

# ENTRE “CIDADANIA” E “CAPITAL HUMANO”: A DIALÉTICA DA MODERNIDADE EDUCATIVA

José A. Zamora\*

Se a educação possui o duplo caráter de ser ao mesmo tempo adaptação e autonomia, a prevalência do princípio de troca visa absolutizar o momento de adaptação, da integração na realidade opressiva (PUCCI, 2004).

Toda a teoria crítica da educação parece coincidir no diagnóstico de que estamos assistindo em todo o mundo a uma mercantilização das instituições, dos métodos e dos conteúdos educacionais, que só se tornou mais aguda em um capitalismo globalizado em crise (FASCHINGER, 2005). Este diagnóstico denuncia a subordinação quase completa da educação às demandas do sistema econômico, declaradas “objetivas” pelas elites sociais, econômicas e políticas. Do ponto de vista do movimento pedagógico reformista dos anos 60/70 do século passado, o giro neoliberal das formações sociais capitalistas impôs uma agenda reducionista e unilateral que aniquila de maneira acelerada o conceito “emancipatório” que orientou a modernidade educativa. O programa moderno de educação viveu de duas ideias-força claramente ideológicas, que definiram o cenário de sua legitimação. Por um lado, a promessa de uma distribuição justa das oportunidades de vida, por meio de esforços adequados de aprendizagem, que os sistemas educacionais devem promover e garantir. Trata-se da formação como base para a distribuição meritocrática das posições sociais. Por outro lado, a promessa de libertar os indivíduos, por intermédio da educação das predisposições

---

\* Doutor em Filosofia, Pesquisador Sênior do Instituto de Filosofia (CSIC) de Madri. E-mail: joseantonio.zamora@cchs.csic.es

e deficiências que tornam possível a sua servidão e impedem sua autonomia real. À primeira das ideias-força responde a educação como formação dos indivíduos, isto é, como capacitação para participar como produtores e consumidores na sociedade que produz mercadorias. À segunda, responde à educação como transmissão da cultura em um sentido amplo e das disposições ou capacidades para uma cidadania ativa e crítica. Nenhuma dessas ideias-força resiste a um confronto com a realidade da sua suposta implementação. Mas o que estamos interessados em explorar aqui é a sua relação mútua. E estamos interessados, sobretudo, porque grande parte da crítica atual é dirigida contra a subordinação da educação à cidadania, à formação do “capital humano”, isto é, contra a suposta perda de um equilíbrio que definiu o ideal pedagógico moderno a favor de dos elementos que o constituem (NUSSBAUM, 2010). O que esta contribuição tenta mostrar é que a perspectiva pertinente para abordar os desafios que enfrentamos deve consistir antes em desentranhar a “dialética da modernidade educativa”, que não é uma novidade da fase neoliberal do capitalismo, mas sim a constitui desde a origem. Esta dialética mostra que a mercantilização da educação não é um resultado exclusivo do “giro neoliberal”, inscrito no projeto moderno desde suas origens, mas também que a redução da educação a um instrumento de valorização do “capital humano” leva à perda progressiva do valor da educação e ao seu autocancelamento.

## **1. A CONTRADIÇÃO DA EDUCAÇÃO MODERNA: EDUCAR O BURGUÊS E O CIDADÃO**

A divisão entre burguês e cidadão<sup>1</sup>, que caracteriza as sociedades capitalistas modernas, vista da perspectiva da

---

<sup>1</sup> Utilizamos aqui os termos “burguês” e “cidadão” como duas figuras tipológicas, como duas *dimensões* da constituição social dos indivíduos na modernidade capitalista, sujeitas a mudanças e transformações profundas na evolução da referida modernidade. Trata-se de duas abstrações teóricas. De dois rostos da subjetivação moderna. Com o termo “burguês” não nos referimos, portanto, a uma classe social no sentido clássico.

subjetivação, revela que as exigências que os indivíduos enfrentam para reproduzir sua existência têm um caráter contraditório. Por um lado, eles têm que se posicionar da maneira mais vantajosa possível no mercado, seguindo os requisitos da valorização<sup>2</sup> e expandindo e melhorando seu posicionamento social (deslocando os outros e, portanto, às suas custas). Por outro lado, eles são chamados a serem indivíduos críticos e comprometidos com os ideais da dignidade humana, que são mobilizados no âmbito das possibilidades de participação democrática para construir uma comunidade humana e solidária. Por um lado, está o burguês razoavelmente egoísta interessado em aumentar a sua propriedade privada, em ascender na escala social e ganhar poder, que meritocraticamente legitima as desiguais chances de vida social, a vitória ou a derrota na competição de todos contra todos, por meio das supostas capacidades individuais e da livre responsabilidade para rentabilizar adequadamente a sua execução. Por outro lado, está o cidadão dedicado à realização do bem comum, que luta pela igualdade de direitos e oportunidades na sociedade civil e que é guiado pelo ideal democrático de uma igualdade fundamental de todos os seres humanos. Assim, o indivíduo moderno tem que realizar um *split* de risco e conciliar competitividade e solidariedade, interesse próprio e bem comum, adaptação e liberdade, disciplina e inovação. Mas, em última instância, a sobrevivência é sempre decidida de um lado da dicotomia.

Essa dupla exigência tem sua expressão pedagógica no duplo caráter da educação, em sua dupla fidelidade ao burguês e ao cidadão. Seu conceito moderno pretende unir a aquisição de habilidades e conhecimentos rentáveis no processo de produção e no mercado, por um lado, com a transmissão de

---

<sup>2</sup> O conceito de “valorização” refere-se à produção de mais-valia a partir do valor abstrato que é gerado na produção de mercadorias com o objetivo de invertê-lo, aumentá-lo e acumulá-lo. Um objetivo que no modo de produção capitalista torna-se condição *sine qua non* tanto da produção de bens e serviços, como da reprodução material da vida dos indivíduos sociais. Se não houver benefício, colapsa a produção, e a reprodução social fica ameaçada.

um *ethos* cidadão que sirva de base à esfera pública em que as relações econômicas são mantidas e reguladas. A tensão entre “educação (geral)” e “formação (profissional)”, sobre a qual existem discussões na teoria da educação em diferentes constelações desde a sua origem, encontra o seu ponto de fuga no sujeito autodeterminado e autorrealizado, que supostamente reconcilia o burguês e o cidadão, sujeito no qual o isolamento competitivo e o poder da lógica de valorização não são mais explicitamente reconhecíveis. A educação, em seu duplo caráter, produz e reproduz essa ilusão de soberania e autonomia, que se celebra como expressão de liberdade sem sombra de fraqueza ou impotência frente ao sistema social. A ilusão de uma síntese praticamente irrealizável prevalece acima da reflexão crítica sobre a origem da divisão.

A educação geral promove *idealiter* a autonomia reflexiva, a autorrealização e a capacidade crítica, que são os referenciais do cidadão educado para a liberdade e a autonomia. No entanto, a segurança material da sobrevivência do burguês depende da sua capacidade de se colocar a serviço das relações de poder e de traduzir a educação adquirida em uma posição remunerada dentro do sistema de exploração da força de trabalho. Quase nunca o desenvolvimento da primeira dimensão inclui na reflexão crítica as relações econômicas, sociais e tecnológicas que constituem as premissas da educação do burguês ou, pelo menos, não a ponto de interferir seriamente na reprodução dessas relações. A formação humanista da consciência moral e das competências sociais do indivíduo caminha de mãos dadas, em geral, com uma abstinência reflexiva em suas premissas sistêmicas, por isso não constitui um obstáculo, mas é um dos apoios à subordinação cega do princípio de competência e rendimento que triunfa *realiter* acima de tudo.

Se o ideal clássico da educação procurava manter a unidade dos dois polos em tensão, o do burguês e o do cidadão, mesmo que fosse sob a ilusão de uma primazia falsa, com o avanço da configuração capitalista das relações sociais e da produção, a educação tornou-se progressivamente a oferta

de uma qualificação para o mercado de trabalho. Essa transformação da educação em formação para o exercício de uma profissão ou de um trabalho e a identificação prioritária do saber com o conhecimento rentável economicamente, na verdade remonta à era do imperialismo e caracteriza todo o século XX. O capitalismo intervencionista do pós-guerra favoreceu o uso massivo da ciência e dos saberes tecnológicos na racionalização dos processos produtivos, bem como, das ciências jurídicas e sociais na racionalização da burocracia econômica e estatal. O crescimento exponencial do conhecimento científico, tecnológico, jurídico, administrativo etc. foi encurralando e reduzindo o conteúdo clássico do ideal burguês de educação integral. As humanidades e as artes assumiram o controle de “gerenciar” uma herança carregada com distinção, mas degradada à coleção de “bens culturais” considerados bens de luxo, sinal distintivo de sociedades com alto poder aquisitivo e, portanto, refinadas. E, na medida em que foram integrados como um elemento da indústria cultural, estes são cada vez mais julgados por sua contribuição ao produto interno bruto.

Embora o ideal educativo clássico tenha mantido por muito tempo a exigência de transmitir a cultura do espírito e o conhecimento científico-técnico-administrativo que entra diretamente na infraestrutura do sistema produtivo capitalista, a divisão progressiva do trabalho e a crescente hegemonia do aparelho tecnológico e da organização econômica acabaram por transformar o referido ideal. Apesar das declarações programáticas de integralidade, o objetivo atual da educação já não parece o indivíduo com diversos talentos e formado de forma integral, mas o produtor disponível no mercado e juramentado com os objetivos da economia. A pedagogia está cada vez mais focalizada na otimização dos processos de aprendizagem em relação à sua relevância para o trabalho economicamente rentabilizável. Se for esse o caso, é necessário analisar as vicissitudes da reorganização do trabalho em um capitalismo de crise para entender o que está acontecendo com a educação.

## 2. NOVAS FORMAS DE TRABALHO E SUBJETIVAÇÃO EM UM CAPITALISMO EM CRISE

Desde a crise do capitalismo fordista, na década de 1970, testemunhamos uma profunda transformação da organização do trabalho e das relações trabalhistas, que acompanha a reorganização da produção como resposta a esta crise. Existe um consenso relativo em se atribuir à terceira revolução industrial das tecnologias da informação e da comunicação um papel decisivo nessa transformação. Ao mesmo tempo em que essa revolução permitiu uma transnacionalização mais profunda e extensiva da produção, movendo partes inteiras da mesma para as periferias com mão de obra barata, a robótica, a informática e a microeletrônica produziram, por um lado, uma redução geral da demanda de força de trabalho e, por outro, fizeram crescer a dualização do mercado de trabalho entre empregos altamente qualificados e bem remunerados e empregos pouco qualificados, precários e mal remunerados. Dado que esse processo incluiu progressivamente o setor terciário, ao contrário das revoluções tecnológicas anteriores, a terceira revolução cobre todos os setores e põe à prova a capacidade do sistema para compensar os aumentos da produtividade com novos empregos, com incrementos da demanda e com taxas de crescimento econômico suficientes. As vantagens comparativas decorrentes da racionalização tecnológica duram menos e exigem investimentos cada vez maiores. A substituição tecnológica da força de trabalho ou a desqualificação de uma boa parte dela não pode ser compensada com os novos nichos de emprego qualificado e melhor remunerado (ORTEGA, 2016, p. 127). E tudo isso acaba afetando a demanda solvente, o crescimento e os lucros.

Este novo contexto obriga os Estados, entre outras coisas, a atuar como agências nacionais de competitividade voltadas para tornar a força de trabalho nacional atrativa para os investimentos por meio da qualificação, mas também a reduzir a carga fiscal efetiva. Isso, por sua vez, leva a sucessivas

crises de financiamento apenas compensadas por um alto nível de endividamento, do qual se tenta sair recortando os “custos da cidadania”. A defesa de tudo o que permitiria que os indivíduos fossem e atuassem como “cidadãos” no sentido enfático é subordinado ao cumprimento das condições de sua rentabilidade como força de trabalho para assegurar sua sobrevivência, mesmo por meio de sua precarização. Mas não só a concorrência entre os Estados é exacerbada por este motivo, também se intensifica a concorrência daqueles que oferecem a sua força de trabalho no mercado e têm que lutar para serem incluídos nele, se possível, nas faixas mais qualificadas e melhor remuneradas. Um espaço, a propósito, cada vez mais exclusivo, para o qual não só a qualificação é necessária, mas também o *marketing*, além da sorte e das boas relações. E apenas se vende bem quem está convencido de seu caráter como mercadoria. Como veremos, isso teve efeitos tangíveis na educação, mas convém primeiro prestar atenção aos seus efeitos nos processos de subjetivação.

Uma das mudanças mais importantes que ocorreram no último terço do século XX foi a suspensão, pelo menos parcialmente, da separação entre o uso da mercadoria “força de trabalho” e a pessoa que é sua portadora. Na nova organização de trabalho, a pessoa é cooptada e incorporada pelo processo de produção. Devido às mudanças nessa organização, a subjetividade deixa de ser um “fator de distorção”, como no taylorismo clássico, para se tornar um fator central de produção. Isso envolve responsabilizar o trabalhador assalariado pelos resultados e, portanto, pelo funcionamento do processo de produção, o que o torna um “sujeito” que tem que “dirigir” esse processo. Um sinal dessa ativação do sujeito é o significado adquirido por seus potenciais subjetivos e suas capacidades não só de trabalho (relacionais, sentimentais, afetivas, motivacionais, comunicativas etc.). A totalidade da pessoa com tudo o que constitui sua vida pessoal adquire nova relevância no funcionamento da empresa.

Existe um consenso considerável na sociologia do trabalho sobre o papel fundamental desempenhado pelo *sujeito*

e a *subjetividade* na renegociação da forma hegemônica de organização do trabalho no pós-fordismo (MOLDASCHL; V Oss, 2003). Esta subjetivação do trabalho foi capaz de nutrir-se, como apontam L. Boltanski e È. Chiapello (2002), das exigências de autodeterminação, autorresponsabilidade e liberdade de escolha dirigidas contra os rígidos enquadramentos e as identidades fixas do capitalismo fordista, demandas que se articularam nas lutas dos novos movimentos sociais e que foram capturadas pela estratégia neoliberal e instrumentalizadas a serviço da reorganização da economia. A conversão da “subversão” em força produtiva foi realizada por meio da transformação de conceitos provenientes dessas lutas – ativação, participação, inovação, flexibilidade e capacitação – em demandas institucionais e expectativas normativas. O *anything goes* foi transformado em um *anything must go* (SCHOLZ, 2005, p.2 18). O que começou como uma demanda por liberdade acabou se tornando uma demanda sistêmica. A força de trabalho empresarial foi forçada a assumir uma responsabilidade coerciva, mantendo uma dependência rígida e inexorável em relação ao quadro de condições em que esta responsabilidade é realizada. É uma funcionalização ou instrumentalização da autonomia para reforçar a dependência. Dado que as estruturas empresariais internas são forçadas a uma reorganização permanente, em função da dinâmica e das contingências dos mercados, acaba por se impor uma nova forma de gestão empresarial: *o governo indireto*. É uma “forma de heterodeterminação de ação que é *mediada por seu próprio oposto*, isto é, pela autodeterminação e a autonomia dos indivíduos, e certamente de tal forma que pode prescindir de instruções explícitas, ou mesmo implícitas, bem como, ameaças de sanções” (PETER; SAUER, 2006, p. 98).

A transformação abrupta do sistema de emprego e dos laços sociais, com uma crescente individualização e pluralização de formas e estilos de vida e orientações para a ação, não só questiona as formas tradicionais de trabalho e regulação social, mas também imprime contornos novos para as biografias individuais, os interesses e as necessidades

das pessoas. Emerge uma nova subjetivação que continua a expandir seu campo de ação: o “eu empresário”. Este é definido pela criatividade, flexibilidade, responsabilidade individual, conscientização de riscos e orientação ao intercâmbio comercial em todas as áreas da vida e não apenas no âmbito de trabalho (BRÖCKLING, 2007). A competitividade sujeita o “eu empresário”, em nome de uma otimização permanente de si mesmo, cujo principal aliado é a ideologia pedagógica da aprendizagem contínua e autodirigida. Isso o obriga a se ver na perspectiva de sua comercialização, isto é, como “capital humano” que ele deve saber como administrar ao longo de sua vida (GORZ, 2003). Ele deve observar permanentemente o mercado e suas mudanças constantes para detectar inteligentemente suas demandas incontestáveis e mudar continuamente as estratégias de adaptação ou antecipação que lhe permitem aumentar seu “valor” econômico. E isso ocorre até um ponto em que o sujeito deixa de reconhecer sua substância no que está situado além do valor e a valorização, para identificá-la com a própria valorização econômica.

Essa nova forma de subjetivação do “eu empresário” realiza perversamente a aspiração do ideal clássico da educação: a síntese do cidadão e do burguês. A busca da autorrealização humana e a exigência de sucesso econômico se unem. O sentido da existência é cumprido na possibilidade de acordo com o mercado. A aspiração de ser “valioso” em si e por si próprio coincide com o fato de sê-lo do ponto de vista do aproveitamento econômico (ROSE, 1998, p. 165). Trata-se de uma autonomia cuja substância é a submissão, porque as relações de poder não são mais articuladas por meio de estratégias de dominação desde o exterior, mas pela ativação dos potenciais de autocontrole dos indivíduos (BRÖCKLING, 2017). A esperança das teorias modernas da educação de capacitar os indivíduos para a autodeterminação, o confronto crítico com as relações de poder e a emancipação, ancoradas na aquisição de conhecimento e no desenvolvimento da própria racionalidade é questionada hoje, pelo fato da adaptação dos

indivíduos às exigências sistêmicas ser conseguida ativando a própria singularidade para o rendimento econômico. Os potenciais de autodeterminação tornam-se assim um fator de produção. A autonomia do cidadão já não é esse *plus* que distinguia a educação da mera formação, mas um elemento a mais da sua acomodação às exigências sistêmicas. No entanto, não estamos simplesmente ante a quebra do projeto do iluminismo, como alguns afirmam; a aparente união do burguês ao cidadão é uma armadilha que apenas permite reconhecer o papel de álibi da ideia clássica de educação.

Mas como evolui esse processo de reorganização do trabalho e reconfiguração da subjetivação? Para se ter uma ideia, devemos abordar a crescente digitalização da economia. Embora as esperanças de uma nova onda de crescimento ligada ao avanço da digitalização da produção, distribuição e consumo não tenham se materializado (STAAB, 2016), pode-se dizer sem medo de exagerar que a inovação tecnológica de nova geração significará uma *Great Transformation* do universo trabalhista (STAAB, 2015, pp. 3-13). Os precursores desta transformação são os gigantes da economia digital: Amazon, Google, Apple, Facebook ou Microsoft. Eles estabelecem padrões que tendem a universalizar-se muito rapidamente. Do setor bancário ao setor educacional, da indústria do entretenimento ao setor dos cuidados, do transporte à programação de computadores, as tecnologias do capitalismo digital são disseminadas nas mais diversas áreas do universo trabalhista. Éric Sadin fala de uma “silício colonização” do mundo, que se apresenta como uma espécie de capitalismo luminoso, que já não se baseia na exploração da maioria dos indivíduos, mas “nas ‘virtudes igualitárias’, porque oferece a todos, do “visionário *start upper*” ao “colaborador criativo” ou o “empreendedor autônomo”, a possibilidade de se conectar ‘livremente’ e ‘prosperar’” (2016, p. 24).

A gestão de grandes quantidades de dados (*Big Data*) e a aplicação de algoritmos *ad hoc*, inicialmente utilizados para

sincronizar e ajustar produção, distribuição e consumo, com o mínimo de atrasos e fricções possíveis devem ser convertidas com a ajuda da inteligência artificial em um entorno de conhecimento e de previsão que atua como um demiurgo eletrônico ou como uma espécie de humanidade paralela que nos liberta do exercício das faculdades humanas consideradas até agora essenciais: o conhecimento e a decisão livre. Seria uma “espécie de cérebro artificial paralelo em expansão contínua” pertencente a uma humanidade tecnologicamente ampliada (SADIN, 2013, p. 31). Este ambiente digital robótico não só promete nos descarregar das tarefas mais ingratas e pesadas, mas também das responsabilidades mais genuinamente humanas. A ideologia digital promovida por este tecnoliberalismo é uma estranha combinação de individualismo liberal e determinismo tecnológico. Por um lado, o ser humano não seria mais do que uma máquina particularmente sofisticada que reage aos estímulos e executa as ações ditadas pelo cérebro. Por outro, todos os problemas da humanidade têm uma solução tecnológica: desde a reciclagem até as emissões poluentes, as epidemias ou as decisões políticas. Ao colocar ambas as coisas em relação, é possível “substituir a decisão humana, ou controlá-la o máximo possível –sempre que uma aparência de liberdade possa ser preservada” (VION-DURY, 2016, p. 25).

Independentemente de os “sonhos visionários” dos gurus da economia digital se concretizarem ou não, os processos atuais de digitalização também têm o mesmo duplo efeito no emprego que as revoluções tecnológicas anteriores: inúmeros empregos tornam-se desnecessários e outros são desvalorizados (FREY; OSBORNE, 2013; BOWLES, 2014). No entanto, agora o setor de serviços também é afetado. Com a expansão das tecnologias digitais e o aumento do controle tecnológico das tarefas, a ameaça que se manifesta sobre o setor de serviços é uma nova onda de desvalorização do emprego e de redução dos salários. Mas, além disso, a crescente aplicação de monitoramento e governo digitalizado de processos e atividades está produzindo uma intensificação e desvalorização do trabalho que também

afeta atividades com maior grau de qualificação. Alguns falam de um novo *taylorismo digital* (NACHTWEY, STAAB, 2015, p. 76), um taylorismo de segundo nível, com sistemas de monitoramento digitalizado, (auto)avaliação, *peer-to-peer-controlling*<sup>3</sup>, *crowd sourcing* e rotação contínua. A diferença do taylorismo tradicional é que o taylorismo digital afeta cada vez mais uma série de atividades que exigem maior qualificação e, por outro lado, não visa neutralizar ou desativar fatores subjetivos. A subjetivação do trabalho é o seu pressuposto. No entanto, as formas algorítmicas de regulação das tarefas ou o design algorítmico dos processos de trabalho e sua sincronização com as demandas dos consumidores permitem refinar os métodos de “governo indireto” de produção e, sobretudo, de emprego e exploração de fatores subjetivos com um grau incomparavelmente maior de intensidade e controle. O que é integrado de forma autoritária já não são os determinados conhecimentos ou habilidades da força de trabalho, dos quais o indivíduo é portador e que vende a quem o emprega, mas são os próprios indivíduos com todas as suas dimensões subjetivas: intelectuais, emocionais, relacionais, afetivas, expressivas etc. É evidente que, no âmbito desta nova forma de organização do trabalho, não há lugar para o “cidadão”. Não está nem é esperado.

Mas existe uma correspondência entre essa evolução dos processos de subjetivação e as transformações no campo educacional?

### 3. DA EDUCAÇÃO DO “CAPITAL HUMANO” À CRISE DO “VALOR” DA EDUCAÇÃO

No horizonte da crise e das limitadas capacidades financeiras dos Estados, a educação se concentra mais e mais

---

<sup>3</sup> Um exemplo disto é o *Any time Feedback Tool* introduzido pela Amazon para que seus funcionários valorizem seus colegas e comuniquem sua avaliação aos gerentes.

firmemente na produção de “capital humano”. Toda a educação adquire o caráter de um “investimento” mensurável, como qualquer investimento, pelo rendimento econômico que pode produzir, isto é, em termos de custo-benefício. O que preside a agenda educacional é o objetivo de aumentar a produtividade e os benefícios por meio de investimentos que melhorem o processo de formação para moldar funcionalmente os corpos e os cérebros dos indivíduos, para transformá-los em fator produtivo. Um marco inquestionável dessa orientação é, sem dúvida, o comissionamento da OCDE no final da década de 1990, de um estudo comparativo conhecido como PISA (*Programme for International Student Assessment*), que tem servido, em suas repetidas edições, para sustentar um conjunto de reformas semelhantes na maioria dos países membros.

No entanto, as abordagens dessas reformas têm antecedentes que remontam ao final da década de 1950, de modo que não podem ser considerados, por assim dizer, uma criação do neoliberalismo. A mesma OCDE, cujo objetivo é maximizar o crescimento econômico por meio da cooperação dos Estados membros, desde o seu nascimento em 1960, colocou no mais alto de sua agenda político-econômica a questão da expansão e reforma dos sistemas educacionais. A confluência da teoria da educação e a do capital humano já está refletida na conferência organizada em Washington pela OCDE, ano após a sua criação com o eloquente título de *Conferência política sobre crescimento econômico e investimento em educação*: “Hoje é evidente que a educação é parte do complexo econômico e que é tão necessária como os bens físicos e as máquinas para preparar os homens para a economia”. Essa importância tem um motivo: “a acumulação de capital intelectual é comparável à acumulação de capital físico, a longo prazo, talvez até maior” (OCDE, 1962). Essa conferência também lança as bases do conceito de “competência” no sentido da capacidade de se adaptar a ambientes em mudança, processamento de informações e esquemas de pensamento flexível, sob o *slogan* do aprender a aprender. Mas, acima de tudo, é relevante a

importância atribuída ao estudo estatístico das variáveis do capital educacional sujeito ao controle e à avaliação.<sup>4</sup>

Estamos no início de uma abordagem que acabou sendo imposta: a necessidade de se adaptar a uma rápida evolução tecnológica, social e econômica que, por sua vez, nos obriga a colocar o acento nas atitudes, formas de comportamento e capacidades, e não apenas em conhecimentos e habilidades operacionais. A confluência da educação geral e a formação para o exercício de uma profissão ou de um trabalho não é recente. O que hoje sofreu críticas sob a rubrica de “economização da educação” já estava em vigor no momento do suposto apogeu da “cidadania” nas décadas gloriosas da pós-guerra. Mesmo que tenha se tornado usual atribuir à programática neoliberal a submissão econômica da educação (LAVAL, 2004), na realidade, essa abordagem tem raízes na era da Guerra Fria e é uma criatura do Fordismo. A focalização da educação na formação do “capital humano” não pode em qualquer caso ser considerada um produto do neoliberalismo.<sup>5</sup> Outra coisa são as mudanças ocorridas que são consideradas em cada momento, como relevante para essa formação.

A exigência de operacionalização e avaliação de competências, que é um elemento central deste programa, produz no final do processo uma redução dessas competências àquelas que são incorporadas na formação do “capital humano”, uma formação em que predominam os contextos funcionais e não o desenvolvimento gratuito de capacidades e potenciais humanos em geral. Desde a adoção da Agenda de Lisboa, em 2000, isso significa orientar a educação para o objetivo de tornar a Europa uma área econômica ancorada no conhecimento mais competitivo do mundo. Assim, a concepção empresarial do sistema educacional não ocorre apenas e principalmente devido à crescente influência e presença das empresas nas

---

<sup>4</sup> Cf. os estudos anuais da OCDE que aparecem desde 2000 com o título de *Education at a Glance. OECD Indicators*. <http://www.oecd.org/edu/education-at-a-glance-19991487.htm>

<sup>5</sup> Para uma crítica da oposição usual entre fordismo e neoliberalismo, cf. Ch. Resch (2009).

instituições educacionais, devido à sua ascendência no currículo ou à privatização de algumas dessas instituições ou à criação de novos negócios com ofertas formativas (educação como mercadoria), mas pela matriz que preside a educação, em suma, como produção de “capital humano”.

No taylorismo clássico, para distingui-lo do taylorismo digital, os conhecimentos e habilidades incorporados na organização da produção foram tratados como realidades de certo modo independentes das qualidades individuais de seus portadores. Tratava-se de conectar os conhecimentos e habilidades regulamentados com unidades mecanicamente montadas na organização “científica” do trabalho. Personalidade, traços individuais, vínculos afetivos e sociais etc. dos trabalhadores foram deixados de fora. Sua conexão com o trabalho foi produzida por intermédio do salário, como um aspecto da possibilidade de acesso a bens materiais e outros que atendem à autorrealização privada fora da produção. Os indivíduos eram meros “portadores” de conhecimentos e habilidades com os quais o sistema educacional devia dotá-los para convertê-los em “capital humano” empregável. A educação foi focalizada na aprendizagem “formal” previamente fixada e definida a partir das necessidades da produção. Por esta razão, a crítica humanística dessa forma de aprendizagem foi direcionada nesta fase precisamente contra essa abstração em relação à “pessoa”, considerada como mera portadora de conhecimento e habilidades instrumentalizáveis na produção, como um recipiente neutro de capital cognitivo e operacional.<sup>6</sup>

A incorporação de tecnologias de informação e comunicação na organização da produção e distribuição, bem como, a substituição tecnológica gradual de uma parte da força de trabalho humana para um número crescente de tarefas tornaram dispensáveis os antigos portadores de conhecimentos e habilidades agora realizados por máquinas cada vez mais

---

<sup>6</sup> Talvez um dos termos mais difundidos para descrever essa realidade foi o cunhado por Paulo Freire em sua *Pedagogia do Oprimido* (1970): “educação bancária”.

“inteligentes”. Na medida em que o conhecimento formal foi incorporado aos sistemas automáticos de produção na indústria, a força de trabalho estava se movendo em direção às tarefas em que os “sujeitos” ainda não eram substituíveis. O “antigo” capital humano viu a sua rentabilidade diminuir, uma vez que investir em custosos processos regulados de apropriação de “conhecimento” e “habilidades” por indivíduos começou a não fazer sentido, visto que existia uma possibilidade de reproduzir conhecimentos armazenados, a serem atualizados e aplicados por dispositivos tecnológicos.

No que os indivíduos não podiam ser substituídos eram as atividades que exigem comportamentos, que ainda não são tecnologicamente reproduzíveis, ou seja, exigem criatividade, sociabilidade, afetividade etc. Por exemplo, agir de forma autônoma. Isso explica o que descrevemos como subjetivação do trabalho. O deslocamento que envolve a subjetivação do trabalho em relação às competências sociais e de comunicação tem sua correspondência no campo educacional no que se chama aquisição de “soft skills”: motivação, resiliência e capacidade de realização, disposição para o relacionamento, criatividade, capacidade de inovação, pensamento e comportamento empresarial, inteligência holística, aptidão para aprender, capacidade de crítica e comunicação, autorreflexão, capacidade de resolver conflitos, capacidade de cooperação e trabalho em equipe, sensibilidade social, abertura, pensamento analítico, sistematização do pensamento, imaginação, gestão do tempo, capacidades organizacionais etc.

Talvez uma das questões mais importantes neste processo seja a correspondência observável entre as transformações da organização da produção, a “cultura” empresarial e a configuração do trabalho, por um lado, e as mudanças nas agendas educacionais, os programas e instrumentos de ensino, a organização e as práticas das instituições do sistema educacional, por outro. Le Goff fala da logomarca incrível das “competências” (2003, p. 28) e descreve sua crescente formalização e autonomização em relação ao conteúdo, de

acordo com o aumento da imprevisibilidade e a aceleração das mudanças na esfera da produção. Esse fato, com a exigência de controle e avaliação da aquisição das referidas competências, favorece uma deriva instrumental e tecnocrática do trabalho e da educação sob o domínio de uma lógica operacional e adaptativa. Os espaços para a transmissão de conhecimentos e habilidades sem aplicação direta no processo produtivo ou nos meios de consumo estão diminuindo ou são obrigados a ser constantemente justificados em relação a essa aplicação.<sup>7</sup>

Ali onde é mantida a aprendizagem de conteúdos, saberes e habilidades operacionais que podemos chamar “tradicionais”, estes se tornam um suporte mais ou menos irrelevante para a aquisição de competências formalizadas, o que faz que esses conteúdos sejam desvalorizados a favor dos procedimentos. O fato de serem competências sociais, emocionais ou comunicacionais não é um obstáculo para que os aspectos formais ou processuais fiquem em primeiro plano. Essa formalização produz indivíduos dotados de capacidades cognitivas, emocionais ou relacionais conformadas instrumentalmente, mas com poucos recursos para estabelecer de forma autônoma os fins materiais para aplicá-las, de modo que os conteúdos materiais se diluem rapidamente. Indivíduos, portanto, com *soft skills* instrumentalmente superdeterminados e universalmente empregáveis em ambientes sociais e trabalhistas não só em mutação, mas também dominados por imperativos sistêmicos amplamente subtraídos à decisão dos trabalhadores. A capacidade substantiva de formular ou questionar “fins” é claramente postergada.

O fato da coerção que informa os processos de aprendizagem se disfarçar de autonomia contribui para o encobrimento desta realidade: tudo é autodisciplina, autoavaliação, autocrítica etc. Como se a autonomia pudesse

---

<sup>7</sup> Pense-se, por exemplo, em discursos mais ou menos bem-intencionados sobre o “valor econômico” da língua. Ou a pressão para aprender o inglês como a língua veicular da área econômica, aprendizagem a qual está disposto a sacrificar até mesmo o conteúdo do ensino.

ser definida exclusivamente de forma processual, formalizar-se completamente e perder a referência material que lhe dá conteúdo. Em vez de tornar explícitas as assimetrias, a violência, a coerção e a dominação que configuram as relações no trabalho e na escola, é simulado um paraíso de educação supostamente não diretiva, porque os alunos avaliam e criticam permanentemente os procedimentos, sem poder decidir nada sobre os conteúdos ou sobre o significado e o propósito do próprio dispositivo educacional. Na verdade, este é o equivalente simétrico do que chamamos de “governo indireto” no campo de trabalho.

Evidentemente, o antigo conceito curricular já não é adequado à esta nova forma de aprendizagem. A oferta educacional é fragmentada, atomizada em componentes soltos, módulos assembláveis não desde uma finalidade integradora, mas da perspectiva dos efeitos pragmáticos procurados em contextos em mutação. Em correspondência com isso, professores são chamados a abandonar seu papel tradicional como transmissores de conteúdos, que os alunos podem “baixar” eles mesmos, e se tornarem *managers* ou *coaches* de processos de aprendizagem autogeridos. Sua missão é atuar como ativadores de potenciais de autocondução. Todos os programas pedagógicos hoje falam da autoaprendizagem, da capacidade de auto-organização, de autonomia e de responsabilidade como condição de sobrevivência nos novos contextos de trabalho. O educador deve ser, acima de tudo, um conselheiro, um mediador e um mentor que catalise processos de aprendizagem autônomos. Mas, em geral, não se faz explícito habitualmente que esta promoção do governo autônomo seja filtrada pelo quadro em que deve ser exercido. Os alunos devem aprender a se autogovernar como “capital humano”, administrar-se como mercadoria, autogerenciar-se ao serviço do processo de valorização capitalista.

Essa transformação do educador em *coach* é determinada pelos novos requisitos de qualificação do “capital humano” gerados pelas mudanças sociais e econômicas. Longe de

atualizar a velha aspiração de educar para a autonomia e a liberdade, ela representa a substituição dessa meta pelo objetivo de acompanhar os alunos em seus esforços para se adaptar à coerção objetiva do mercado. A contradição original da pedagogia moderna entre uma orientação para a autonomia e a emancipação, por um lado, e para a adaptação e a submissão à ordem existente, por outro, acabou se resolvendo em uma síntese perversa: *o empoderamento para a adaptação*. Gradualmente, os alunos deixam de se ver como futuros “cidadãos” e são transformados em “clientes”. Assim, o caráter das instituições educacionais aproxima-se lenta, mas inexoravelmente, das empresas de serviços. Essa transformação da educação abre um campo de competição com outros “provedores de serviços educacionais” altamente tecnológicos, que operam de forma transnacional e que podem atuar de forma mais orientada para o mercado. É mais do que duvidoso que a educação, assim como foi entendida pela modernidade, possa manter seu “valor” no futuro. O debate sobre o “valor” da educação está posto e o horizonte não é muito favorável para as instituições educacionais tradicionais. Quando o imperativo inquestionável é a transformação do dinheiro em mais dinheiro, em uma economia que segue o ditado das taxas de lucro e crescimento, quando a educação também é submetida a esse imperativo e não busca mais a humanização do mundo, o “valor” de educar desaparece. Mas talvez essa desvalorização apresente a oportunidade de uma educação além do valor dinheiro e para uma formação dos indivíduos que não seja a formação de capital.

## REFERÊNCIAS

- BECKER, G. S. (1967). **Human capital: a theoretical and empirical analysis with special reference to education**. New York: National Bureau of Economic Research.
- BOLTANSKI, L., CHIAPELLO, È. (2002). **El nuevo espíritu del capitalismo**. Madrid: Akal.

BOWLES, J. (2014). **The computerisation of European Jobs**. <http://bruegel.org/2014/07/the-computerisation-of-european-jobs> [acesso em 14.9.2017]

BRÖCKLING, U. (2007). **Das unternehmerische Selbst. Soziologie einer Subjektivierungsform**, Frankfurt: a.M., Suhrkamp.

\_\_\_\_\_. (2017). **Gute Hirtenführersanft**. Über Menschen regierungskünste. Frankfurt: a.M., Suhrkamp.

FASCHINGER, Gerald (Ed.) (2005). *Ökonomisierung der Bildung. Tendenzen, Strategien, Alternativen*. Österreichische Hochschüler Innenschaft; Paulo Freire Zentrum (Ed.). Wien: Mandelbaum Verlag.

FREIRE, P. (1970). **Pedagogia do oprimido**. New York, Herder y Herder.

FREY, C. B., OSBORNE, M. (2013). **The future of Employment: How Susceptible are Jobs to Computerisation?** [http://www.oxfordmartin.ox.ac.uk/downloads/academic/The\\_Future\\_of\\_Employment.pdf](http://www.oxfordmartin.ox.ac.uk/downloads/academic/The_Future_of_Employment.pdf) [acesso 14.9.2017]

GORZ, A. (2003). **L'Immatériel. Connaissance, valeur et capital**. Paris, Editions Galilée.

HAMILTON, K., LIU, G. (2013). **Human Capital, Tangible Wealt hand the intangible capital residual**. Policy Research Working Paper; Nr. 6391. Washington, DC., World Bank.<https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/13176/wps6391.pdf?sequence=1&isAllowed=y> [acesso, 25.9.2017].

KANTOR, J., STREITFELD, D. (2015). **Inside Amazon**. Wrestling Big Ideas in na Bruising Workplace. *The New York Times*, 15.08.2015, <https://www.nytimes.com/2015/08/16/technology/inside-amazon-wrestling-big-ideas-in-a-bruising-workplace.html> [acesso, 22.9.2017].

LAVAL, Ch. (2004). **La escuela no es una empresa: El ataque neoliberal a la enseñanza pública**, Barcelona: Paidós.

LE GOFF, J.-P.(2003). **La barbárie douce. La modernisation aveugle des entreprises et de l'école**. Paris: La Découverte.

MOLDASCHL, M., VOSS, G.G. (2003). **Subjektivierung von Arbeit**. 2ª ed. München: Rainer Hampp Verlag.

NACHTWEY, O., STAAN, Ph. (2015). Die Avangardedesdigital em Kapitalismus. **Mittelweg** 36, 24, 6, pp. 59-84.

NUSSBAUM, M. (2010). **Not for profit: why democracy needs the humanities**. Princeton, N.J: Princeton University Press

OCDE (1962). **Policy Conference on Economic Growth and Investment in Education, Washington, 16th-20th October 1961**. Paris: OECD.

ORTEGA, A. (2016). **La imparable marcha de los robots**. Madrid: Alianza.

PETER, K., SAUER, D. (2006). Epochenbruch und Herrschaft: indirekte Steuerung und die Dialektik des Übergang. D. Scholzet *all*. (ed.). **Turnaround? Strategien für eine neue Politik der Arbeit – Herausforderungen na Gewerkschaften und Wissenschaft**, Münster: Westfälisches Dampfboot, pp. 98-125.

PUCCI, B. (2004). Filosofia negativa e arte: instrumentos e roupagens para se pensar a educação. A. A. S. Zuin, B. Pucci, N. Ramos de Oliveira (orgs.), **Ensaio Frankfurtianos**. São Paulo: Cortez, pp. 89-96.

RESCH, Ch. (2009). Von der Staatsbedürftigkeit des Kapitals. **Widersprüche. Zeitschrift für sozialistische Politik im Bildungs, Gesundheits und Sozialbereich**, 111, 29, nr. 1, pp. 63-77.

ROSE, N. (1999). **Inventing ourselves. Psychology, power, and personhood**. Cambridge: Cambridge University Press.

SADIN, É (2013). **L’humanité augmentée. L’administration numérique du monde**. Paris: Éditions L’Échappée.

SADIN, É (2016). **La silicolonisation du monde. L’irrésistible expansion du libéralisme numérique**. Paris: Éditions L’Échappée.

SCHOLZ, R. (2005). **Differenzen der Krise – Krise der Differenzen. Die neue Gesellschaftskritik im globalen Zeitalter und der Zusammenhang von “Rasse”, Klasse,**

**Geschlecht und postmoderner Individualisierung**, Bad Honnef: Horlemann.

SCHULTZ, TH. W. (1963). **The Economic Value of Education**. New York: Columbia University.

STAAB, PH. (2015). The Next Great Transformation. **Mittelweg** 36, 6, pp. 3-13.

STAAB, Ph. (2016). **Falsche Versprechungen. Wachstum im digitalen Kapitalismus**. Hamburg: Hamburger Edition.

VION-DURY, Ph. (2016). **La nouvelle servitude volontaire. Enquête sur le projet politique de la Silicon Valley**. Limoges: FYP Éditions.

**Organizadores**  
*Antônio A. S. Zuin*  
*Belarmino C. G. da Costa*  
*Luís Roberto Gomes*  
*Luiz Antônio C. N. Lastória*

# Teoria Crítica, Formação Cultural e Educação

*Homenagem a Bruno Pucci*

# **INSTITUTO EDUCACIONAL PIRACICABANO DA IGREJA METODISTA – IEP**

**Diretor Superintendente do Cogeime**

**Diretor Geral das IMEs**

Robson Ramos de Aguiar

## **CONSAD – Conselho Superior de Administração**

**Titulares:** Valdecir Barreros (Presidente); Aires Ademir Leal Clavel (Vice-Presidente); Esther Lopes (Secretária); Marcos Gomes Torres; José Erasmo Alves de Melo; Renato Wanderley de Souza Lima; Jorge Pereira da Silva; Andrea Rodrigues da Motta Sampaio; Cassiano Kuchenbecker Rosing; Luciana Campos de Oliveira Dias

**Membros Suplentes:** Eva Regina Pereira Ramão; Josué Gonzaga de Menezes

## **Reitor pro tempore**

Fábio Josgrilberg

## **Conselho de Política Editorial**

Fabio Botelho Josgrilberg (Presidente)

Josué Adam Lazier

Lauriberto Paulo Belém

Nailza Maesta

Tânia Barbosa Martins

Victor Hugo Tejerina Velázquez

Andreza Barbosa

Maria Rita Pontes Assunção

Nancy Alfieri Nunes

Ely Eser Barreto César (Representante externo)

## **Comissão de Publicação**

Lauriberto Paulo Belém (Presidente)

Maria Imaculada de Lima Montebelo

Paulo Roberto Botão

Jorge Luis Mialhe

Marco Polo Marchese

Renata Cristina Oliveira Barrichelo Cunha

Silvia Cristina Crepaldi Alves

## **Editor Executivo**

Sergio Marcus Nogueira Tavares

Organizadores:

Antonio A. S. Zuin

Belarmino C. G. da Costa

Luiz Roberto Gomes

Luiz A. C. N. Lastória

**TEORIA CRÍTICA, FORMAÇÃO  
CULTURAL E EDUCAÇÃO**  
*HOMENAGEM A BRUNO PUCCI*



EDITORA  
UNIMEP

PIRACICABA  
2018

Zuin, Antonio A. S (Org.).

Teoria crítica, formação cultural e educação: homenagem a Bruno Pucci. Organizado por Antonio A. S. Zuin, Belarmino C. G. da Costa, Luiz Roberto Gomes, Luiz A. C. N. Lastória. Piracicaba: Editora Unimep, 2018.  
396p.

ISBN: 978-85-85541-91-0

1. Teoria crítica em educação. 2. Formação cultural e educação. I. Pucci, Bruno. II. Título.

CDU – 37.01

---

AFILIADA À



Associação Brasileira  
das Editoras Universitárias



**EDUCAÇÃO  
METODISTA**

**UNIMEP – Universidade Metodista de Piracicaba  
Campus Taquaral**

Rodovia do Açúcar, km 156 (SP-308)

13.423-170 – PIRACICABA, SP

Tel: (19) 3124-1620 • Fax: (19) 3124-1723

E mail: editora@unimep.br • www.unimep.br

ASSISTENTE ADMINISTRATIVO: Simone Maria Cruz de Arruda

CAPA: RENATO ELSTON GOMES

FINALIZAÇÃO DA CAPA: Cristiano Freitas

EDITORACÃO ELETRÔNICA: MARIA ZÉLIA FIRMINO DE SÁ

REVISÃO: João Guimarães

As informações e opiniões emitidas no livro são de inteira responsabilidade de seus autores, não representando, necessariamente, posição oficial da Universidade ou de sua mantenedora.