

O (DES)ENVOLVIMENTO EDUCACIONAL – CONTRAPONTO SOBRE A PROFISSIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO

Rafael Santos Silva– UFC¹
Karine Pinheiro Souza– UFC²

Resumo

O artigo apresenta uma discussão epistemológica sobre a profissionalização da educação, contrapondo a necessidade de posicionar a ação formadora como instrumento maior que a adestração técnica petrificada na capacitação de operários para o mercado. Com isso, apresentamos mote quantitativo e crítico com base em dados brasileiros primários e secundários referentes aos indicadores de matrícula e orçamentários executados pelo Ministério da Educação- MEC. O objetivo consiste em debater o papel da educação como instrumento do direito social básico. O trabalho discute à luz do processo de (des)envolvimento da educação profissional, o avanço da técnica pela técnica, numa simplificação do processo de industrialização, enquanto corretor educativo, reverberando em um processo de controle de conteúdo das determinações mercadológicas, por meio da capacitação formal e não essencial. Numa abordagem crítica, percebemos que o modelo de gestão se aproxima do modelo de ensino, e nos questionamos como o processo de (des)envolvimento da educação está atrelado ao modelo de industrialização da educação.

Palavras-chave: Desenvolvimento, Processos Formativos, Mercantilização da Educação.

INTRODUÇÃO

A palavra (des)envolvimento representa uma perigosa forma de disseminar pensamento na pós-modernidade. Seja pela sua lógica pragmática liberal, seja pela própria morfologia da palavra. Seu léxico representa exatamente o contrário daquilo que se pretende na justa medida em que informa subliminarmente outras perspectivas de vida opostas à ideia inicial de crescimento, evolução ou avanço. Nesse ritmo, o desenvolvimento se tornou, primeiro na economia, depois em outras áreas (inclusive na educação), argumento mais avançado de legitimação das conquistas que a sociedade supostamente necessitava. Isso nos coloca como questionadores desse processo, sobretudo, quanto à disseminação de práticas educativas desengajadas dos seus contextos sociais tornam-se fruto de um modelo para responder as necessidades do mercado.

Com a atual saturação econômica desse modelo, os rumores do desenvolvimento avançam para novas áreas do convívio humano. A natureza e a

¹ Professor na Universidade Federal do Ceará (UFC). Graduado e Mestre em Administração. Doutorando em Sociologia pela Universidade de Coimbra.

² Doutora em Ciências da Educação – Tecnologia Educativa pela Universidade do Minho; Professora Universidade Federal do Ceará – UFC.

educação passaram a ser repositórios e formas de sobrevivência da produção em massa. Seus instrumentos são tanto múltiplos quanto insuficientes enquanto processo emancipatório, pois seus parâmetros métricos visam, dentre outras coisas, hierarquizar estruturas, pessoas e negócios a partir da lógica produtivista.

A educação passa a ser resposta a um sistema massificador, excludente, pois a igualdade entre os homens ainda permanece um sonho distante em nosso planeta, apesar da instituição escolar ter sido criada para cumprir obrigações da família e do Estado para com suas crianças e adolescentes e de promover a equidade e a oportunidade para todos. O que encontramos, como diz Savianni (1991), é uma escola que consolida um modelo burguês, como redentora e salvadora da humanidade, universal, gratuita e como um sistema de consolidação da ordem democrática, um sistema que continua a voltar-se para um modelo adestrador e não emancipador.

Essa inquietação demarca uma visão de educação com instrumentos desenvolvimentistas, mas suficientemente débeis enquanto processo emancipatório. Isso tudo, devido a uma tendência de educação que visa instalar um sistema de *ranking* entre professores e alunos, respondendo à lógica produtivista. Tanto para professores como para alunos, têm-se as negações de condições de equidade, pois se desconsidera elementos simples do processo formativo, como viver expostos às hostilidades da fome e da miséria ao medir suas qualidades na partida. Com isso, nossos educadores e jovens são utilizados como estatística do sistema econômico competitivo de geração de emprego.

Esse modelo de competição em massa ficou claro com o advento do fordismo no final do Século XIX e da mensuração taylorista do início do Século XX. A crítica que trazemos sobre esses métodos e técnicas tem aplicação direta sobre a educação, daquilo que ficou conhecido como um dos últimos assaltos ideológicos à formação humana: a ideia taylorista/fordista “*the best way*” e seu principal objetivo da produção máxima.

Nesse sentido, apresentamos este artigo, que traz um recorte epistêmico sobre o modelo da mercantilização do ensino (produção em massa), contrapondo-o à necessidade de formar para além de adestrar operários para o mercado, a partir da seguinte indagação: como o processo de (des)envolvimento da educação está atrelado ao modelo de industrialização da educação? Como promover acesso e uma formação emancipadora?

Com isso, o objetivo deste estudo é debater o real papel da educação como instrumento do direito social básico. A viabilidade desse passo ocorre ao visualizar a educação para além de indicadores do (des)envolvimento, que atrelam modelos *fordistas* como potencialização do desenvolvimento desigual e combinado na medida do investimento; do fluxo negativo de matrículas; da terceirização da educação, bem como a ampliação da iniciativa privada.

Esses contrapontos, entre os dados estatísticos que demarcam uma ampliação do acesso e as evidências da reprodução de uma massa para estar a serviço do mercado, colocam em xeque o real papel do Ensino Médio, que visa à formação de um cidadão crítico, autônomo e participativo. Mesmo com contradições do modelo, apontamos caminhos possíveis para negar o (des)envolvimento e alcançar o Coenvolvimento, configurado os processos colaborativos e cooperativos; imersos nas novas formas de aprender e ensinar, bem como rompendo com a industrialização da Educação.

CAPACITAÇÃO PARA O MERCADO OU FORMAÇÃO PARA A VIDA: FALÁCIAS DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS E DE APELO PROFISSIONALIZANTE

A determinação histórica do processo educativo vem se dando pela ótica do desenvolvimento econômico capitalista, em que pese à expropriação da mão-de-obra sendo calculada pelas competências mercantis. Para Costa (2009), a disputa pela hegemonia da organização escolar deixou de atrelar-se ao acesso e passou ao nível da estruturação curricular, ou seja, se o acesso à escola parece ser debate superado, o controle do processo se dará pela inserção de disciplinas capazes de reproduzir o apelo de mercado.

Cabe lembrar o preciso argumento de Mészáros (2008), para quem o simples acesso à escola é condição necessária, mas insuficiente para tirar da sombra o esquecimento social de milhões de pessoas cujas existências só estão nas estatísticas. As relações de poder são forjadas entre o professor – aluno – conteúdo. Desvelar esse tripé se faz fundamental para ampliarmos nossa discussão crítica sobre que escolas de Ensino Médio que estamos a formar.

Nesse sentido, no modelo produtivista, o papel do professor, enquanto profissional, e do aluno, como beneficiário de investimento público, são calculados pela capacidade de produzir ganhos objetivos para o mercado. Assim, o professor tem seu salário composto mais por modelos mecanicistas laborais do que pela

criatividade ou capacidade metodológica, cabendo ao professor a medíocre tarefa de capacitar mão-de-obra para o mercado, em que pese desenvolver comportamento compatível com as necessidades ou demandas da produção momentânea. Nessa linha é oportuna a fala de Gramsci (1991),

Professores medíocres podem conseguir que alunos se tornem mais instruídos, mas não mais cultos; ele desenvolverá o aluno com escrúpulo e consciência burocrática, mecânica (p. 132).

É perceptível a tênue relação forjada entre professor/aluno, que certamente será distorcida pela lógica mecanicista do *input/output*, facilitando a coisificação (padronização) da produção. Uma vez ocorrido esse processo, Marx (2001) lembra que a peça da máquina torna-se facilmente substituível, fragilizando todo e qualquer processo de autonomização da relação.

Dizendo de outro modo, o professor passa a ser uma estatística na forma de emprego ou uma manutenção sistêmica via desemprego estrutural a serviço da precarização das relações trabalhistas, principalmente se, do outro lado, o aluno for facilmente manipulado segundo as necessidades de adestramento fabril. Podemos exemplificar com o modelo de formação de incubadoras de empresas das entidades governamentais que promovem incentivos, mediante confecção de planos de negócios (fordistas) compartimentalizados, com base em modelos de gestão tão efêmeros quanto sua formação.

Nesse contexto, o papel do professor consiste na reprodução de conteúdos e não no fomento a processos criativos e emancipadores de construção do conhecimento. Sem nos darmos conta colocamos a educação a serviço da produção em massa na medida em que se aceita como normal e natural a alienação do trabalho docente pela expropriação do capital a partir de modelos empresariais de sistematização do conhecimento.

A implantação de ajustes na educação, segundo Costa (2009), remontam a Margaret Thatcher e Ronald Reagan que utilizam a ramificação de organismos multilaterais exportando métodos empresariais para a educação, conforme podemos constatar algumas das regras neoliberais, em Costa (2009):

- (i) Dividir responsabilidade da educação entre estado e sociedade por meio de parcerias com empresas.
- (ii) Desenvolver o ensino a distância como metodologia inclusiva (p.38).

A questão de centro consiste na cartilha neoliberal vincula-se a ensino a distância como acesso, diminuição de custos, ampliação de oportunidades, entretanto faz-nos questionar se a rede é apenas palco para um modelo de redução de custos e de precarização do trabalho docente, associada à qualificação rápida para atender as necessidades do mercado. Além disso, há foco em atendimento de indicadores, *ranking* e novos modelos de adestramento para inserção rápida na força produtiva.

Para Costa (2009), esse foi um passo crucial para a transformação da escola em empresa, uma vez que seus recursos estariam associados a sua capacidade produtiva, alocando recursos nas escolas que obtivessem melhores resultados. Associar organizações educacionais aos métodos empresariais é compreendido no discurso de Chomsky (1996) ao argumentar que as empresas modernas representam as organizações mais totalitárias dos últimos tempos, pois agem de maneira predadora, acentuando que:

- (i) O mecanismo acima arquitetado por iniciativas liberais possui outros dois relevantes agravantes sociais: o avanço da crise da civilização tecnicista;
- (ii) Viés profissionalizante de capacitação como controle social para atender as demandas do mercado. (p.01).

Quanto ao primeiro, é preciso considerar que, de um lado, as inovações tecnológicas, erradicadas nas ciências, puseram-nos em condições de decodificação do genoma humano e da especulação da microelectrónica, propondo-nos confortos mórbidos nas tardes de domingo; do outro, há que ser considerada uma profunda crise que se expressa na forma da especulação do binômio de produção e consumo, reverberada na crise da formação humana que vê seus elementos serem destruídos em função do progresso.

O que nos faz retomar Oliveira (2010) ao afirmar que o ser humano é hoje a única espécie capaz de por fim em si mesma, pois seu apelo à especialização e à centralização da produção limita seu viver naquilo que Ladrière (2001) classificou como a dicotomia entre o vivido e o construído.

No caso da proposta de controlar a sociedade via profissionalização do conteúdo, encontramos a gênese do controle sócio-metabólico explorado por Mészáros (2001). Isso se materializa na medida em que a estrutura do capital, na sua forma de controle institucionalizado, tem cedido acesso à educação formal, atendendo em boa medida ao apelo social vigente de garantir “educação para

todos”, que se configura como engano de soluções formais. O autor denuncia que tais soluções não podem ser meramente formais. Elas precisam ser ontologicamente assumidas, na medida em que buscam a essência. Em suma, a educação institucionalizada tem servido ao papel de fornecer mão-de-obra qualificada ao setor produtivo em expansão, como se o ato de educar fosse uma ação extensiva à máquina. Além desse processo nefasto, o modelo ancora-se em um quadro de valores que subordina a estrutura e tornar a ordem hierárquica implacavelmente imposta em uma espécie de adestramento profissional.

Além disso, Mészáros (2008) provoca uma reflexão necessária acerca das diversas formas de controle ao dizer que o controle sócio-metabólico não é iniciativa dos atuais líderes, pois, segundo o autor, era comum em épocas do feudalismo que o controle social se desse via extermínio de pessoas legitimadas pelas legislações sanguinárias, permitindo a execução de “vadios” que, separados do processo produtivo, punham em situação de vulnerabilidade a estrutura social vigente, nas palavras do autor,

Logo, o rei, como ocorreu com Henrique VIII, tratava de eliminar sumariamente os vagabundos *paupers*. Mais tarde, o liberal John Locke, percebendo a demanda de mercado por pessoas empregáveis devido ao grandioso expansionismo da revolução industrial, mas sem o poder sumário concedido ao tirano feudal, tratou de recomendar que o controle social fosse emitido sob duas condições: a primeira pela via autoritária, racionalizando a brutalidade e a desumanidade em nome de uma pernicioso moralidade; do outro o controle do conteúdo ensinado nas escolas. (p. 41).

Quanto à opinião de Lock (1876), é claramente expressado, em *Memorandum on the Refrom of the Poor Law*, que esses modelos de escolas deveriam servir de oficinas profissionalizantes, de modo que,

[...] para esse problema, a solução mais eficaz que somos capazes de conceber, e que, portanto humildemente proponho, é de que seja determinado, além disso, que se criem escolas profissionalizantes em todas as paróquias e todas as crianças sejam obrigadas e frequentar. (p. 383)

Em outras palavras, houve uma mudança silenciosa de violação do direito à vida no processo de controle sócio-metabólico do capital, saindo da extrema brutalidade como corretor educativo para instrumentos de controles educacionais, isso é por meio do controle de conteúdo das determinações mercadológicas com vistas a capacitação formal e não essencial. Para concluirmos essa discussão

epistemológica, faz-se necessário apresentar alguns dados do contexto formativo brasileiro, para compreendermos o modelo de mercantilização do ensino.

DADOS CRÍTICOS DO BRASIL

Consideramos que está em curso o processo legitimador de uma grande transformação ocorrida com o advento do paradigma moderno. Essa transformação, quando contextualizada na América Latina, legitima a crise de identidade bem observada por Rouanet (1993) ao lembrar-nos dos efeitos da crise de pós-modernidade sem ao menos termos vivenciado o modernismo. Se esse for o horizonte, então precisamos tomar a educação na conta de um processo emancipatório da condição humana, de redução das desigualdades, na medida em que permite aprofundar a interiorização crítica do ser enquanto objeto de exploração sistêmica e enfrentar o hiato apresentado entre modernidade e pós-modernidade.

Para exemplificar parte dessa realidade, apresentamos a leitura dos dados de matrículas do Ensino Médio nas instituições públicas e privadas. O que chama atenção é a coluna em que se apresenta a variação percentual por região. Essa realidade pode apontar para inversão de acesso à institucionalização escolar, em que a atividade pública se esvai em função da atividade privada, conforme observado tabela 1, a seguir:

Tabela 1 – Variação Percentual de Matrículas nas Escolas Públicas e Privadas, partir das quantidade de matriculas realizadas nos anos de 2004 comparado com 2014.

			Pública			Privada		
	Região	Período	Matrículas Iniciais	Matrículas Finais	V%	Matrículas Iniciais	Matrículas Finais	V%
2004 e 2014	NE	2004 e 2014	27.376.275	2.282.540	-55,13	2.954.554	2.528.558	-14,42
	N	2004 e 2014	7.092.167	397.675	-94,39	413.467	397.675	-3,82
	CO		5.647.125	4.167.316	-26,20	870.811	648.011	-25,59
	SD		173.976.243	5.411.970	-91,14	4.847.062	4.291.913	-11,45
	SL	2004 e 2014	10.313.438	5.382.322	-47,81	1.225.549	1.090.167	-11,05

Fonte: Elaboração Própria a partir dos Metadados de acesso a escola do INEP (2015)

O processo demonstrado na tabela 1 tem efeitos danosos sobre a escola pública, devido aos percentuais elevadíssimos de redução de acesso legitimado na manutenção de baixos investimentos que podem ser observados na tabela 2. Observa-se que a variação entre os dados iniciais e os dados finais alcançam picos de 55,13%, negativos, na região Nordeste, enquanto na mesma região a variação percentual na rede privada não alcança 15%. Na região Sudeste a variação é mais preocupante, alcançando mais de 90% contra pouco mais de 11% na rede privada. Na prática, esses números representam redução do número de matrículas, sendo de forma mais acentuada na iniciativa pública.

Em tempo, cabe lembrar que variação percentual não significa outro instrumento senão uma métrica comparativa. As diferenças nos números podem ser justificadas pelo longo espaço de tempo, que sozinhos não podem ser comparados. Daí a nossa opção por utilizar variação percentual. Outro dado explicativo pode ser encontrado na tabela 2, em que se apresenta a quantidade de investimento realizado na educação em relação ao PIB.

Tabela 2 - Investimento público DIRETO em Educação em relação ao PIB para o Período de 2004/2012

ANO	Orçamento/Efetivado em Educação Valor em R\$ 1,00 em bilhão	Valor do PIB em R\$ 1,00 em Trilhão	Varição
2004	10.687.137.000,00	1.950.000.000.000,00	3,9
2005	12.738.294.000,00	2.172.000.000.000,00	3,9
2006	17.952.965.000,00	2.410.000.000.000,00	4,3
2007	17.975.136.000,00	2.718.000.000.000,00	4,5
2008	26.767.238.000,00	3.108.000.000.000,00	4,7
2009	34.061.833.000,00	3.328.000.000.000,00	5,0
2010	33.548.693.000,00	3.887.000.000.000,00	5,1
2011	42.734.276.000,00	4.375.000.000.000,00	5,3
2012	63.531.101.000,00	4.713.000.000.000,00	5,5

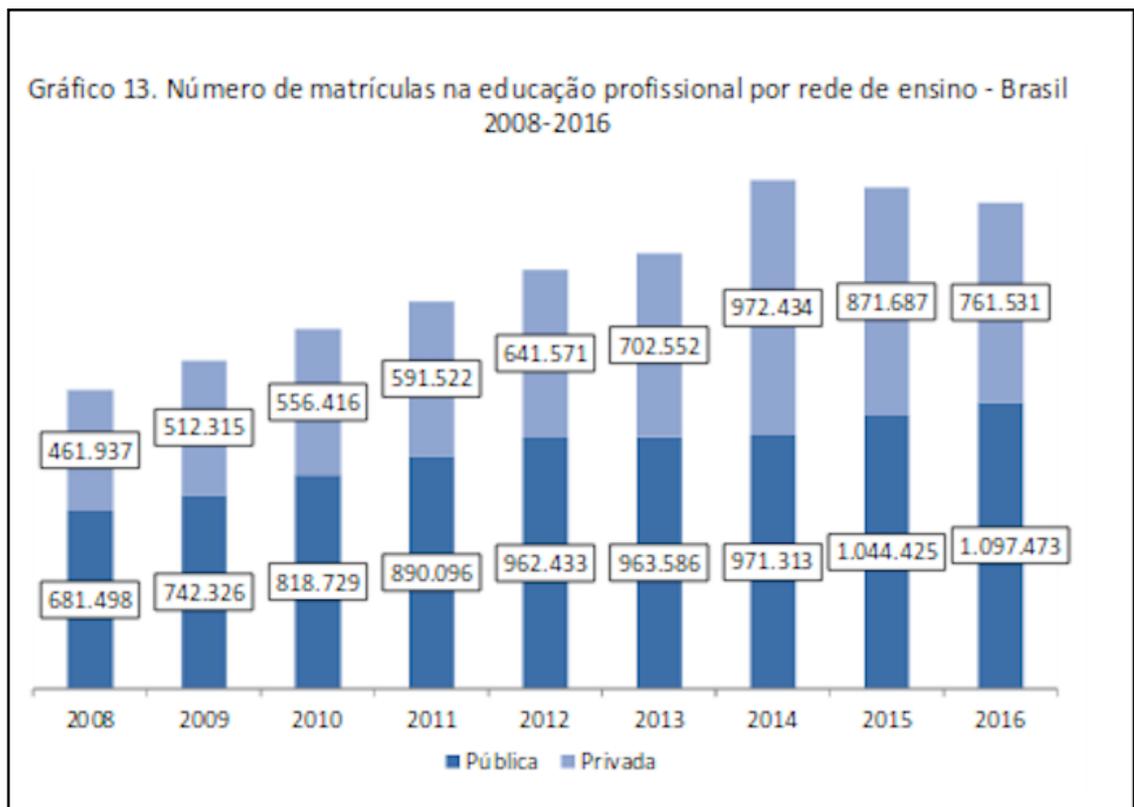
Fonte: Ministério do Planejamento (2015)

É possível observar, na tabela 2, que as oscilações negativas das matrículas ocorridas na iniciativa privada são infinitamente menores, comparadas àquelas vistas no setor público. Assim, um simples ajuste de *marketing* pode restabelecer

seu alcance de mercado. Na prática, trata-se de um fenômeno tencionado, portanto, forjado, que alcança a institucionalidade.

Paralelo a esse processo, tem-se no gráfico 1, o aumento de matrícula na educação profissional, como um dado alarmante. Torna-se a única solução, como se a inserção no mercado trabalho fosse a única opção na vida do jovem estudante. Esse fato é demarcado no aumento da capacitação profissional acompanhado de geração de mão-de-obra semiquificada capaz de reduzir custos e garantir produção ampliada. Como podemos constatar, no gráfico 1, com o comportamento das matrículas na iniciativa privada e no setor público comparativamente, é possível perceber o avanço de um em função do decréscimo do outro.

Gráfico 01 – Distribuição da Matrícula na Educação Profissional por Dependência Administrativa par ao ano de 2012.



Fonte: Resumo Técnico do Censo da Educação Básica 2016

O gráfico 1 retrata a evolução de matrícula na rede da educação básica do Brasil, para o período 2008/2016. É possível observar a ampliação de matrículas na rede pública, saindo de pouco mais de 681 mil para cerca de 1.097 milhões, em uma variação percentual de 31,90 pontos. Contudo, a variação percentual na rede privada para o mesmo período foi de 39,34 pontos percentuais. Ou seja, quando

comparada do ponto de vista percentual, a rede privada evoluiu em mais de 8 pontos em relação ao rede pública.

É possível sintetizar os dados com do Censo Escolar 2016, apontando que o país conta com 1,9 milhão de matrículas na educação profissional. Observa-se que os dados aumentaram na rede pública, mas obtiveram acentuada elevação na rede privada, conforme podemos ver no gráfico 1. Isso nos leva a tentar indagar: qual o objetivo de tal expansão? O que se espera da educação profissional? Em outros termos, reduziu-se o alcance da educação básica pública em sua formação humanizadora, crítica, para a precarização da formação apenas com o foco da profissionalização e reprodução de um modelo massificador, com a ampliação da educação profissional.

No processo de coleta, um dado chamou atenção sobre uma leitura possível do aumento substantivo nas matrículas, especialmente aquela que se refere à capacitação profissional para o mercado de trabalho. Há variação percentual, na iniciativa pública, de 74,60 pontos, dos quais mais de 8 pontos ocorreram somente no último ano; enquanto, na iniciativa privada, foi registrada variação positiva de mais de 63,36 pontos percentuais, acompanhando a mesma tendência de aumento da iniciativa pública no mesmo período indicado. Isso nos faz destacar o objeto deste artigo, ou seja, apresentar que existe uma inclinação direta à capacitação profissional, no sentido de gerar mão-de-obra pseudoqualificada, barata e rápida para os meios privados de produção.

Um dos estados que mais investiu na ampliação de escolas profissionais foi o estado do Ceará, que possui uma evolução de oferta no primeiro ano. O estado teve um número de matrículas de 4.181 vagas, enquanto em 2014 ampliou para 40.979 matrículas, de acordo com os dados, a seguir:

Tabela 3 – Dados de matrículas Estado do Ceará 2008/2016

Série / Ano	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016
1º ano	4.181	7.722	7.727	10.670	13.164	14.266	15.642	17.209	18.187
2º ano		3.857	7.308	6.525	12.361	12.361	12.606	14.105	16.288
3º ano			3.642	6.175	6.031	9.301	11.517	11.966	13.723
TOTAL	4.181	11.579	18.677	23.370	28.715	35.928	39.765	43.280	48.198

Fonte: Secretaria da Educação do Ceará/Coordenadoria de Educação Profissional/Sistema de Gestão Escolar – Data-base Censo Escolar.

Ao contextualizar esses dados, compreendermos essa ampliação como um ponto positivo na ampliação de acesso, formação e investimento. Entretanto, destacamos que esse eixo formativo não é o único reduto ideológico de formação humana como o guardião do bem e da verdade. O que está em jogo são as condições políticas que os conduzem, enquanto instrumento controlador da dinâmica sociometabólica, no sentido transformador ou, no mínimo, interpelador do homem em relação ao meio. Sabemos a importância da ampliação de matrículas principalmente no Ensino Médio. Mas quais foram os cursos ofertados? Qual o modelo formativo? No Ceará, temos dados significativos de que, em 2008, a educação profissional começou com 4 cursos, enquanto em 2016, finaliza com 53 cursos (Tabela 4). Mesmo com a formação integral, os cursos têm seu foco voltado para área tecnológica, dentre eles: ambiente e saúde, desenvolvimento educacional e social, gestão e negócios, informação e comunicação, infraestrutura, segurança, turismo hospitalidade e lazer, produção alimentícia, produção cultural e design, produção industrial, recursos naturais.

Tabela 4 – Aumento dos cursos de educação profissional (2008-2016)

ANO	EEEP	MUNICÍPIO	CURSOS	MATRÍCULAS
2008	25	20	4	4.181
2009	51	39	13	11.579
2010	59	42	18	18.677
2011	77	57	43	23.370
2012	92	71	51	28.715
2013	97	74	51	35.928
2014	106	82	53	39.765
2015	111	88	52	43.280
2016	115	90	53	48.198
Progressão 2008 a 2016 (%)	460%	450%	1.325%	1.153%

Fonte: Secretaria da Educação do Ceará/Coordenadoria de Educação Profissional/Sistema de Gestão Escolar – Data-base Censo Escolar.

Diante desse exemplo de lista de cursos do Ceará podemos dizer que o foco está na industrialização, em apenas responder às demandas do mercado. Assim, a escola torna-se modeladora de mão de obra, com foco em modelos de treinamento

e capacitação, ou seja, a capacitação para a produção já não mais de maneira velada, mas aberta, pois, se, de um lado, observamos a redução do espaço público como agente indutor do processo, do outro, temos o modelo curricular da profissionalização como modelo capaz de conduzir à outra realidade (público e privado – ambos os modelos).

Outro exemplo dessa prática é a aplicação do empreendedorismo empresarial nas escolas. Como se isso não fosse suficiente, temos a coisificação das habilidades como forma e método, o que nos leva a Mészáros (2008), quando chama atenção para a alienação do processo educacional. A industrialização do ensino, institucional ou não, precisa ser combatida, na medida em que não aceitamos a capacitação profissional, pura e simplesmente. É preciso uma articulação organizacional e pessoal de intervenção coletiva.

Com isso, depreende-se que as soluções educacionais não podem ser apenas formais, como lembrava Mészáros. Elas precisam ser essenciais, na medida em que toquem o eixo da condição humana e não apenas capacitem para o processo de produção e consumo. Assim, é preciso romper a lógica capitalista de internalização da ordem dada, mas permitir a perpetuação da autoemancipação, de maneira que articule a realidade individual com a coletiva, a forma com a essência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Portanto, recorreremos às palavras de Freire (2001) ao apontar para a negação da história e da própria condição humana, traduzindo “erramos quando treinamos, quando deveríamos formar” (FREIRE, 2001, p.58). Em outras palavras, não introduzimos uma cultura colaborativa, mas, ao invés disso, contentamo-nos com a capacitação competitiva, sem possibilidades ao sonho, como num gesto provinciano rebaixado, macio e sem aresta. Para o autor, temos a negação das disputas entre as classes ou mesmo a profundidade da dualidade declaradamente exposta entre opressor e oprimido. Nesse sentido, a capacitação para o mercado na educação é um instrumento perigoso a serviço do mercado, que não oferece certezas em nome da tradicionalidade.

Implicados com o pensamento freiriano, compreendemos o modelo educacional em vigor e observamos que não há apelo à formação colaborativa, coempreendedora (Souza, 2014), mas um movimento quase obsceno em favor da cultura do empreendedorismo visceral, de laivos empresariais, tornando seus

participantes tão engessados no modelo produtivo que mais se assemelha ao processo taylorista.

Isso ocorre muito em virtude da captura direta do instituto educacional pelo aparato capitalista, não no sentido lato da palavra, mas no sentido abstrato de produção do metabolismo social. Em outros termos, da mercantilização do ensino, em que seu acesso pode simbolizar para Costa (2009) o paraíso terreno.

Como revelam os dados, o que se viu foi o avanço do estado nas políticas educacionais como auxílio direto na formação de mão-de-obra para o sistema produtivo. No modelo desenvolvimentista isso sempre foi muito comum, mas ganhou aspectos claros no Estado de Bem-Estar-Social. Nesse período, a intelecto passou a ser visto como capital, e capacitar para o mercado inserido o sistema educacional a serviço da conjuntura político/econômica.

O contexto apresentado nesse artigo retrata parte da realidade, muito embora tenha sido possível com a leitura dos dados apontar para inversão de valores, em que a rede privada se sobrepõe à rede pública, que tem efeitos danosos na escola pública, devido aos percentuais elevadíssimos de redução de acesso, legitimando a manutenção de baixos investimentos, como podemos observar na discussão sobre orçamento.

Na iniciativa privada as reduções foram módicas. Isso destaca um comportamento mais de mercado do que de qualquer outro fenômeno social, econômico ou ambiental, enquanto no setor público alcança a institucionalidade, chegando ao limite de estratégias de capacitação profissional, acompanhado de geração de mão-de-obra semiqualficada capaz de reduzir custos e garantir produção ampliada.

As reflexões apresentadas nos auxiliam a questionar esse processo de (des)envolvimento atrelado ao avanço da educação profissional, de um modelo baseado na técnica pela técnica, que nos desafia a apresentar algumas considerações sobre um modelo de Coenvolvimento, que entendemos conforme (Silva, 2014) como um novo significado capaz de conduzir a sociedade a envolver-se em conjunto, em rede, em associação devidamente justificada pelo prefixo (CO) em substituição ao arcaico prefixo negativo (DES). Se esse caminho for possível, então nossas escolhas deverão, em algum momento da história, levar-nos a romper a lógica da mercantilização capitalista da educação no bojo do processo de formação do homem, esquecendo funções necessárias à expansão capitalista de

consenso e conformidade, que teimam em tomar de assalto as instituições burocráticas e suas formalidades.

Um outro debate necessário é repensar a nossa formação, em que corroboramos com um modelo em que a tecnologia pode ser uma grande parceira na educação, não um fim em si mesma. Propor modelos de cocriação, coempreendedorismo (Souza, 2014), em que jovens deixam de ser meros consumidores da tecnologia e passam a utilizá-las em práticas sociais, envolvendo-se de forma contextualizada, para que ações deixem de ser isoladas e possam ser ancoradas na rede para apoiar suas comunidades, ou seja, em um processo de comunicação ubíqua, com a pedagogia da participação e a mediação colaborativa, que podem promover um novo olhar sobre as novas formas de colaborar e cooperar resignificando o nosso papel na educação.

Com isso, destacamos que é na rede que constituímos nossos sonhos, rompemos o DES, para (Co)envolvimento, em um processo em que nos convenceremos juntos que, ao atuarmos envolvidos, construimos novos processos sociais, novas representações. Isso somente é possível quando constituímos redes de ideias de saberes e somos capazes de formar nossa opinião e atuarmos social, política, economicamente para transformarmos nossos sonhos, Coenvolvidos. Em outras palavras: as soluções não podem ser apenas formais, como lembra Mészáros. Elas precisam ser essenciais.

REFERÊNCIAS

BROWN, J. S. & DUGUID, P **A Vida Social da Informação**. São Paulo: Makron Books. .(2001).

CHOMSKY. **Entrevista concedida em 9 de Dezembro de 1996**. Disponível em http://www.rodaviva.fapesp.br/materia/285/entrevistados/noam_chomsky_1996.

DUARTE, N. **Sociedade do Conhecimento ou Sociedade das ilusões?** São Paulo: Autores Associados, 2003.

COSTA, A. Edgar N. SOUZA, G. **A proletarização do Professor – neoliberalismo na educação**. São Paulo, Ed.: Sundermann 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia da Indignação** . Cartas pedagógicas e outros escritos . São Paulo: UNESP, 2000.

_____. **Pedagogia dos Sonhos Possíveis**. São Paulo: UNESP, 2001.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a Organização da Cultura**. São Paulo: Civilização Brasileira, 1991.

LOCKE, J. **Memorandum on the reform of the porr law**, em R.H Foz Bourne, the live of John Locke. Londres, King 1876, v 2.

LADRIÈRE, J. **Abordagem Filosófica da Problemática da Bioética**. São Paulo: Editora Letras & Letras 2001.

LIMA, J. **Ética na Educação**. In Lima, J. & Pacheco, J. (orgs.). *Fazer Investigação: Contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto: Editora, pp. 127-159, 2006.

OLIVEIRA, M. **Ética, Direito e Democracia** – São Paulo: Paulus, 2010 (coleção ethos)

MARX, K. **Manuscrito economico-filosófico**. São Paulo: Martin Claret, 2001.

MÉSZÁROS, I. **Educação para além do Capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.
_____, **Para além do Capital**. São Paulo: Boitempo, 2001.

SOUZA, K. **Tecnologias de Informação e Comunicação & Empreendedorismo: os novos paradigmas e aprendizagens de jovens empreendedores e as suas inovações tecnológicas**. Braga: Universidade do Minho (tese de doutoramento), 2014.

SILVA, R. **Desenvolvimento e a promoção das liberdades básicas: uma leitura do Programa Bolsa Família no Ceará**. / Rafael dos Santos da Silva. – Fortaleza: Faculdade Ateneu, 2014

ROUANET, Sérgio Paulo. **Mal-estar na Modernidade: ensaios**. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

WATZLAWICK, P., Beavin, J. & Jackson, D. **Pragmática da Comunicação Humana**. São Paulo: Editora Cultrix, 1973.