico liberal. Perguntamos-nos se é possível organizar essas propostas em uma forma de organização social capitalista que está intrinsecamente preocupada em formar sujeitos na lógica de mercado. Assim, o objetivo deste texto é dialogar com as tendências educacionais existentes e as propostas por Nóvoa (2009), problematizá-las, além de compará-las, de maneira breve, com os acontecimentos e resultados, a partir da segunda década do século XXI, sob a perspectiva do autor.

Palavras-chave: educação; política; epistemologia.

Para citar - (ABNT NBR 6023:2018)

PAIVA, Thalles Valente de; VALENTE, Lucia de Fatima. O debate educacional na segunda década do século XXI: mais do mesmo?. *Eccos - Revista Científica*, São Paulo, n. 68, p. 1-18, e24334, jan./mar. 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/eccos.n68.24334>



THE EDUCATIONAL DEBATE IN THE SECOND DECADE OF THE 21st CENTURY: MORE OF THE SAME?

Abstract: It is a tendency in certain areas of educational research sectors, many of them progressive, to encourage new practices, to recognize diversity and cultural dynamics, to invest in change to solve the education crisis so that it is possible to finally build a school for the 21st century. When we read “Education 2021: for a history of the future”, by Nóvoa (2009), do we not come across the same dream? It’s striking that proposals for the future and a new tomorrow for the school must be constructed, but always mediated by the oniric liberal horizon. We wonder whether it is possible to organize these proposals in a form of capitalist social organization that is inherently concerned with forming subjects in the logic of the market. This text thus aims to dialogue with the educational tendencies and Nóvoa’s proposals (2009), problematizing them and briefly comparing them with the events and results from the second decade of the 21st century on, from the author’s perspective.

Keywords: education; politics; epistemology.

EL DEBATE EDUCATIVO EN LA SEGUNDA DÉCADA DEL SIGLO XXI: ¿MÁS DE LO MISMO?

Resumen: Es una tendencia de ciertos sectores de investigación en educación (muchos incluso progresistas), estimular nuevas prácticas, reconocer la diversidad y las dinámicas culturales, invertir en el cambio para resolver la crisis de la educación para que, así, finalmente, podemos crear una escuela para el siglo XXI. Cuando leemos “Educación 2021: por una historia del futuro”, de Nóvoa (2009), ¿no nos encontramos con este mismo sueño? Se percibe que deben construirse propuestas de futuro y un nuevo mañana para la escuela, pero siempre mediadas por el horizonte onírico liberal. Nos preguntamos si es posible organizar estas propuestas en una forma de organización social capitalista, que se preocupa intrínsecamente de formar sujetos en la lógica del mercado. Así, el objetivo de este texto es dialogar con las tendencias educativas existentes y las propuestas por Nóvoa (2009), problematizarlas, además de compararlas, brevemente, con los acontecimientos y resultados de la segunda década del siglo XXI, desde el punto de vista del autor.

Palabras clave: educación; política; epistemología.

Introdução

Atônito, ao se deparar com a queda do muro de Berlim (1989), um americano declarou “o fim da história”, dissertou Hobsbawm (2007) em seu artigo “*Guerra, paz e hegemonia no início do século XXI*”. O historiador declara que o enunciado do americano é ingênuo e fatalista e que devemos evitar cair numa sentença tão desacreditada. No entanto, desde meados do século passado, argumenta ele, “entramos em uma fase nova da história que acarretou o fim da história como a conhecemos nos últimos 10 mil anos, isto é, desde a invenção da agricultura sedentária. Não sabemos para onde estamos indo.” (Hobsbawm, 2007, p.14). Mas, quem sabe na afetação desse americano a esta “nova fase”, em seu enunciado sobre o “fim da história”, não está presente uma enunciação que diz muito sobre o espírito do nosso tempo?

No verão de 1989 (ano da queda do muro de Berlim), Francis Fukuyama escreveu o artigo “*O fim da história?*”, para a revista *The National Interest*. Nele o filósofo defendia que nos últimos anos havia acontecido um consenso mundial quanto à legitimidade da democracia liberal “à medida que esta triunfava sobre ideologias rivais, como a monarquia hereditária, o fascismo e, mais recentemente, o comunismo.” (Fukuyama, 1992, p.13). O argumento não se restringiu apenas ao triunfo; foi mais além, pois a democracia liberal poderia se constituir como o “ponto terminal da evolução ideológica da humanidade” e a “forma final de governo humano”, e, portanto, como tal, comporia “o fim da história” (1992, p.13).

É claro que o artigo provocou controvérsias e infinidades de comentários, desde seu local de origem, EUA, passando pela Europa, América do Sul, África e Ásia. Muitas das polêmicas se devem aos maus entendidos: a confusão de ler a “História” por “história”. Como argumenta Fukuyama (1992), os acontecimentos particulares da “história” continuariam a ocorrer, desde episódios pequenos a acontecimentos maiores e momentosos; mas, ao que se refere a “História”, isto é, a História compreendida como um processo singular e universal, coerente e evolutivo, que faz a mediação da experiência de todos os povos do mundo, esta havia chegado ao seu fim. Isto significa que “não haveria mais progresso no desenvolvimento dos princípios e instituições fundamentais porque todas as questões verdadeiramente importantes tinham sido resolvidas (Fukuyama, 1992, p.14).”

Como disserta Žižek (2011): “É fácil rir da noção de fim da história de Fukuyama, mas o éthos dominante hoje é ‘fukuyamiano’.” (Žižek, 2011, p.340). Não é para nos espantarmos com esta provocação porque, no final, o capitalismo liberal democrático é aceito como a melhor forma de gerir a sociedade. Grande parte dos movimentos progressistas sociais e intelectuais, mesmo que conscientemente, não acredita na assertiva de Fukuyama e no final dos seus

discursos validam que devemos tornar a sociedade mais justa, aberta às pluralidades, tolerante, etc., mas liberal, democrática e capitalista.

É evidente que os debates sobre educação não escapam dessa sina, até mesmo quando imaginam formas “utópicas” de ensino e novas tendências visando à inserção de novos conhecimentos e tecnologias na formação escolar do século XXI. O discurso está normativamente alicerçado na episteme liberal, ou na naturalização da forma liberal democrática.

Quando lemos “*Educação 2021: para uma história do futuro*”, de Nóvoa (2009), não nos deparamos com essa mesma lógica? Analisando as tendências do seu tempo, e propondo projetos para o futuro, o cientista da educação deve estar aberto às diferenças para a construção de um novo amanhã no qual o novo é sempre mediado pelo horizonte liberal, até mesmo quando ele enuncia que o pensamento contemporâneo precisa ir além do conhecido, “alimentar-se o pensamento utópico” (Nóvoa, 2009, p.69). Sim, podemos ir além, mas sempre na companhia do liberalismo democrático. Enfim, parece-nos que sua enunciação valida apenas os sonhos regidos na concretização de uma educação liberal republicana sedimentada em um capitalismo com uma face mais humana. O objetivo deste texto é, portanto, dialogar com as tendências educacionais e as propostas de Nóvoa (2009), e problematizá-las, além de compará-las, de maneira breve, com os acontecimentos e resultados, a partir da segunda década do século XXI, sob a perspectiva do autor.

Crises, tendências e “soluções”

O sistema público e hegemônico de ensino (o modelo escolar) está posto em debate por uma vasta literatura crítica que o considera obsoleto, incapaz de se renovar, ou que não atende às demandas do presente. Tal fato não é nenhuma novidade para o campo educacional desde o final do século XX. Contudo, como há inúmeras tendências educacionais que se “digladiam” para apontar caminhos para a educação, o que podemos aprender com esse fenômeno, é, obviamente, que estamos em “crise”. Mais ainda, ronda, em nós, uma certa angústia de não sabermos para onde estamos indo, ou para onde devemos ir.

Evidentemente toda angústia que nos ronda nos tempos atuais é completamente distinta do otimismo do final do século XIX, com o marco do “modelo escolar”. Podemos dizer que naquele tempo a educação “sabia” para onde estava indo. *The one best system* era a expressão de David Tyack, 1870, ao se referir ao modelo escolar. A força desse modelo difundiu-se em escala mundial, realizando, de forma universal, nas suas diretrizes legislativas e de seus

regimentos educacionais. Foi por meio dele que a escola obrigatória e pública constituiu-se como uma instituição central na constituição dos Estados-nação, na consolidação da identidade nacional e na organização de uma sociedade industrial. Foi a partir dessa revolução que nasceu o estatuto profissional dos professores formados em escolas normais, edificando-se essa formação de maneira hegemônica. E, com a expansão da “escola de massa”, as relações institucionais, culturais, tanto na vida social quanto no familiar, foram transformadas no decorrer do século XX.

O que é possível identificar do legado do sistema homogêneo público hoje? Além do sentimento de “crise”, Nóvoa (2009) disserta que é possível identificar três possíveis tendências que têm se destacado no debate público e acadêmico. A primeira delas é o regresso da educação familiar. Não é mais o Estado, como ficou marcado o desenvolvimento educacional do século XX, que deve se responsabilizar pelos cuidados dos filhos, nem mesmo a sociedade. Na verdade, o movimento é ao contrário, e deve-se erguer um juízo de suspeita à vida pública, tanto para as instituições, como para aqueles que vivem e professam valores distintos do regimento particular da família. A desconfiança com as instituições públicas e com as diferenças culturais não se restringem somente pela razão de elas não atenderem aos interesses particulares da família, mas porque existe o temor de serem corruptas, laboratórios de “doutrinação” ideológica que desvirtuam os jovens dos princípios religiosos e degeneram a moral da família ou da rede comunitária.

O outro, portanto, é visto como uma entidade aterradora. Cabe a cada família, e à comunidade, criarem e terem sua própria escola, reservada aos seus e protegida dos outros. A escola pública que partilha a diferença e valores da sociedade, a fim de criar uma identidade universal partilhada, é negada em defesa de valores e interesses particulares. Essa atomização não é uma tendência meramente abstrata e, graças às novas ferramentas tecnológicas, está ocorrendo uma expansão do ensino doméstico que ocorre na própria casa, o chamado *homeschooling*.

O segundo cenário consiste, também, na defesa do bem privado, nas vantagens que o mercado pode oferecer com suas lógicas de competições na organização da escola e suas disputas internas e externas (com as demais escolas). Cabe ao Estado se abster de intervir no mercado de serviços educacionais e se limitar apenas a coordenar e a divulgar os indicadores de qualidade de Ensino, com o intuito de facilitar que cada família possa investir na educação de seus filhos de maneira informada e racional. Aos excluídos e desfavorecidos das trocas de mercado, cabe o “vale-educação”, mecanismo que auxilia na “superação” da contradição de

que “só quem tem dinheiro estuda”, assegurando uma certa equidade à educação, mesmo que muitas vezes possa ser apenas performativa.

Por fim, o terceiro cenário alicerça-se nas novas tecnologias. Imaginam-se formas totalmente distintas, indo além da forma padrão de ensino, promovendo uma educação, a fim de atender às necessidades individuais do estudante. Não é mais necessário que a escola tenha um ambiente material porque a educação nesse formato pode acontecer em qualquer lugar, não necessitando nem mesmo de professores reais. Tudo pode ser virtual.

Ao se deparar com essas tendências, Nóvoa (2009) declara que elas são viáveis e têm sinais claros de emergência nos últimos anos. No entanto, reconhece que esses modelos acentuam mais as desigualdades escolares e promovem a “tribalização” da educação. Aqui, sua crítica não se baseia em princípios modernos (o movimento Educação Nova), ou no retorno destes, uma vez que não fomentaram as aprendizagens nas escolas, e hoje não mais respondem aos desafios da sociedade presente. Cabe à escola do século XXI estar centrada na aprendizagem de maneira invertida das tendências de “transbordamento de ensino”, tão caras aos modernos. É necessário encontrar respostas novas, argumenta o pesquisador, que reconheçam as particularidades e individualidades, mas, principalmente, que valorizem a dimensão pública da educação. Alavancar a diversidade de iniciativas organizacionais se faz promovendo a educação como bem público. É por este reconhecimento que são fomentadas as diversidades de formas curriculares e pedagógicas que rompem com o sistema excessivamente burocratizado do Estado.

No entanto, essa autonomia da escola às burocracias não deve se dar da mesma maneira como a Educação permanente, marco da geração década 1960 com autores como Pierre Furter, Ivan Illich, Edgar Faure, etc., perspectiva que produziu críticas massivas à instituição escolar. Segundo Nóvoa (2009), existem duas utopias que atravessam esse modelo: primeiro, a “educação desescolarizada”, liberta das estruturas institucionais e baseada em redes informais de aprendizagem ou “teias de oportunidades”; e a segunda, que se pauta na defesa de uma educação que não se limite, apenas, aos aspectos da formação profissional, mas que atente-se às demandas da sociedade, da cultura e do “aprender a ser”. Com o tempo percebeu-se, argumenta Nóvoa (2009), que essas duas ideias são ilusórias, pois os discursos e as práticas da Educação Permanente evoluíram no sentido contrário. Ao invés da desescolarização, ocorreu o triunfo da “sociedade pedagógica”, organização educacional que generalizou as relações pedagógicas com as crianças, jovens e adultos. No lugar de uma educação aberta para todas as dimensões da vida, adveio uma “Educação e formação ao longo da vida”, conceito marcado pelo princípio da empregabilidade, defendido também pelos organismos internacionais como o

Banco Mundial, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), a Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), entre outros.

De lá até os tempos atuais, está nítido que em nossa forma de organização social a aprendizagem ao longo da vida tornou-se central nas estratégias educativas e que o foco está nas políticas de emprego e de requalificação profissional. Se a Educação Permanente demandou, primeiramente, o direito universal da educação para todos, com as mudanças e demandas de mercado a necessidade contemporânea da educação é servir as diretrizes mercadológicas. Ao se deparar com essa contradição, Nóvoa (2009) argumenta que agora se impõe, portanto, para o século XXI, a obrigação de conseguir um emprego digno (Nóvoa, 2009, p.61). E mais, é necessário redefinir a missão da escola para o ponto de vista das aprendizagens, não alheia à sociedade, mas ao espaço público da educação. Para isso, a escola deve deixar a ideia de regeneração e reparação social, assumindo o papel no qual ela educa, assim como outras instituições sociais. Deve-se pensar o espaço público da sociedade de outro modo, argumenta o autor, aproveitando os conjuntos das entidades públicas e privadas para que, assim, seja possível construir uma educação que não se baseie mais na homogeneidade, na rigidez, ou no transbordamento, mas na diferença, mudança e aprendizagem.

O debate educacional na segunda década do século XXI

De 2009 até o momento presente, o que podemos observar das tendências debatidas por Nóvoa (2009)? No caso da educação domiciliar, segundo Ray (2021), principalmente nos EUA, ela continua a crescer. Pesquisas revelam que a educação domiciliar está crescendo cerca de 2% a 8% ao ano nos últimos anos, mas, principalmente, nos períodos de 2019 a 2020 e de 2020 a 2021. Na época em que o texto mencionado foi publicado, em 2009, havia cerca de 1,9 milhão e hoje (2021) são 5 milhões. É claro que o crescimento exponencial de 2020-2021 se deu devido à pandemia de Covid-19, como assegura McDonald (2020). Ninguém imaginava uma pandemia global em 2020; no entanto, havia cerca de 2,5 milhões de estudantes em ensino domiciliar na primavera norte-americana de 2019 (3% a 4% das crianças em idade escolar), o que demonstra que ela continuava a crescer mesmo sem a pandemia.

Se em 2009 o projeto *homeschooling* parecia ser uma vanguarda “alternativa”, pelo menos hoje, garante Ray (2021), está beirando o “*mainstream*” nos Estados Unidos. Aliás, a diversidade e abertura para a diferença tem sido cada vez maior: são etnias (preto, hispânico e branco); credos religiosos (ateus, cristãos e mórmons); posicionamentos políticos

(conservadores, libertários e liberais de esquerda); classes sociais (baixa, média e alta renda); e pais e responsáveis com graus de escolaridades diferentes (desde Ph.Ds, GEDs a sem diploma de ensino médio).

Esse crescimento não se restringiu somente aos EUA porque tem crescido no mundo inteiro: em países como Austrália; Canadá; França; Hungria; Japão; Quênia; Rússia; México; Coreia do Sul; Tailândia; Reino Unido; e assim por diante. Em Portugal, a terra de Nóvoa (2009), também houve crescimento. Segundo Gonçalves, Barra, & Rosa, 2016, dados publicados antes da pandemia no jornal semanário Expresso, e segundo o Ministério da Educação de Portugal, constavam que em 2012 e 2013 o número de alunos matriculados em *homeschooling* era de “63; em 2013-2014, de 305; em 2014-2015, de 199; e, em 2015-2016, de 564 (Gonçalves, Barra, & Rosa, 2016, *apud* Ribeiro & Palhares, 2017, p.64).

No Brasil o debate e extensão do *homeschooling* se intensificaram muito na última década, muito pelos debates ideológicos promovidos por certos segmentos políticos e midiáticos. No ano de 2018 o Supremo Tribunal Federal julgou que a educação domiciliar não poderia ser realizada em casa por não existir regulamentação para a prática. Entretanto, em 16 de junho de 2021, a Comissão de Constituição e Justiça e de Cidadania (CCJ) da Câmara dos Deputados aprovou o Projeto de Lei (PL) 3262/19, permitindo que tutores legais possam educar crianças em casa, sem que isso seja identificado como crime de abandono intelectual (Código Penal, Decreto-Lei 2.848/40). No Brasil o ensino domiciliar ainda não é permitido. Todavia, o governo federal, a mando do presidente Jair Bolsonaro, tinha a intenção de sancionar a prática até o final do ano de 2021. Esta foi uma das pautas de campanha de Bolsonaro, muito estimada pelas alas reacionárias, conservadoras e liberalistas da política, mas, sobretudo pela ala relacionada às igrejas evangélicas que lutam pelo direito de educar seus filhos em casa.

Os dados e as informações sobre o número de estudantes que estudam em casa no Brasil são conflitantes, difíceis de serem coletados, ainda mais por esta não ser uma prática reconhecida pelo Estado. De acordo com a Associação Nacional de Educação Domiciliar (Aned), a entidade representa cerca de 11 mil famílias brasileiras que praticam a educação de crianças em casa. O presidente da associação, Rick Dias, estima que a educação domiciliar brasileira esteja crescendo com a pandemia por serem cerca de 30 mil famílias praticantes, sendo que a estimativa do Ministério da Educação (MEC) era de 17 mil famílias antes da pandemia.

Em relação às políticas de *voucher*, Freitas (2018) argumenta que encontramos os mesmos problemas relatados por Nóvoa (2009), já analisados nos anos de 1960 a 1980 nos EUA, e também pelas experiências no Chile, na década de 1980. Pesquisas de 2018, realizadas

no Chile, demonstram que a prática do “vale-educação” abre brechas para o baixo desempenho de estudantes, além de resultarem numa divisão econômica crescente, pois “retira os estudantes mais motivados e os da classe média da escola pública e os desloca para a iniciativa privada (Freitas, 2018, p.73).” Tanto nos EUA quanto no Chile, as pesquisas recentes também apontam para a queda de qualidade do ensino e aumento da segregação social.

Nóvoa (2009) apontou estes problemas que, para ele, poderiam ser amenizados pela abertura e diálogo entre a escola e as iniciativas público-privadas, a fim de conter tanto a "tribalização" da educação como a excessiva burocratização do Estado. Ao observar a pesquisa realizada por Baum (2018), em dezessete países que participam do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa), a fim de analisar a efetividade das parcerias público-privadas (PPP), o autor assinala que:

Em resumo, as escolas de PPP não estão melhorando a eficiência produtiva da maioria dos sistemas educacionais; e, na maioria dos países, eles estão reforçando as disparidades sociais, servindo desproporcionalmente os estudantes nos quintis de renda mais alta. Essas descobertas têm implicações diretas para a política educacional globalmente. Em grande parte da literatura existente, a inclusão de PPPs em estruturas de políticas de educação é justificada pelo seu potencial para melhorar a eficiência produtiva no sistema educacional sem afetar negativamente a eficiência social. Os resultados desta pesquisa pedem cautela contra as expectativas de desempenho superior dentro dos modelos de PPP de educação. Além disso, os governos com interesse político em tais intervenções devem estar cientes dos impactos potenciais de tais programas em populações menos favorecidas socialmente. (Baum, 2018 p. 23-24 *apud* Freitas, 2018, p.74)

No que se restringe às novas tecnologias, a educação nos últimos dez anos vem cada vez mais aprimorando e facilitando o acesso às informações, a saberes, bem como a conhecimentos científicos, claro, para quem tem condições de acesso. Muitos pacotes de materiais didáticos vêm sendo fabricados como atividades a serem reproduzidas por professores em sala de aula presencial, ou virtual, com o intuito de facilitar a vida de estudantes e educadores. Contudo, o que fica evidente é que esta tendência mundial esquece dos contextos socioeconômicos específicos de cada país. E, principalmente, qual é o objetivo dos avanços tecnológicos na educação e o que sustenta suas motivações?

Muito antes da pandemia de Covid-19, as políticas neoliberais de ensino já investiam na precarização do trabalho de professores, seja pela terceirização, ou pelo aumento de lucros pelo investimento tecnológico no mercado educacional e, com a pandemia, abriram-se janelas de oportunidades para investir em educação. Na verdade, está ocorrendo um crescimento exponencial dos negócios das grandes corporações. Segundo Colemarx (2020, p. 4), está acontecendo uma:

[...] rápida elaboração e venda (ou mesmo ‘empréstimo’) de produtos que descaracterizam o caráter social da escola e do trabalho docente. Tais produtos são ofertados por uma série de corporações do mercado educacional e do mercado de soluções digitais (as EdTech), o que reforça o marketing (por exemplo, via livre acesso a plataformas, cursos/tutoriais, etc.); a ‘mineração’ de dados de 50 milhões de estudantes e professores. Certamente essa oferta não vai se restringir ao período da pandemia. As corporações buscam ampliar sua entrada nas escolas públicas e os governos neoliberais miram os direitos trabalhistas e os salários de professores. No plano estratégico, governos e corporações operam em prol da privatização de toda educação, utilizando, para isso, meios como *vouchers*, escola *charter* etc.

Com a crise pandêmica, o investimento em tecnologias virtuais tende a continuar a crescer. De acordo com o Banco Mundial e a OCDE, os investimentos de curto prazo (para a quarentena) devem se estender para médio prazo, ou seja, pós-pandemia. Mesmo com a crise que encontramos hoje, o projeto futuro é a transição para a Educação a distância (Ead), o que significa que a janela de oportunidades não pode se fechar (Fiera, Evangelista & Flores, 2020). Cada vez mais o que se espera desse novo gerenciamento e investimento educacional é o imperativo da inovação. A escola não pode parar de gerar trabalhadores flexíveis, tanto nos contratos de trabalho como na formação profissional.

O questionamento é o que podemos assimilar disso tudo, ao contrário da proposta de Nóvoa que adverte que “não se trata de regressar ao debate sobre a relação escola-sociedade, mas, antes, de promover a construção de um espaço público de educação, no qual a escola tem o seu lugar, mas que não é um lugar hegemônico, único, na educação das crianças e dos jovens.” (Nóvoa, 2009, p.67).

Sim, devemos fazer o debate sobre a relação entre escola-sociedade. Todas essas tendências não fazem parte, em si, do desenvolvimento da escola, ou do sintoma contemporâneo da educação (crise), mas da tensão entre a escola e a sociedade – a sociedade em sua forma organização social. Portanto, deveríamos estar atentos ao fato de que toda essa dinâmica insana é endógena ao capitalismo e não à escola. Logo, a crise na educação e sua mediação pelo mercado educacional é necessária porque o capitalismo se alimenta e se desenvolve por meio das crises.

Esta é razão da escola nunca atender, por completo, às demandas de mercado, justamente porque o movimento de autovalorização do Capital deve ser permanente; por isso, sempre falta algo, ou transborda algo da educação que não é bem-vista pelo regimento democrático liberal. O excesso do político usualmente não é reconhecido pelos liberais progressistas (além de conservadores e liberais), que sempre naturalizam o capitalismo. No entanto, ao não mediar a tensão do político, ela retorna no real, trazendo consigo todos os problemas do excesso do individualismo, segregações, racismos, violência, o “tribalismo”,

como diz Nóvoa (2009), a desmontes de organizações e movimentos públicos e estruturação da educação pública. O sintoma de liberdade capitalista se realiza na medida em que seu enunciado assegura que somos livres para fazer tudo que quisermos (pelo regimento formal da lei), desde que nos empenhemos em alimentar o Capital.

Não é senão Marx que inventou o sintoma, como dissertou Lacan em seus seminários – afirma Žižek (1996). A princípio, nos vem um feixe de dúvida sobre o que seria esse sintoma. Bem, esse sintoma é propriamente um desequilíbrio patológico que contradiz os “direitos e deveres” universais do sistema burguês. Essa assimetria, no entanto, não se restringe às execuções erradas de certos princípios, como se a liberdade e igualdade burguesas fossem belas e ideais em suas formas abstratas, e a sua realização imperfeita na prática social se deve aos imprevistos e às falhas humanas. Não, esse é seu funcionamento real e suas contradições são partes constitutivas de seu sistema.

No caso da liberdade, especificamente, essa se empreende na imprensa livre, nas trocas no livre mercado, na liberdade política, nas formas de educar seus cidadãos e assim por diante. Entretanto, como bem observou Žižek (1996), para ela se realizar efetivamente, devido a uma necessidade estrutural, é necessário ter uma liberdade específica: o trabalhador deve vender “livremente” sua força de trabalho ao mercado. Essa particularidade específica subverte sua noção de universal, isto é, essa liberdade é oposta a uma liberdade efetiva, pois ao vender sua força de trabalho, perde sua liberdade, uma vez que o ato de se vender significa estar preso à servidão do movediço universo capitalista. Por isso, é essencial fazermos o debate entre a escola e a sociedade porque somente assim poderemos adentrar o conteúdo da demanda social à educação.

O retorno do mesmo

O que alicerça o discurso de Nóvoa (2009) não seria uma espécie de “reinvenção” da concepção de educação republicana, como uma quarta via para o modelo mercantil da educação? Sua primeira proposta é uma educação aberta às diferenças, não hegemônica; a segunda proposta é uma aprendizagem a serviço dos avanços conhecimento; e a terceira, a escola tendo seu próprio lugar. Como ele bem diz: “À escola o que é da escola, à sociedade o que é da sociedade (Nóvoa, 2009, P.66)”. Em síntese, suas três propostas aspiram a uma educação como bem público, a serviço do bem comum. Ora, isto não lembra o famoso tríptico republicano? Formar o trabalhador, instruir o cidadão e educar o homem.

Como bem argumenta Laval (2019), não há educação sem ideal humano. Aqui também acrescentaríamos que não há educação sem formação de sujeito. Quando observamos essas três tendências do século XXI e as propostas de Nóvoa (2009) aos problemas da privatização do ensino, nos perguntamos se é possível concretizar esse ideal em uma forma social que impõe à educação a submissão do ensino aos imperativos do mercado. Nos perguntamos se a educação como uma das entidades formadoras do sujeito terá o poder de criar seu espaço particular de ensino, ter seu próprio lugar, como dissertou Nóvoa (2009), em uma forma de organização social que está intrinsecamente preocupada em formar sujeitos na lógica de mercado. O ideal da escola pautada na aprendizagem se sustenta como ente distante, ou como instituição que toma certa distância (não transbordante), como propôs Nóvoa (2009), dos eventos políticos socioeconômicos?

Se analisarmos o ideal da educação republicana, seu centro é o progresso da humanidade que se faz pela emancipação intelectual. Desde seu surgimento, no final do século XVIII, na França, sua maneira de organizar a educação acarretou mal-estar à estrutura da organização social, justamente pela distância que ela toma dos poderes religiosos, culturais, midiáticos, e, principalmente, políticos e econômicos. Por essa distância, não nos parece estranho que após seu compromisso com a formação de um novo homem, cidadão do Estado laico, lavrado pelo ideal humanista, adveio o século XIX com sua força de industrialização que mercantilizou a existência humana, transformando-a essencialmente em econômica. Desde esse processo, seria contraditório acreditar na proposta de Nóvoa (2009) na qual a escola tem seu próprio lugar, como se ela pudesse sustentar seus valores (valores humanísticos e emancipatórios), afastada das contradições políticas e sociais, enquanto a estrutura social demanda de seus sujeitos o contrário, ou seja, a formação de um sujeito intrinsecamente atomizado, que se realiza como ser ao transbordar-se no gozo do lucro mercadológico.

Há a necessidade, além da forma e o conteúdo de um modelo educacional, de se perguntar o que o sustenta, ou como disse Laval (2019), qual é a sua “alma”, o que é fundamental. A “alma” do sistema educacional, é, claramente, a forma de organização social que o sustenta. Obviamente, em uma sociedade de mercado as demandas à educação são provenientes das tendências do Capital global. Esta é a razão da necessidade de voltarmos às categorias econômicas de indivíduo como recurso humano, de “consumidor” (com muitas aspas – veremos mais à frente), que deve ser atendido pelo mercado educacional.

O referencial normativo (operação mercadológica) não é linear e deve sempre ser analisado em movimento. Por isso, as várias tendências, principalmente as que surgiram no século XX em suas tentativas de implementar seu modelo educacional, estão sempre em tensão

ao “ponto de basta” da estrutura organizacional – o Capital. A diversidade de modelos educacionais que surgiram e ainda estão surgindo não é de espantar. O capitalismo é forma de organização social mais multifacetada e dinâmica da história humana. Em sua superestrutura, pode acoplar a infinidade das diversidades culturais da humanidade, programas de governos (desde progressistas, liberais, a regimentos autoritários e fascistas), modelos e tendências educacionais etc., desde que todas essas particularidades estejam devidamente “suprassumidas” pela forma mercadoria.

Por essa razão é que o ensino “não hegemônico” e aberto às diferenças, como propôs Nóvoa (2009), pode muito bem receber as novas tendências de mercado que, aliás, têm se mostrado cada vez mais abertas às diferenças, e contra “hegemônico”. Como bem se sabe na literatura especializada (desde a virada dos anos 1980), a aprendizagem ao longo da vida tornou-se uma forma de ensino universal, exatamente pela sua plasticidade de morfologização das práticas culturais e qualquer cultura pode se acoplar a essa gestão de ensino. O multiculturalismo pode muito bem servir a esse modelo, desde que suas práticas sejam orientadas pelos imperativos da inserção profissional.

Por exemplo, no Japão, a educação pode muito bem dialogar com suas culturas ancestrais, uma vez que aulas de Shodo (caligrafia japonesa) e Haiku (poesia japonesa), aulas de esportes (karatê, judô etc.) são bem-vindas para o imaginário da identidade nacional. Do mesmo modo, do outro lado do mundo, no Brasil, pode haver iniciativas de disciplinas que enfatizem a luta contra o racismo de negros e indígenas, aulas que reforçam o respeito e seus valores e seu peso na formação étnica e cultural brasileira. Ademais, podemos até imaginar uma certa situação como a de um japonês que pode vir para o Brasil fazer um curso técnico promovido por uma empresa multinacional e, ao final do curso, se vê desenvolvido no conhecimento utilitário ao trabalho que professará, sem temer que sua herança cultural particular irá ser reprimida. Em poucas palavras, ele pode preservar seus ritos culturais, continuar sua cerimônia de chá ou o código Bushido (código dos samurais) etc., basicamente em qualquer lugar do mundo, tanto no particular e, até muitas vezes, em reuniões de trabalho. O que importa realmente não é a particularidade, o reconhecimento, ou as práticas da cultura japonesa, brasileira, ou qualquer outra; o que interessa é que a educação – em meio às diferenças – tenha sempre resultados de eficiência, desempenho e competência e que os estudantes estejam preparados para as contingências do mundo do trabalho globalizado.

Mesmo com tanta diversidade e abertura às diferenças, a escola se encontra em crise crônica. O modelo escola pública de Nóvoa (mesmo com seus princípios republicanos e liberais tradicionais) não escapa das críticas liberalistas contemporâneas (neoliberalismo) e os valores

iluministas já não dão conta da dinâmica do Capital. Diante de recessões, desempregos, a escola republicana é sempre atacada pela sua ineficiência diante da necessidade de criação de mão de obra qualificada, reinventada, orientada à inovação. Suspeita-se, hoje, que o “modelo escolar” não passa de uma utopia sem utilidade.

É claro que essa suspeita da escola não é de hoje. O reconhecimento da crise (constante) da educação tomou consciência na década de 1970 e o rompimento com os ideais clássicos da escola nos 1980. Segundo Laval (2019), a escola tomou como referência o regimento empresarial, tanto para se livrar da centralização burocrática, como para melhor gerir e instruir, de maneira rápida, a escolarização de massa às necessidades de mercado, ou seja, às lógicas de produtividade e rentabilidade do mundo industrial e mercantilizado. Essa aproximação “foi uma maneira de mudar as referências internas da própria escola, seu modo de funcionamento, sua organização, a natureza de seu comando e até suas missões fundamentais (Laval, 2019, p.75).”

Tem uma razão lógica nisso, já que a distribuição do conhecimento mais igual possível, proposto pelo modelo republicano, não faz uso máximo das possibilidades do Capital. Uma aprendizagem a serviço dos avanços do conhecimento (entre público e privado), como propôs Nóvoa (2009), só servirá e será implementada se for utilitária às tendências de mercado. Se olharmos historicamente a subordinação do conhecimento ao Capital, esta já era bastante visível desde a metade do século XIX. Desde então, houve um crescimento gigantesco de laboratórios e centros de pesquisas de empresas multinacionais, com inúmeras aproximações entre pesquisa pública e privada, como o aumento considerável dos investimentos em P&D (o conjunto de gastos com pesquisa e desenvolvimento) e patentes. O crescimento de pesquisa em países desenvolvidos tem sido decisivo para o crescimento econômico. Como revela Laval,

O conjunto de gastos com pesquisa e desenvolvimento (P&D) nos 29 países da OCDE representa mais de 470 bilhões de euros, ou seja, cerca de um terço do PIB francês, e sofre um incremento absoluto muito forte a partir dos anos 1980 (quase 75% de alta entre 1981 e 1996). A concentração também é nítida: a OCDE realiza quase 90% dos gastos com P&D no mundo, tendo na liderança os Estados Unidos, cujas despesas representam mais de 40% do total da OCDE. Esses dados conduzem certos teóricos a pensar que entramos em uma economia baseada no conhecimento. Como sabemos, essa ideia se tornou um slogan encarregado de resumir as doutrinas e as estratégias políticas e econômicas dos países da OCDE (Laval, 2019, p.62).

A produção do conhecimento é aprovada pelo Capital como um investimento bem mais versátil e plástico do que investir em unidades “físicas” de mercado que degradam-se, perecem e perdem-se. Longe de acabar, o conhecimento é um recurso “não-escasso”, e mais, tende a aumentar pela razão de sua peculiaridade acumulativa. Portanto, os avanços do conhecimento já são “suprassumidos” pelo *modus operandi* global capitalista, sendo que a produção do

conhecimento está concentrada nos avanços da ciência, como propôs Nóvoa (2009); no entanto, está cada vez mais operando estritamente às exigências de mercado.

Como o conhecimento é guiado por essa lógica, a escola não pode organizar os saberes de maneira autônoma – como idealiza o modelo republicano. Sim, é claro que ele pode ter certas particularidades (modelos pedagógicos) e tendências multiculturalistas; mas, a ordem do dia, em meio às peculiaridades, é criar um trabalhador polivalente e flexível, que sabe apresentar-se e comunicar em grupo, e, principalmente, que saiba resolver problemas num cenário de incertezas. O mundo mercadológico é volátil e, assim, é necessário que a escola e o estudante estejam cientes dos novos conhecimentos, das novas tecnologias porque o cenário de incerteza é crescente.

A flexibilidade, obviamente, não atinge apenas a forma da formação de estudantes e trabalhadores, mas, também, o conteúdo da profissão que cada vez mais torna-se mais e mais fluido. Como afirma Laval (2019),

há uma crescente queda valorativa dos diplomas, principalmente com as práticas de avaliação dos conteúdos de formação universitária, causando ainda mais insegurança para estudantes e trabalhadores que não sabem se ao fim dos estudos sua formação ainda será útil ao mercado. Assim, o que presenciamos no nosso dia é uma desinstitucionalização da relação entre diploma, qualificação e profissão que está ligada a esse enfraquecimento das posições dos assalariados, que encontram cada vez menos segurança nas instituições e referências estáveis em relação ao que eles valem e ao que eles são, e que, por isso, são responsabilizados por sua má sorte (Laval, 2019, p. 49).

Com a validação e dependência cada vez mais restrita às competências pessoais, as instituições, grupos sociais e sindicatos perdem sua força política, enquanto o roteiro educativo do mercado prevalece como o regimento padrão de formação. Por isso, devemos estar cientes de que a educação e a força de trabalho não estão se tornando cada vez mais mercadorias, mas elas já são mercadorias. O capitalismo é uma forma de organização social da troca e “Tudo” se transforma em mercadoria.

Esta é a razão pela qual deveríamos tomar distância de caracterizar a formação escolar neoliberal como “vida para o consumo”. Se retomarmos a crítica de Marx ao Capital, jamais “na sociedade de mercado, o consumo vem à frente da instrução (Laval, 2019, p.27)”, como dissertou Laval, e este detalhe é caro a Laval. Na verdade, a sociedade capitalista nunca priorizou o consumo, mas a circulação de mercadorias para gerar mais valor.

Marx (2017) enfatiza que o consumo se realiza pelo seu valor de uso, isto é, a mercadoria dispõe de propriedades que satisfazem certas necessidades humanas. Ao analisar a circulação simples de mercadorias (em seu movimento aparente), ele formula a metamorfose: Mercadoria-

Dinheiro-Mercadoria (M-D-M), o que significa que o fim da mercadoria, nesse modelo de circulação, é transmutar-se em valor de uso – ser de alguma forma consumida. Por exemplo, um tecelão vende o fruto de seu trabalho, tecido de linho (M-D); após a venda, ele compra uma Bíblia para seu consumo (D-M). Assim, logo ao final desse processo, temos: M-D-M (linho-dinheiro-Bíblia). Devemos estar atentos ao fato de que nessa primeira forma o dinheiro é somente o mediador desse processo. Todavia, esse movimento é apenas uma forma imediata de circulação de mercadorias: vender para comprar. Ao lado dessa forma, encontramos uma segunda, obscenamente subversiva: D-M-D, na qual o dinheiro não é mais mediador para o consumo, mas fim: comprar para vender. Por essa razão, o “dinheiro que circula deste último modo transforma-se, torna-se capital e, segundo sua determinação, já é capital.” (Marx, 2017, p. 290).

Logo, o consumo não vem à frente da instrução, mas a troca, como forma de gerar mais dinheiro. Em países ricos é comum à classe média comprar uma infinidade de produtos que nunca vão consumir pois apenas os guardam ou jogam fora quando eles perecem. No caso do “consumo” à educação, eles podem comprar uma pilha de livros, vídeo cursos, ou cursos *online*s que eles nunca vão ler e assistir.

Em uma sociedade capitalista (ainda mais no *modus operandi* neoliberal), o consumo é apenas secundário porque não produzimos e criamos o conhecimento para fazer uso fruto deste, ou seja, consumir para atender às necessidades da escola, dos estudantes e trabalhadores, mas, para gerar mais valor. Ora, investimentos da educação destinados à formação de um “capital humano” não sintetizam esse movimento ideológico? O indivíduo é portador de recursos “próprios” e cabe a ele investir nele (ou Estado) para que, assim, possa aumentar a produtividade e gerar mais dinheiro. Em meio a uma vastidão de conhecimentos e saberes, não há nenhuma potencialidade para a concretização do altruísmo em universo mercadológico, como acredita Nóvoa (2009). Laval (2019) está certo ao enfatizar o paradoxo da educação ao regimento neoliberal de ensino, no qual as aberturas de ensino e a escolha da profissão não são multidimensionais, mas unidimensionais, e, em meio a essa diversidade, há vários caminhos. Contudo, “a única coisa que interessa é a renda que a profissão escolhida proporcionará (Laval, 2019, p.58).”

Há a necessidade de indivíduos e instituições educacionais se reinventarem cada vez mais, sendo e produzindo mais e mais mercadorias para produzirem mais valor, o que não é necessidade deles, mas do movimento próprio do Capital. Por esse motivo não é estranho ocorrerem crises porque o cerne do capitalismo é a crise constante e somente por meio dela ele pode se desenvolver, reinventar-se, revolucionar-se em movimento, “sem fim” de

autovalorização. Pensamos que devemos mudar o foco porque a crise da educação pós-moderna não é intrínseca a ela, mas, sim, à forma social da qual ela faz parte.

Considerações finais

Após lermos o texto de Nóvoa (2009) analisando as tendências do seu tempo e suas propostas para o ano de 2021, ano que ele idealizou como possibilidade de mudança para a educação como reconhecimento da educação como bem público, é possível observar essa década de desenvolvimento da educação, de maneira efêmera e breve, ainda mais com o agravante da pandemia (Covid-19), o que possibilita dizer que a educação tem se tornado cada vez mais privada, mais “tribalista” e a menos pública possível.

Talvez o equívoco de Nóvoa (2009) tenha sido diagnosticar a educação e suas tendências de maneira apenas formalista, sem se atentar ao núcleo político da forma de organização social de que fazemos parte. O capitalismo é multifacetado, pois ele simplesmente pode acoplar as propostas do pesquisador, a partir de lutas de movimentos sociais, ou pelo formalismo institucional da política democrática liberal. No entanto, com o advir da crise, ele necessitará se reinventar para continuar seu objetivo de gerar mais e mais valor.

O que vemos hoje são certos setores da pesquisa em educação, muitos até progressistas, estimularem novas tendências, reconhecerem a diversidade e as dinâmicas culturais, investirem na mudança para sanar a crise da educação. Ironicamente, a forma de capitalismo na qual nos encontramos hoje (neoliberal) já está ciente de que as coisas mudam, que a história é contingente e que as diferenças devem ser respeitadas. O dinamismo já é vangloriado pela ideologia hegemônica e você é obrigado a se transformar e mudar seu ponto de vista constantemente. Mas, devemos nos perguntar: o que não muda? É claro: o capitalismo.

Seria a hora de mudarmos realmente, se queremos uma nova educação. O problema não está intrínseco à educação, mas na base que sustenta o projeto, na forma de organização social. Muitos não se consideram fukuyamianos, mas a ideologia que predomina hoje se fixa na naturalização do capitalismo, ou na sua não-superação. Como diz Žižek (2011), se queremos uma verdadeira mudança, devemos realizar uma “mudança das próprias relações capitalistas; isso cortaria precisamente as raízes sob a dinâmica social incessante da vida capitalista (Žižek, 2011, p.327).

Referências

COLEMARX. Em defesa da educação pública comprometida com a igualdade social: porque os trabalhadores não devem aceitar aulas remotas, 2020. *Coletivo de Estudos em Marxismo e Educação* – Colemarx Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE Faculdade de Educação – FE Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ.

FREITAS, Luiz Carlos de. A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias. 1ª ed. São Paulo: Expressão popular, 2018.

FUKUYAMA, F. *O fim da História e o último homem*. Rio de Janeiro: Rocco, 1992.
HOBSBAWM, Eric. Guerra, paz e hegemonia no início do século XXI. In: HOBSBAWM, Eric. *Globalização, democracia e terrorismo*. Tradução: José Viegas. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

LAVAL, Christian. *A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público*. Tradução Mariana Echalar. - 1. ed. - São Paulo: Boitempo, 2019.

MARX, Karl. *O Capital: crítica da economia política: livro I: o processo de produção do capital*; tradução de Rubens Edeler – 2.ed. São Paulo: Boitempo, 2017.

NÓVOA, A. Educação 2021: para uma história do futuro. In: CATANI, D.B.; GATTI JR., D. (Orgs.). O que a escola faz? Elementos para a compreensão da vida escolar. Coleção História, Pensamento e Educação. Série Novas Investigações, v.7. Uberlândia/MG: *Edufu*. 2015. p.51-69. <http://doi.org/10.14393/EDUFU-978-85-7078-499-5>.

RIBEIRO, Álvaro M. C. e PALHARES, J. O Homeschooling e a crítica à escola: hibridismos e (des)continuidades educativas”. *Pro-Posições*, vol. 28, nº 2, setembro de 2017, p. 57-84, <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8650305>.

ŽIŽEK, Slavoj. *Em defesa das causas perdidas*. Tradução Maria Beatriz de Medina. - São Paulo: Boitempo, 2011.

ŽIŽEK, Slavoj (org.). *Um mapa da ideologia*. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.