
Esvaziamento do conhecimento objetivo e formação escolar para a empregabilidade: uma análise a partir da pedagogia histórico-crítica¹

Matheus Bernardo Silva²

 <https://orcid.org/0000-0002-5964-368X>

Alysson Fernandes dos Santos³

 <https://orcid.org/0009-003-0612-5621>

Resumo

Este estudo procura, via pesquisa teórico-bibliográfica, problematizar a relação entre esvaziamento do conhecimento objetivo na educação escolar e a formação para a empregabilidade. Parte-se da hipótese de que a formação escolar brasileira vigente está direcionada predominantemente para uma formação em proveito da empregabilidade. O objetivo é explicitar criticamente pressupostos sobre a formação escolar direcionada para a empregabilidade, mais precisamente sobre determinadas estratégias didático-pedagógicas hegemônicas em prol do mercado de trabalho. Por meio do materialismo histórico e dialético e da pedagogia histórico-crítica, confirma-se a hipótese aventada, pois o avanço de interesses privados na educação escolar ocorre por meio de uma relação promíscua entre o público e o privado.

Palavras-chave: Educação Escolar. Conhecimento Objetivo. Relação Público-Privado. Formação Neoliberal. Pedagogia Histórico-Crítica.

Emptying of objective knowledge and school training for employability: an analysis based on historical-critical pedagogy

Abstract

This study seeks, through theoretical-bibliographical research, problematizing the relationship between the emptying of objective knowledge in school education and training for employability. The hypothesis is that current Brazilian school education is predominantly directed towards training for the benefit of employability. The objective is at critically explaining assumptions about school education aimed at employability, more precisely about certain hegemonic didactic-pedagogical strategies in favor of the job market. Through historical and dialectical materialism and historical-critical pedagogy, the hypothesis put forward is confirmed, since the advancement of private interests in school education occurs through a promiscuous relationship between public and private.

Keywords: School education. Objective Knowledge. Public-private relationship. Neoliberal reformation. Historical-critical pedagogy.

¹ O presente texto é originário de uma pesquisa com financiamento do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

² Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma: matheusbernardo@unesc.net.

³ Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma: alysson_trabalho@hotmail.com.

Considerações iniciais

A formação escolar estabelece impactos significativos na formação da singularidade do indivíduo (do aluno). Nesse sentido, é necessário questionar os delineamentos explícitos, e principalmente os implícitos, no que tange à formação no contexto da educação escolar. Isto porque, de maneira predominante, implicitamente, está em voga uma determinada concepção de mundo neoconservadora, ou até mesmo ultraconservadora que, por sua vez, desdobra-se em concepção de indivíduo, de sociedade, enfim, de educação.

No presente momento histórico da educação brasileira, nota-se uma ofensiva neoconservadora que implica em uma formação escolar alienante, tendo em vista a naturalização dos fatores sociais vigentes. Para isso, tornou-se comum consolidar um obscurantismo beligerante (Duarte, 2021) deferido pela própria política educacional atual.

O recente contexto social brasileiro, principalmente na vigência do governo Bolsonaro, de acordo com Santos e Orso (2019, p. 161), “[...] orientado pelo discurso hegemônico da ignorância à ciência, tem conduzido as políticas educacionais a um ataque ideológico que contribui mais para alimentar o senso comum do que para prover a apropriação de conceitos historicamente já assimilados pela humanidade”.

O presente manuscrito procura aprofundar, a partir de uma pesquisa teórico-bibliográfica balizada por pressupostos do materialismo histórico e dialético, enquanto condição ontológica, e pelos pressupostos da pedagogia histórico-crítica, como teoria pedagógica, a seguinte hipótese: a formação escolar brasileira vigente, em especial na escola pública, está direcionada para uma formação do indivíduo em proveito da empregabilidade (formação do indivíduo-trabalhador neoliberal) diante do *status quo* do modo de produção capitalista. Para isso, é salutar, por um lado, o esvaziamento do conhecimento objetivo, conhecimento historicamente sistematizado, em especial no âmbito das Ciências Humanas e Sociais; por outro lado e concomitantemente, o avanço de interesses privados, por meio de aparelhos privados de hegemonia, para com a educação escolar, que pode ser compreendida por meio de uma relação promíscua entre o público e o privado⁴.

⁴ Recorre-se a Saviani (2010) sobre o conceito de *promiscuidade entre o público e o privado*, explicitado, em linhas gerais, no próximo momento do presente texto.

O objetivo é explicitar criticamente pressupostos sobre a formação escolar direcionada para a empregabilidade, mais precisamente sobre determinadas estratégias didático-pedagógicas hegemônicas alinhadas ao capital, no sentido de subverter a compreensão de mundo do indivíduo-trabalhador e sua própria relação com o mercado de trabalho. Assim, naturalizando a precarização do trabalho, que se desdobra na também precarização da vida social de maneira geral.

Este manuscrito está organizado por meio de seguintes seções que abordam: *a)* o questionamento sobre a falência do Estado que é, na verdade, a falência do Estado para a classe trabalhadora, enfatizando a relação promíscua entre o público e o privado; *b)* a explicitação de determinadas estratégias didático-pedagógicas hegemônicas para a formação escolar neoliberal (Bernardo Silva, 2024); e *c)* por fim, em nota de contraponto, a exposição de determinados pressupostos histórico-críticos sobre a relevância do conhecimento objetivo e a concepção de mundo contra-hegemônica para o trabalho educativo escolar, para além da formação escolar neoliberal do indivíduo-trabalhador, um movimento da estratégia da resistência ativa (Saviani, 2016).

Falência do Estado ou falência do Estado para a classe trabalhadora?

No discurso hegemônico vigente, mais precisamente em virtude da ofensiva neoliberal, ficou comum enaltecer a suposta falência do Estado e, por consequência, também a falência da educação escolar pública. Para isso, a única maneira, ainda a partir da lógica hegemônica, de reverter esse suposto quadro social, está no apoio e no direcionamento do setor privado, inclusive no âmbito da educação escolar.

O Estado pode ser compreendido aqui, em linhas gerais, a partir de uma acepção gramsciana (Liguori, 2017), no âmbito da relação entre sociedade política e sociedade civil que, na prática social, estão dialeticamente relacionadas⁵.

⁵ Todavia, conforme Liguori (2017, p. 261), “a consciência de não separação ‘ontológica’ entre os diversos níveis da realidade histórico-social (economia, política, cultura) não se torna, porém, ausência de distinção: expressões em que sociedade civil e sociedade política ‘são uma mesma coisa’, ‘se identificam’ [...], ou em que ‘a sociedade civil [...] é também ‘Estado’, aliás, é o próprio Estado [...] enfatizam, com um esforço expressivo, a novidade representada pelo Estado em seu significado integral [...]”.

Diante do movimento neoliberal, em relação ao Estado, encontra-se em voga a constante tentativa de consolidação da privatização de ativos, a transferência de setores geridos ou regulados pelo Estado para a iniciativa privada, a livre mobilidade do capital entre distintos setores, países, regiões, enfim, o domínio do Estado perante diversos fatores sociais devem passar, implicitamente ou não, para o mercado (Harvey, 2014).

Saes (2023), por sua vez, destaca que, no âmbito da política estatal neoliberal direcionada para o desmonte do próprio Estado, ele pode ocorrer por meio de três políticas, podendo haver predomínio de uma política sobre a outra, também pode variar esse predomínio de país para país: política de privatização, de desregulamentação e de abertura da economia ao capital.

Destarte, no caso específico, o cenário brasileiro requer, a partir do neoliberalismo, conforme Neves (2002), uma redefinição entre Estado e sociedade. No decorrer da década de 1990, destaca-se a implementação de “[...] políticas que se dirigem à retirada da esfera pública da tarefa de regulamentação dos conflitos de interesses e a satisfação das demandas sociais” (Neves, 2002, p. 106).

Nesse sentido, processos podem ser verificados ainda atualmente, como auto-organização diluída e despolarizada da sociedade civil, ênfase no privado em detrimento do público, vulgarização da política e do próprio político, fomento financeiro estatal para instituições filantrópicas, ênfase ao voluntariado, entre outros que obscurecem as possibilidades contra-hegemônicas para materializar propostas contrárias ao *status quo* (Neves, 2002).

Em linhas gerais, Neves (2002, p. 106), ao destacar principalmente os dois governos de Fernando Henrique Cardoso (FHC), apresenta o seguinte argumento:

[...] oposição radical do neoliberalismo à universalidade, à igualdade e à gratuidade dos serviços sociais e, ao mesmo tempo, desagregar os grupos organizados e desarticular os mecanismos de negociação de seus interesses coletivos, pulverizando as demandas sociais, com vistas a tornar viável a implementação de políticas do interesse do bloco no poder.

Está em voga o avanço de aparelhos privados de ação estrutural, tendo como objetivo reconfigurar a ossatura do Estado (Casimiro, 2019). No bojo do movimento de complexificação da sociedade brasileira, destaca-se a multiplicidade de organizações burguesas, bem como de

entidades e movimentos sociais contra-hegemônicos⁶. No entanto, preocupa a questão de que aparelhos privados, predominantemente hegemônicos, passam a estar tão próximos do Estado, de tal modo que são capazes de *realizar demandas* oriundas do próprio Estado (Casimiro, 2019).

Sobre essa questão, Mattei e Pittari (2023, p. 14), ao discutirem a categoria austeridade no contexto brasileiro, expõem o seguinte posicionamento:

O Brasil foi e continua a ser cobaia de ensaios perigosos: entre golpes e ditaduras, períodos inflacionários que ultrapassaram os 2.000% (entre as décadas de 1980 e 1990), confisco de poupança dos cidadãos e um plano econômico que reiniciou a economia do zero, não há quem se ressinta em submeter o povo às estimativas que a poucos beneficiam. Tantas oscilações não surgem sem contrapartida, pois, há muito, o país é refém do mercado, de instituições financeiras internacionais ou de agências de classificação de risco, prontas a projetar o país ao abismo quando ele não atende às almejadas metas que propugna o mercado. Na retaguarda do discurso econômico asséptico, opera, os mais autoritários instrumentos de exercício de poder, evidenciando, na linha de Franz Neumann e David Abraham, que a ascensão do nazifascismo foi, sobretudo, um projeto político-econômico.

Para o empresariado, não há empecilho de o Estado intervir na conjuntura nacional, a questão cabal é de que maneira isso ocorrerá. Nas palavras de Ianni (2004), estabelecendo uma reflexão sobre um período anterior à consolidação neoliberal no cenário brasileiro (na compreensão do presente estudo, ainda é pertinente aos dias atuais), “[...] não se discute mais se o Estado é ou não o principal centro de decisão; discute-se *como* ele deve intervir” (Ianni, 2004, p. 97). Isto porque, complementa Ianni (2004, p. 97): “Ele ‘representa’ a sociedade enquanto um sistema econômico-social e político estruturado em classes sociais, cujo equilíbrio de forças se realiza por seu intermédio. Na mediação das relações entre as classes, o Estado raramente guarda independência em face de uma ou outra, ou o todo”.

Nesse contexto, ou melhor, no bojo do modo de produção capitalista, de maneira geral e no seu atual estágio (neoliberal), de maneira específica, a classe dominante é a burguesia, que detém os meios de produção, em linhas gerais. Consequentemente, o Estado rege

⁶ À guisa de ilustração, “entre 1996 e 2002, o número de Fundações Privadas e Associações sem Fins Lucrativos (Fasfil’s) no Brasil cresceu de 105 mil para cerca de 276 mil entidades, sejam elas burguesas ou de contestação do modelo hegemônico. Trata-se de uma ampliação que atinge quase 170 mil novas organizações, o que equivale a um crescimento de 157% no período” (Casimiro, 2019, p. 151).

especificamente as demandas burguesas frente ao modo de sociabilidade. Há uma legitimação da propriedade privada perante os meios de produção, da condição de expropriação do humano, da desigualdade social (da riqueza) e de todas as especificidades fundamentais para que o capitalismo se consolide cada vez mais (Boito Jr., 2007).

No atual momento social, a premissa supracitada ocorre de maneira muito presente. No caso do empresariado, como elemento e *defensor* da manutenção do *status quo*, cabe encontrar distintas formas para manter o processo de acumulação e dominação social sobre a classe trabalhadora. Isso ocorre, conforme abordado na próxima seção do presente manuscrito, na própria educação escolar, chancelado pelo Estado; isto é, pela relação promíscua entre o público e o privado (Saviani, 2010) no campo da educação escolar brasileira.

Tanto no caso da educação escolar quanto nas demais esferas e instituições sociais, corrobora predominantemente a investida concreta da classe dominante para a manutenção do processo de acumulação e da dominação social. Tendo seguramente o apoio implícito ou explícito do Estado, que por meio de certa intensidade, pois conforme o governo vigente, o Estado pode intensificar ou diminuir sua subordinação perante a classe dominante, no âmbito do capitalismo essa subordinação nunca será encerrada, e contribui para a consolidação dos interesses dominantes (burgueses). Nesse sentido, destaca-se o posicionamento de Casimiro (2019, p. 206):

A estratégia das classes dominantes, além de buscar a naturalização de seu próprio modelo de sociabilidade, busca também compreender essa dupla função que, por sua vez, passa inevitavelmente por mecanismos de expropriações sociais como forma de ampliação das taxas de lucro e acumulação, tendo no Estado seu veículo fundamental. Por conseguinte, a redefinição do poder e atuação do aparato estatal é mister, primeiramente para a garantia da manutenção de seus interesses imediatos de acumulação no conjunto das relações sociais internas e, em segundo e dialeticamente, para a sua adequação aos padrões neoliberais de inserção/afirmação dessa burguesia no quadro de capital-imperialismo.

Essa constatação pode ser evidenciada nos movimentos da classe dominante diante da educação escolar. Isto é, a investida empresarial (Freitas, 2019) na educação escolar tendo como finalidade justamente a manutenção do processo de acumulação e de dominação social.

Formação escolar neoliberal e estratégias didático-pedagógicas hegemônicas: o indivíduo-trabalhador como *sócio* do capital?

Ao aprofundar estudos sobre a história da educação brasileira, Saviani (2010) lança mão do termo *promiscuidade*. O autor procura demonstrar a relação promíscua entre o público e o privado predominante em todo o período histórico da educação no contexto brasileiro. Destarte, cabe enfatizar que, ao se referir à relação público e privado no contexto da educação como algo promíscuo, Saviani (2010, p. 41) expõe sua intenção de explicitar “[...] a mistura, a confusão, a cumplicidade, a indistinção entre o público e o privado [...]”. E ele complementa, ao destacar e justificar a conotação pejorativa do termo, pelo “[...] certo cinismo que tem marcado a relação entre o público e o privado na sociedade brasileira” (Saviani, 2010, p. 41).

No caso da educação brasileira, em tempos atuais, o Estado subordina-se à classe dominante, ao empresariado, para ditar o movimento educacional brasileiro. Destarte, resgatando o último período analisado por Saviani (2010), que compreende a educação pública entre os anos 1961 e 2007, o autor faz o seguinte questionamento: “educação pública: dever de todos, direito do Estado?” (Saviani, 2010, p. 38).

Nesse sentido, Saviani (2010) enfatiza que as reformas educacionais realizadas após o golpe civil-militar de 1964 condicionaram para um papel relevante os Conselhos de Educação, principalmente o Conselho Federal de Educação. Com isso, ao passar a ter uma representação importante de escolas particulares, ocorreu o movimento de *lobbys*⁷ no sentido de direcionar as decisões do conselho para interesses privados.

Por conseguinte, o autor destaca que, com a promulgação e vigência do *novo* Conselho Nacional de Educação, em 1995, no governo FHC, a

[...] promiscuidade entre o público e o privado já vinha assumindo novas e variadas formas que estão em curso. Essas formas vão do fortalecimento da iniciativa privada envolvendo uma franca privatização do ensino superior dominado por conglomerados, com participação internacional por meio de ações na Bolsa de Valores; passam pelas parcerias público-privadas, as famosas PPPs; pela conversão de dirigentes e ex-dirigentes da educação pública em

⁷ Saviani (2010, p. 38-39) argumenta que “a ousadia dos lobistas chegou ao ponto de envolvimento em corrupção, o que levou ao fechamento do Conselho Federal de Educação em 1994, na gestão de Murílio Hingel como ministro da Educação do governo Itamar Franco, que assumiria a Presidência da República em consequência do *impeachment* de Fernando Collor de Mello. Pela Medida Provisória nº 661, de 18 de outubro de 1994, foi instituído o Conselho Nacional de Educação em substituição ao CFE, cujos membros tiveram seus mandatos extintos”.

consultores de grupos privados; pela adoção por governos municipais e estaduais de material didático produzido por grupos privados, como “COC”, “Anglo”, “Positivo”, entre outros; e chegam à responsabilização de toda a sociedade pela educação básica, apelando-se para o voluntariado (Saviani, 2010, p. 39).

À guisa de exemplificação, essa promiscuidade ocorreu no governo FHC, em que se destaca a campanha organizada pelo Ministério da Educação (MEC) intitulada *Acorda Brasil - Está na hora da escola*. Conforme Saviani (2010, p. 39), essa campanha, distribuída por folhetos, direcionava-se “[...] aos cidadãos para patrocinar palestras, seminários e cursos de atualização nas escolas; para doar livros e assinaturas de jornais e revistas, materiais didáticos; prestar auxílio administrativo à escola; ministrar aulas de reforço para crianças com dificuldade de aprendizagem”. Isso torna evidente uma tentativa de redirecionar a responsabilidade da educação, estabelecendo-a como uma espécie de filantropia.

No governo Lula, essa função foi efetivada pelo Movimento *Todos pela Educação* (TPE), cuja iniciativa foi “[...] do empresariado paulista, que, a atestar a vigência da promiscuidade público-privado, veio a dar nome ao decreto que institui, em abril de 2007, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) [...]” (Saviani, 2010, p. 40). Martins (2023), por sua vez, destaca criticamente uma sintonia entre o TPE e o MEC como condicionante de articulação entre governo e um setor da sociedade civil voltado para atender as demandas do empresariado, da classe dominante.

Leher e Lamarão (2020) assinalam a consolidação, nessa promiscuidade entre o público e o privado, de determinadas organizações sociais que podem ser consideradas aparelhos privados de hegemonia, como bem salientou Casimiro (2019), tendo como finalidade cabal o consenso, por meio de um projeto educacional direcionado para a educação pública brasileira. Nesse sentido, segundo os autores, pode-se destacar o TPE.

No governo Bolsonaro, a métrica foi continuar com determinadas medidas instituídas pelo governo golpista de Temer. Para Leher e Santos (2023, p. 34), a proposição para a educação, no governo Bolsonaro, foi

[...] seguir liberalizando a oferta privada-mercantil com o propósito de que sejam estas as organizações educativas das massas populares. No governo Bolsonaro ocorreram enormes aquisições, a exemplo da Laureate, que foi adquirida pelo grupo Ânima, transações de grande alcance entre o grupo

Lemann e a holding Cogna, e das oito escolas Eleva Premium (Fundo Gera e Lemann) para o grupo britânico Inspired Education por 2 bilhões de reais. Ademais, em seu governo ocorreu ainda maior liberalização de disciplinas ofertadas a distância nos cursos presenciais, ampliadas de 20% para 40%. É perceptível, ainda, o aumento do financiamento privado, em que grupos educacionais sob controle dos operadores financeiros passam a ofertar crédito aos estudantes neles matriculados [...].

A Fundação Lemann é um *exímio* caso da materialização de um projeto empresarial para a educação pública que foi *aceito* pelo Estado. A formação escolar, no ponto de vista empresarial, é direcionada para o sujeito neoliberal (Cavalcanti, 2020), para uma educação *do e para o* mercado de trabalho (Bernardo Silva, 2024). O fio condutor aloja-se, no que se refere à dimensão didático-pedagógica, em proveito da formação escolar neoliberal na concepção de educação neoprodutivista. Como desdobramento dessa concepção hegemônica de educação, a formação escolar nos moldes neoliberais adota a seguinte equação: *exclusão + aprender a aprender + competências = indivíduo-trabalhador neoliberal* (Bernardo Silva, 2023; 2024).

No que se refere à *exclusão* (pedagogia da exclusão), no âmbito da educação escolar, confere a necessidade da formação escolar do indivíduo-trabalhador voltada para as exigências do mercado de trabalho no capitalismo contemporâneo. É necessária uma formação que fomente a polivalência, a flexibilidade e a informalidade, dentre outros fatores, instituindo a educação escolar como um processo econômico-produtivo oriundo da teoria do capital humano da década de 1960 (Saviani, 2021a).

Todavia, a *vigência atual* dessa relação entre educação escolar e processo econômico-produtivo diferencia-se daquela efetivada a partir da década de 1960. De acordo com Saviani (2021a), a partir da crise do capital da década de 1970, a teoria do capital humano se mantém, mas é contemplada via outro sentido no processo formativo escolar. O sentido está direcionado, principalmente no âmbito da década de 1990, para atender as necessidades dos interesses privados.

Nesse momento, o processo educativo escolar passa a introjetar, na subjetividade do indivíduo-trabalhador, que ele é o responsável por adquirir meios cabíveis para se manter competitivo no mercado de trabalho. O *êxito* ou o *fracasso*, na lógica da pedagogia da exclusão, é de responsabilidade exclusiva do indivíduo-trabalhador. Aquilo que ele alcançar no mercado

de trabalho será por conta do seu *mérito*, e caso não consiga ter sucesso (êxito), significa que não fez o suficiente (Saviani, 2021a).

Destarte, urge como necessidade, para a formação do indivíduo neoliberal, a compreensão de que ele tem que ser polivalente e flexível o suficiente para poder estar apto ao mercado de trabalho. Caso não esteja, é sua própria responsabilidade, pois as condições objetivas no âmbito dessa pedagogia são as mesmas para todos, consolidando a lógica da pedagogia da exclusão, que o indivíduo-trabalhador naturaliza.

Conforme Saviani (2021a), a escassez do emprego formal reforça a possibilidade de se tornar, por exemplo, um microempresário, destacando a informalidade, a terceirização, a uberização, o voluntariado, etc. “Portanto, se diante de toda essa gama de possibilidades ele não atinge a desejada inclusão, isso se deve apenas a ele próprio, a suas limitações incontornáveis. Eis o que ensina a pedagogia da exclusão” (Saviani, 2021a, p. 431).

Outro pressuposto que consta na equação supracitada é o *aprender a aprender* (Duarte, 2011; Saviani, 2021a). De maneira distinta do lema *aprender a aprender* oriundo do escolanovismo, em que o foco é a condição de o indivíduo *adquirir* conhecimento por si mesmo, considerando basicamente seus interesses, no bojo da concepção de educação neoprodutivista, esse lema contempla outra demanda, que está alinhada aos princípios do mercado de trabalho (Saviani, 2021a).

O *aprender a aprender* passa a ser compreendido como o constante processo de atualização por parte do indivíduo-trabalhador. Logo, outra faceta da formação escolar neoliberal é fazer com que esse indivíduo também naturalize e se empenhe totalmente para estar sempre apto para atender alguma demanda do mercado de trabalho. Para isso, é necessário que ele esteja sempre se atualizando e atento às constantes mudanças no próprio mercado de trabalho.

Cabe evidenciar que o indivíduo-trabalhador pode aprender em qualquer lugar, inclusive no próprio emprego. Portanto, é fundamental que, por meio da educação escolar, ele possa introjetar isso na sua subjetividade, pois ele deve sempre buscar o conhecimento pertinente às demandas do mercado de trabalho, sendo necessário que esse indivíduo possa *aprender* a estar sempre *aprendendo*. O que ele deve aprender é basicamente o conhecimento oriundo do senso comum e, quando necessário, um determinado conhecimento científico de maneira parcelada, fragmentada, somente com intuito de suprir certa função no mercado de trabalho.

Eis aí a efetivação parcial da equação para a formação escolar neoliberal, de modo que o indivíduo-trabalhador, via pedagogia da exclusão, compreenda que a responsabilidade é somente dele para estar apto ou não ao mercado de trabalho. Assim sendo, ele deve saber que o emprego formal é algo obsoleto e que há alternativas, supostamente mais viáveis para a venda da sua força de trabalho, e o *aprender a aprender*, justamente por aquilo que a pedagogia da exclusão introjetou na sua subjetividade, na educação escolar, corrobora para ideia de que, para que indivíduo-trabalhador possa estar sempre apto ao mercado de trabalho e não ser um excluído, é necessário que ele esteja sempre aprendendo, ou melhor, se atualizando para suprir demandas do mercado de trabalho. Pelo *aprender a aprender* é possível contribuir, também, para a naturalização do indivíduo-trabalhador polivalente e flexível.

Todavia, para que a equação resulte de fato em um indivíduo-trabalhador neoliberal, por meio de uma formação escolar também neoliberal, é preciso que mobilize competências e habilidades (via pedagogia das competências) necessárias para o mercado de trabalho (Saviani, 2021a), principalmente competências e habilidades relacionadas ao comportamento do indivíduo-trabalhador no bojo das relações de trabalho. Trata-se, na verdade, de fazer com que esse indivíduo possa ser *dócil* o suficiente para ser explorado.

A pedagogia das competências aproxima-se do *aprender a aprender*, “[...] cujo objetivo é dotar os indivíduos de comportamentos flexíveis que lhes permitam ajustar-se às condições de uma sociedade em que as próprias necessidades de sobrevivência não estão garantidas” (Saviani, 2021a, p. 437). Por conseguinte, complementa o autor, “sua satisfação deixou de ser um compromisso coletivo, ficando sob a responsabilidade dos próprios sujeitos que, segundo a raiz etimológica dessa palavra, se encontra subjugados à ‘mão invisível do mercado’” (Saviani, 2021a, p. 437).

Portanto, acredita-se que agora a equação esteja completa, sendo capaz de corroborar para um processo formativo escolar sob os auspícios dos pressupostos oriundos do neoliberalismo no capitalismo contemporâneo. Eis a formação escolar neoliberal, por meio de disposições didático-pedagógicas hegemônicas (pedagogia da exclusão, pedagogia do *aprender a aprender* e pedagogia das competências), para a formação do indivíduo-trabalhador neoliberal.

Nesse cômputo, destaca-se a análise de Cavalcanti (2020) sobre a Fundação Lemann e a formação do sujeito neoliberal, em que argumenta que esse grupo está alinhado a um processo educacional hegemônico (processo empresarial educacional). Segundo Cavalcanti (2020, p. 81), o

[...] processo de formação se ampliam e se complexificam, resultando num eficiente mecanismo de capacitação de jovens – uma capacitação voltada para o mundo empresarial e do livre mercado, referenciada numa meritocracia ressignificada que legitima o que denomina “competências” e “qualidades” presentes em comportamentos relacionados com liderança, competitividade, empreendedorismo, privatização, desregulamentação, flexibilização, etc.

Esse indivíduo, inserido nesse formato de educação escolar, certamente contribui com o projeto hegemônico vigente nas relações de trabalho, que é eficaz para os interesses do empresariado. Destaca-se que o projeto empresarial educacional é forjado na relação promíscua entre o público e o privado (Saviani, 2010) na especificidade da educação brasileira, fazendo com que esse indivíduo-trabalhador, em suma, compreenda-se equivocadamente, em última instância, como um suposto sócio do capital (Tavares, 2021). Por conseguinte, ele não identifica/compreende, mas naturaliza o processo de precarização do trabalho no capitalismo contemporâneo.

Para além da formação escolar neoliberal: relevância do conhecimento objetivo e da concepção de mundo contra-hegemônica

Até o presente momento procurou-se explicitar, nos limites de um manuscrito, a materialização de uma proposta em curso para a formação neoliberal do indivíduo-trabalhador. Constatou-se que, via uma relação *intencionalmente confusa* entre Estado e aparelhos privados de hegemonia, foi possível legitimar uma proposta de educação no contexto brasileiro que enfatiza, nas entrelinhas, justamente essa formação neoliberal no âmbito da educação escolar.

Para além do caráter mercadológico de um movimento do empresariado, que no fim materializa a educação como uma importante e estratégica fonte de lucro, é imprescindível ressaltar mais uma vez a contribuição de Gramsci no que se refere ao caráter fundamental do vetor-consenso na consecução de uma hegemonia de classe [...]. Em termos gramscianos, tal movimento representa um poderoso aparelho privado de hegemonia da burguesia brasileira que tem como objetivo claro pesar decisivamente na correlação de forças existentes em nossa sociedade (supremacia), obtendo do conjunto dos grupos sociais (ou de sua maioria) o consentimento passivo e/ou ativo para impulsionar um processo de apassivamento da grande massa trabalhadora aos seus projetos de sociabilidade. Assim, entendemos que a força de mobilização deste movimento está inserida em um contexto mais amplo de reorganização da sociabilidade da classe dominante no Brasil [...], onde o empresariado assumiu um projeto de

hegemonia, tomando para si a direção ético-política da escola pública, local formativo de parcela significativa da classe trabalhadora (Silva, 2021, p. 67).

O propósito, então, não está no processo formativo escolar, em especial na educação escolar pública, para que o indivíduo-trabalhador tenha condições de se apropriar das máximas objetivações humanas. Destarte, avilta-se a importância da ciência, da arte e da filosofia para o processo formativo escolar. As Ciências Humanas e Sociais, por exemplo, nesse sentido, são secundarizadas ou até mesmo excluídas. Basta observar os movimentos hegemônicos atuais realizados no âmbito do currículo escolar do Ensino Médio.

Esse processo formativo escolar, conforme mencionado anteriormente, corrobora para uma compreensão distorcida da prática social pelo indivíduo-trabalhador, principalmente sobre as relações de trabalho atuais, as quais, à guisa de ilustração, notabilizam a ilusória autonomia *benéfica* do trabalho. Tal autonomia pode ser compreendida pela investida ao empreendedorismo: na esteira do senso comum, “[...] essa estratégia capitalista é assimilada como fator de crescimento econômico e transformação social” (Tavares, 2021, p. 231).

Assim, o indivíduo-trabalhador, ou melhor, o *empreendedor*, hipoteticamente livre de padrões, ou até mesmo sócio do capital, deve se tornar “[...] um personagem que se destaca pela criatividade, pela esperteza, pela sagacidade de encontrar no mercado um espaço que somente ele foi capaz de enxergar e, portanto, pode usufruí-lo em condições privilegiadas”⁸ (Tavares, 2021, p. 231-232). Nota-se que a equação *pedagógica* mencionada anteriormente contribui para a formação desse pensamento, isto é, para esse tipo de leitura sobre a realidade.

Contudo, por mais que no jogo da correlação de forças o predomínio evidente é da classe dominante, ou seja, as maneiras para a acumulação e dominação social são extremamente complexas e podem evidenciar a influência exacerbada dessa classe perante o Estado, há a necessidade de estabelecer uma resistência que seja, de fato, concreta. Em outras palavras, é cabal partir, conforme salienta Saviani (2016), da estratégia da resistência ativa.

⁸ O que acaba sendo excluído no discurso hegemônico é que o empreendedorismo, de acordo com Tavares (2021, p. 232), “[...] é uma estratégia pela qual é transferida ao trabalhador a atribuição de gerar postos de trabalho, de modo a garantir ‘ordem e progresso’ capitalistas; é um artilheiro engendrado pelo capital e viabilizado pelo Estado, para confundir a oposição das classes sociais; é, objetivamente, uma forma pela qual se quer combater o desemprego, sem criar a relação de emprego na acepção de um contrato pelo qual o trabalhador vende força de trabalho e em troca recebe um salário e a proteção social que, por lei, ainda é garantida aos trabalhadores que escapam às formas ‘autônomas’”.

Resiste-se à tendência dominante mas formulando e apresentando proposta alternativa que, pelo conteúdo e pela forma de mobilização, permite conduzir o embate com alguma chance de reverter a situação, senão imediatamente, acumulando energia para o momento em que a correlação de forças se tornar mais favorável (Saviani, 2016, p. 306).

Destarte, compreende-se que uma maneira para contribuir com essa estratégia da resistência ativa é tencionar, no campo das correlações de forças, a concreticidade de uma teoria pedagógica contra-hegemônica, cujo objetivo é dar subsídios para o trabalho educativo escolar que contribua decisivamente para o processo formativo do indivíduo-trabalhador, e tenha em vista a promoção humana na sua totalidade. Logo, na relação contraditória entre humanização e alienação (Duarte, 2013), é fulcral que o processo formativo escolar vá além da formação neoliberal com predomínio da alienação, e que possa materializar uma formação no sentido da formação humana integral (Saviani, 2022), com predomínio da humanização a partir das máximas objetivações humanas produzidas historicamente e desenvolvidas socialmente.

Consequentemente, faz-se necessário, por meio do processo formativo, escolar a condição de desenvolver uma concepção de mundo do indivíduo-trabalhador na qualidade de uma perspectiva materialista, histórica e dialética (Duarte, 2016; Malanchen, 2016). A compreensão do desenvolvimento histórico, nesse sentido, que imbrica uma relação entre história e filosofia (Bernardo Silva, 2019), da relação entre ser humano e natureza e ser humano e ser humano, é fundamental para que o indivíduo-trabalhador possa se compreender como um ser histórico-social.

A pedagogia histórico-crítica, que vem sendo desenvolvida coletivamente, dispõe de pressupostos relevantes para contribuir para uma educação escolar contra-hegemônica e, por conseguinte, para o próprio trabalho educativo escolar. Para essa perspectiva teórico-pedagógica, o conhecimento objetivo (conhecimento historicamente sistematizado) é essencial para o processo formativo.

Enquanto na educação *do e para o* mercado de trabalho (Bernardo Silva, 2024), materializado pela influência elementar do empresariado, a ênfase é o esvaziamento do conhecimento objetivo e a prevalência do conhecimento em prol da empregabilidade, a partir da pedagogia histórico-crítica, a função social da educação escolar aloja-se em direção contrária:

- a) Identificação das formas mais desenvolvidas em que se expressa o saber objetivo produzido historicamente, reconhecendo as condições de sua produção e compreendendo as suas principais manifestações bem como as tendências atuais de transformação.
- b) Conversão do saber objetivo em saber escolar, de modo que se torne assimilável pelos alunos no espaço e tempo escolares.
- c) Provimento dos meios necessários para que os alunos não apenas assimilem o saber objetivo enquanto resultado, mas apreendam o processo de sua produção, bem como as tendências de sua transformação (Saviani, 2021b, p. 08-09).

A ciência, a arte e a filosofia são primordiais para o processo formativo escolar. O conhecimento objetivo convertido em saber escolar abrange rigorosamente a ciência, a arte e a filosofia. Trata-se de formas elaboradas para compreender a prática social da maneira mais aprofundada possível. Esse é um fator importante para o indivíduo-trabalhador, para além dos ditames da formação neoliberal. “[...] o saber escolar, ou seja, o currículo envolve os conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos que possibilitem a compreensão da realidade natural e social para além das aparências” (Malanchen, 2016, p. 177).

Ciência, arte e filosofia, na qualidade de produções humanas historicamente elaboradas e socialmente desenvolvidas, são pilares cabais para o processo formativo do indivíduo-trabalhador. Isto porque, ao sistematizar pedagogicamente (a forma) tais conhecimentos (os conteúdos escolares), colabora-se para o processo de apropriação dessas máximas objetivações humanas e, como desdobramento, contribui-se “[...] para o processo de humanização do gênero humano, visto que, com as máximas condições de constituir o pensamento e formar relações, o ser humano torna-se mais independente e consciente das relações sociais em que se encontra” (Malanchen, 2016, p. 180).

Salienta-se, portanto, a importância do próprio trabalho educativo escolar “[...] em direção à conquista de níveis cada vez mais elevados de elaboração consciente da concepção de mundo” (Duarte, 2016, p. 102). Não basta a apropriação pela apropriação do conhecimento, é necessário o desenvolvimento da concepção de mundo em uma perspectiva crítica, isto é, contra-hegemônica. O desenvolvimento da concepção de mundo a partir da pedagogia histórico-crítica, como já mencionado, deve partir de uma concepção materialista, histórica e dialética, uma concepção de mundo a partir de uma tradição onto-filosófica revolucionária.

Isso implica na maneira como o indivíduo-trabalhador compreenderá a prática social e

como ele mesmo se portará no bojo das relações sociais. Dito de outro modo, o indivíduo-trabalhador, ao estar inserido em um processo de desenvolvimento da concepção de mundo materialista, histórica e dialética, deve se compreender no âmago da luta de classes e da própria luta ideológica (Duarte, 2016), uma vez que a “luta ideológica significa, entre outras coisas, luta entre concepções de mundo”.

Destarte, vale a ressalva de Duarte (2016, p. 103-104), a partir de Gramsci, sobre concepção de mundo ou visão de mundo: “[...] o indivíduo não forma sua visão de mundo a partir do nada, nem a constrói unicamente com base em suas próprias experiências individuais. Ele forma e transforma sua concepção de mundo a partir de elementos que herda da sociedade e que reelabora de maneira ingênua ou crítica”.

A partir da pedagogia histórico-crítica, o enfoque no processo educativo escolar está no desenvolvimento da concepção de mundo crítica, para além da ingenuidade que é, por sua vez, ideal para a dominação social por parte da classe dominante. A educação escolar é condição *sine qua non* para o desenvolvimento da concepção de mundo crítica.

Em suma, “[...] o papel educativo do ensino dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos se efetiva de maneira tão mais consistente quanto mais esse ensino esteja fundamento na concepção de mundo materialista, histórica e dialética” (Duarte, 2016, p. 94-95).

Logo, na compreensão do presente estudo, a transmissão sistematizada do conhecimento objetivo convertido em saber escolar ou conhecimento escolar, e o desenvolvimento da concepção de mundo do indivíduo-trabalhador são salutarés na dimensão da estratégia da resistência ativa proposta por Saviani (2016), isto é, a necessidade da defesa e da consolidação de uma formação humana integral (Saviani, 2022). Todavia, não basta o desenvolvimento ingênuo da concepção de mundo, mas o desenvolvimento crítico da concepção de mundo, uma concepção de mundo materialista, histórica e dialética.

Considerações finais

Este estudo procurou explicitar, inicialmente, uma *crítica-denúncia* por meio de apontamentos sobre o Estado, na constante tentativa de atender predominantemente as exigências da classe dominante em detrimento da classe trabalhadora. Por consequência,

verificou-se que essa tentativa também ocorre no âmbito da educação escolar, em especial na educação escolar pública, via uma relação promíscua entre o público e o privado.

A condição substancial para esse formato de relação ocorre no sentido de corroborar para uma formação neoliberal do indivíduo-trabalhador. A equação *exclusão + aprender a aprender + competências*, resulta em uma *gama* pedagógica capaz de contribuir com os interesses privados, aqueles interesses do empresariado no campo da educação. A educação escolar passa ser não somente uma mercadoria, mas também um importante mecanismo de desenvolvimento de uma concepção de mundo ingênua, a qual procura *impregnar*, na subjetividade do indivíduo-trabalhador, que seu processo educativo escolar deve ser direcionado somente para a empregabilidade.

Por fim, em nota de contraponto, apresentaram-se pressupostos da pedagogia histórico-crítica com intuito de evidenciar a importância do conhecimento objetivo e do desenvolvimento de uma concepção de mundo crítica, mais precisamente da concepção de mundo materialista, histórica e dialética. Também se evidenciou que a educação escolar, a partir dos fundamentos dessa teoria pedagógica, pode contribuir com a estratégia da resistência ativa, precisamente por enfatizar a formação humana integral do indivíduo-trabalhador.

Seguramente, o presente texto não contemplou com profundidade todas as questões destacadas nesse momento. Todavia, compreende que se trata de contribuir com o importante movimento de análise da conjuntura atual sobre a educação escolar brasileira e, por conseguinte, tecer as devidas críticas, em virtude do projeto educacional hegemônico influenciado diretamente por aparelhos privados de hegemonia. Ainda, como contraposição, explicitar a urgência para a consolidação da pedagogia histórico-crítica, enquanto teoria pedagógica contra-hegemônica, qualificada para embasar o processo formativo escolar do indivíduo-trabalhador.

Referências

BERNARDO SILVA, M. Fundamentos teórico-metodológicos da pedagogia histórico-crítica: uma relação necessária entre filosofia e história. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 35, n. 76, p. 199-218, jul./ago. 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.63805>

BERNARDO SILVA, M. Concepções pedagógicas hegemônicas e pedagogia histórico-crítica: em questão a formação de professores. *Linhas Críticas*, Goiânia, v. 29, p. 01-23, 2023. DOI: <https://doi.org/10.26512/lc29202348021>

BERNARDO SILVA, M. Educação escolar e precarização do trabalho: uma educação *do e para o* mercado de trabalho. In: PREVITALI, F. S.; BILIO, M. G. P.; SILVA, M. R. A.; MOREIRA, R. M. M. (Orgs.). *Trabalho e Educação sob o neoliberalismo: autonomia ou subordinação?* Natal: Editora Amplamente, 2024. p. 71-86.

BOITO JR., A. *Estado, política e classes sociais*. São Paulo: Editora Unesp, 2007.

CASIMIRO, F. H. C. *A nova direita: aparelhos de ação política e ideológica no Brasil contemporâneo*. 1ª ed. 1ª reimpr. São Paulo: Expressão Popular, 2019.

CAVALCANTI, M. T. A Fundação Lemann e a construção do sujeito neoliberal no Brasil (2002-2006). In: VIEIRA, N. S.; LAMOSA, R. (Orgs.). *Todos pela educação?: uma década de ofensiva do capital sobre as escolas públicas*. Curitiba: Aprris, 2020. p. 79-96.

DUARTE, N. *Vigotski e o “aprender a aprender”*: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 5ª ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2011.

DUARTE, N. *A individualidade para si*: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo. 3ª ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2013.

DUARTE, N. *Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos*: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo. Campinas: Autores Associados, 2016.

DUARTE, N. O currículo em tempos de obscurantismo beligerante. In: SAVIANI, D.; DUARTE, N. *Conhecimento escolar e luta de classes: a pedagogia histórico-crítica contra a barbárie*. Campinas: Autores Associados, 2021. p. 87-102.

FREITAS, L. C. *A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias*. 1ª ed. 3ª reimpr. São Paulo: Expressão Popular, 2019.

HARVEY, D. *O neoliberalismo: história e implicações*. 5ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

IANNI, O. *Estado e capitalismo*. 2ª ed. rev. ampl. 1ª reimpr. São Paulo: Brasiliense, 2004.

LEHER, R.; LAMARÃO, M. V. M. A disputa pelos recursos educacionais e o movimento Todos pela Educação: antigas e novas formas de privatização. In: VIEIRA, N. S.; LAMOSA, R. (Orgs.). *Todos pela educação?: uma década de ofensiva do capital sobre as escolas públicas*. Curitiba: Aprris, 2020. p. 129-146.

LEHER, R.; SANTOS, M. R. S. Governo Bolsonaro e autocracia burguesa: expressões neofacistas no capitalismo dependente. In: LEHER, R. (Org.). *Educação no governo Bolsonaro: inventário da devastação*. São Paulo: Expressão Popular, 2023. p. 09-42.

LIGUORI, G. Estado. In: LIGUORI, G.; VOZA, P. (Orgs.). *Dicionário Gramsciano (1926-1937)*. São Paulo: Boitempo, 2017. p. 261-264.

MALANCHEN, J. *Cultura, conhecimento e currículo: contribuições da pedagogia histórico-crítica*. Campinas: Autores Associados, 2016.

MARTINS, E. M. *Todos pela Educação?: como os empresários estão determinando a política educacional brasileira?* 1ª ed. 1ª reimpr. Rio de Janeiro: Lamparina, 2023.

MATTEI, C.; PITTARI, M. Nota à edição brasileira. In: MATTEI, C. *A ordem do capital: como economistas inventaram a austeridade e abriram caminho para o fascismo*. São Paulo: Boitempo, 2023. p. 09-15.

NEVES, L. M. W. O neoliberalismo e a redefinição das relações Estado-sociedade. In: NEVES, L. M. W. (Org.). *O empresariamento da educação: novos contornos do ensino superior no Brasil dos anos 1990*. São Paulo: Xamã, 2002. p. 105-114.

SAES, D. *República do capital: capitalismo e processo político no Brasil*. 2ª ed. São Paulo: Boitempo, 2023.

SANTOS, S. A.; ORSO, P. J. Base Nacional Comum Curricular – uma base sem base: o ataque à escola pública. In: MALANCHEN, J.; MATOS, N. S. D.; ORSO, P. J. (Orgs.). *A pedagogia histórico-crítica, as políticas educacionais e a Base Nacional Comum Curricular*. Campinas: Autores Associados, 2020. p. 161-178.

SAVIANI, D. O Estado e a promiscuidade entre o público e o privado na história da educação brasileira. In: SAVIANI, D. (Org.). *Estado e políticas educacionais na história da educação brasileira*. Vitória: EDUFES, 2010. p. 17-46.

SAVIANI, D. *A lei da educação: LDB: trajetória, limites e perspectivas*. 13ª ed. rev. atual. ampl. Campinas: Autores Associados, 2016.

SAVIANI, D. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 6ª ed. rev. ampl. Campinas: Autores Associados, 2021a.

SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 12ª ed. Campinas: Autores Associados, 2021b.

SAVIANI, D. Em defesa do projeto de formação humana integral para a classe trabalhadora. *Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica*, v. 01, n. 22, p. 01-14, 2022. DOI: <https://doi.org/10.15628/rbept.2022.13666>

SILVA, A. M. *Trabalho docente sob a lógica privatista empresarial: a busca pela força de trabalho a serviço de um projeto hegemônico*. Curitiba: CRV, 2021.

TAVARES, M. A. *Informalidade e precarização do trabalho: a nova trama da produção capitalista*. São Paulo: Cortez Editora, 2021.

Submissão: 30.03.2024.

Aprovação: 25.07.2024.