

COMPETÊNCIAS E DIREITO DE APRENDIZAGEM: PROTAGONISMO E VULNERABILIDADE

COMPETENCES AND THE LEARNING RIGHT:
PROTAGONISM AND VULNERABILITY

Carine Loureiro^{1,*} 

Graciele Kraemer² 

Maura Corcini Lopes³ 

RESUMO: O artigo objetiva compreender como a educação escolarizada está sendo convocada pelas políticas públicas a operar com a centralidade da aprendizagem. Para tanto, parte-se da análise de políticas nacionais e internacionais, problematizando o conceito de aprendizagem que aparece associado à formação do sujeito-empresa na escola. Nas conclusões, destaca-se o caráter empresarial das políticas que determinam as práticas escolares e reitera-se o compromisso ético com a defesa da condição política e pública da escola, a fim de contribuir para a diminuição das condições de vulnerabilidade social.

Palavras-chave: Aprendizagem. Competências. Empreendedorismo. Vulnerabilidade.

ABSTRACT: The paper aims to understand how school education has been mobilized by public policies to operate with the centrality of learning. It analyzes national and international policies by problematizing the concept of learning that has been linked to the education of the enterprise-subject at school. In conclusion, it both highlights the entrepreneurial character of the policies that determine the school practices, and reaffirms the ethical commitment to defend the school's political and public conditions in order to contribute to the decrease of the conditions of social vulnerability.

Keywords: Learning. Competencies. Entrepreneurship. Vulnerability.

1. Instituto Federal Rio Grande do Sul – Porto Alegre (RS), Brasil.

2. Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Porto Alegre (RS), Brasil.

3. Universidade do Vale do Rio dos Sinos – São Leopoldo (RS), Brasil.

*Autora correspondente: graciele.kraemer@gmail.com

Número temático organizado por: Adriana da Silva Thoma (I.M.) e Betina Hillesheim

Este estudo foi financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, processo no, 308034/2018-0

Introdução

Nosso presente registra a constituição do que poderíamos denominar uma sociedade de inovação. A inovação tecnológica marca as profundas transformações experienciadas e constitui a *quarta Revolução Industrial* (SCHWAB, 2016), que está mudando o que fazemos e o que somos (SCHWAB, 2016). O impacto dessa transformação adentra “nosso senso de privacidade, nossas noções de propriedade, nossos padrões de consumo, o tempo que dedicamos ao trabalho e ao lazer, a forma de desenvolvermos nossas carreiras e cultivarmos nossas competências” (SCHWAB, 2016, p. 99). Nessa linha, Sennett (2006) argumenta que nos encontramos em uma *Sociedade da Capacitação*, na qual importam o talento e a aptidão para exercer determinado cargo – ser um sujeito flexível, que rapidamente se adapta às necessidades requeridas em seu espaço de atuação. Falamos de um novo contexto de trabalho, no qual a demanda profissional requer sujeitos multifuncionais, criativos, empreendedores etc. Afinal, não há emprego para todos. Portanto, cada vez mais, a escola é convocada a formar pessoas capazes de renovar suas competências permanentemente. Para isso, a aprendizagem se torna mais do que um conceito; ou seja, trata-se de uma prática central na vida daquele que deve aprender a aprender permanentemente.

As mudanças anunciadas, muitas delas já vividas no presente, além de gerarem profundas crises humanas, econômicas, entre outras, também podem trazer benefícios ainda incomensuráveis à população mundial em todas as áreas. Todavia, queremos registrar e chamar atenção para o fato de que modificações tão profundas podem também ampliar a lacuna que separa países ricos e pobres, bem como aumentar as desigualdades sociais e as condições de vulnerabilidade. Com isso, vale frisar que não queremos dizer que a quarta Revolução Industrial está para o bem ou para o mal, ou que somos contra os avanços tecnológicos. Interessa-nos compreender como a educação escolarizada está sendo convocada, em especial pelas políticas, a responder a esses processos, que afetam a todos e podem produzir um número ainda maior de desfiliações.

A necessidade de buscarmos elementos que nos ajudem a entender o papel da escola diante de tantas mudanças não está pautada apenas nas transformações propiciadas pela quarta Revolução Industrial. A lógica neoliberal, ao instituir como norma a concorrência e o Estado aliançado com o mercado, “comanda de maneira cada vez mais imperativa e veloz a transformação das sociedades, das relações sociais e das subjetividades” (DARDOT; LAVAL, 2017, p. 12). Esse é um sistema que – conforme os autores nos conduzem a pensar – ao fomentar a guerra econômica e o poder de mercado, produz desigualdades crescentes, aumenta a vulnerabilidade social e enfraquece a democracia (DARDOT; LAVAL, 2017).

No cenário econômico nacional, o Brasil tem amargado índices crescentes de falta de emprego e dilatado as desigualdades sociais. Tendo por base esse contexto, no presente artigo, nosso objetivo é compreender como a educação escolarizada, está sendo convocada pelas políticas públicas a operar com a centralidade da aprendizagem, promovendo as condições de possibilidade para a constituição de sujeitos capacitados a viver, trabalhar e relacionar-se no contexto das transformações em curso. Para isso, propomos analisar um recorte analítico documental; ou seja, analisamos como o conceito de aprendizagem é abordado em documentos que subsidiam e orientam a estrutura curricular da educação brasileira. Com esse objetivo, foram analisados os seguintes documentos: *Declaração Mundial de Educação para Todos*; *Educação para Todos: o Compromisso de Dakar*; *Declaração de Incheon para a Educação 2030*; e a *Base Nacional Comum Curricular*.

Este artigo está dividido em duas seções, a partir desta introdução. Na primeira, além dos recortes metodológicos, abordamos as reconfigurações do conceito de aprendizagem juntamente com a

noção de competências – um conceito central para a problematização desenvolvida. A segunda seção é dedicada à problematização dos processos de in/exclusão e da ampliação da vulnerabilidade, que pode ser produzida por meio da constituição de modos de vida contemporâneos. Mostramos e frisamos, na parte final do texto, como a noção de competência está implicada na produção do sujeito protagonista, alguém que precisa permanentemente investir em si para assim criar possibilidades de destacar-se nos papéis que desempenha. Nesse contexto, a aprendizagem – que, na década de 1990, correspondia ao desenvolvimento do sujeito –, no presente, compreende um conjunto de habilidades alinhadas às exigências do mercado.

Das Necessidades de Aprendizagem à Aprendizagem de Habilidades

Ao propormos uma analítica a partir de documentos que sustentem e pautem as abordagens previstas para a educação escolarizada, queremos registrar que nos interessa olhar para esses documentos na condição de “textualidade” (FISCHER, 2002, p. 65). Buscamos neles “a descrição minuciosa das práticas que a eles fazem referência” (FISCHER, 2002, p. 65). É a produtividade da linguagem o que nos interessa. Mais especificamente, atentamos para palavras, ações e dados que circulam por meio dessas práticas, contextualizando-as em um campo discursivo mais amplo, a fim de levantar as condições de possibilidade que propiciem sua ocorrência.

Interessa-nos, também, a compilação de diferentes documentos de pesquisa, porque entendemos que “a escolha dos meios empregados para obter um fim, a racionalidade utilizada para alcançar os objetivos” (CASTRO, 2009, p. 151), é fundamental para analisarmos as práticas discursivas, assim como o que é mobilizado por meio delas.

Nossas escolhas também estão amparadas em Dardot e Laval (2016), os quais argumentam que, enquanto os gerentes das empresas estão sob a vigilância dos acionistas, os dirigentes dos Estados estão submetidos ao controle da “comunidade financeira internacional, de organismos de *expertise* e de agências de classificação de riscos” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 276). O fato de os Estados serem controlados por “instâncias supranacionais e privadas que determinam os objetivos e os meios da política que deve ser conduzida” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 277) cria para nós a necessidade de investigarmos esse conjunto de documentos.

Ao buscarmos, nesses materiais, o conceito de aprendizagem, interessa-nos compreender o que é mobilizado por meio dos discursos que fazem reverberar essa noção. A partir da ideia de aprendizagem, relacionamos as expressões que aparecem atreladas a ela e identificamos que, na década de 1990, eram enaltecidas as necessidades básicas de aprendizagem. Já a partir de 2015, o enfoque recai sobre o direito de aprendizagem, que, por sua vez, coloca no centro do processo as competências. A problematização desses desdobramentos é detalhada na seção seguinte.

Os documentos analisados foram selecionados tendo em vista a relação intrínseca que estabelecem entre si, pois instituem as diretrizes educacionais em um contexto internacional e fundamentam os princípios educacionais de nosso país, entre os quais a equidade no acesso à escola. O primeiro documento, intitulado *Declaração Mundial de Educação para Todos*, foi elaborado no início da década de 1990 pelos países participantes da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia. A partir dessa declaração, as atenções voltam-se para a “satisfação das necessidades básicas de aprendizagem”, instituindo que “cada pessoa – criança, jovem ou adulto – deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades

básicas de aprendizagem” (UNESCO, 1990, p. 2). Essas necessidades compreendem “os instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas)” e “os conteúdos básicos de aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes)” (UNESCO, 1990, p. 2). O documento defende que tais instrumentos e conteúdos se tornam

[...] necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo (UNESCO, 1990, p. 2).

No documento, a aprendizagem está atrelada à ideia de desenvolvimento, pois a educação básica é preconizada como “a base para a aprendizagem e o desenvolvimento humano permanentes” (UNESCO, 1990, p. 3). Portanto, o enfoque volta-se à aprendizagem em vista da possibilidade de que as pessoas possam “aprende[r] de fato, ou seja, apreende[r] conhecimentos úteis, habilidades de raciocínio, aptidões e valores” (UNESCO, 1990, p. 3).

Visando-se à satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, afirma-se o compromisso com a ampliação de estruturas, currículos e sistemas educacionais, objetivando universalizar o acesso à educação e promover a equidade. Para isso, são necessários investimentos na constituição de ambientes adequados de aprendizagem e fortalecimento de alianças entre diferentes setores.

Passada uma década, em 2000, realizou-se o Fórum Mundial de Educação, em Dakar, que representou “uma oportunidade ímpar para repensar a política educacional brasileira com vistas aos novos horizontes sociais que se desenham para o século XXI. [...] oferece a oportunidade para [...] colocar o Brasil em sintonia com as demandas de nossa época” (UNESCO, 2001, p. 4).

O documento *Educação para Todos: o Compromisso de Dakar*, originado desse fórum, apresenta 21 compromissos coletivamente firmados, entre os quais consta o de “assegurar que as necessidades de aprendizagem de todos os jovens e adultos sejam atendidas pelo acesso equitativo à aprendizagem apropriada, a habilidades para a vida e a programas de formação para a cidadania” (UNESCO, 2001, p. 7). É possível destacar que essa ênfase na satisfação das necessidades básicas deve incluir o “aprender a aprender, a fazer, a conviver e a ser”, pois compreende um “projeto educacional que se destina a captar talentos e o potencial de cada pessoa” (UNESCO, 2001, p. 7). Esse documento estabelece, ainda, que a “educação é um direito humano fundamental e [...] um meio indispensável para alcançar a participação efetiva nas sociedades e economias do século XXI afetadas pela rápida globalização” (UNESCO, 2001, p. 6).

Com ênfase nos resultados de aprendizagem, em 2015, estiveram reunidos em Incheon, Coreia do Sul, para o Fórum Mundial de Educação, participantes de 160 países. Como resultado do evento, foi instituída a *Declaração de Incheon para a Educação 2030*, estabelecendo “uma nova visão para a educação para os próximos 15 anos” (UNESCO, 2015, p. 3). Os participantes do fórum reafirmam o “movimento global Educação para Todos, iniciado em Jomtien, em 1990, e reiterado em Dakar, em 2000”, ao reforçarem seu compromisso de “transformar vidas por meio da educação” e o papel da escola “como principal impulsionador para o desenvolvimento e para o alcance de outros Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS)” (UNESCO, 2015, p. 4).

No contexto brasileiro, para qualificar a educação escolarizada no que concerne aos desafios do século XXI, o Brasil organiza suas ações no campo educacional, objetivando “estabelecer e implantar [...] diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos [...] para cada ano do Ensino Fundamental e Médio” (BRASIL, 2017, p. 61). Assim, a educação básica deve visar

“à formação e ao desenvolvimento humano global” (BRASIL, 2017, p. 16). A partir desse objetivo, o país organiza e institui a *Base Nacional Comum Curricular*, que propõe, entre outras coisas, “o protagonismo do estudante em sua aprendizagem e na construção de seu projeto de vida” (BRASIL, 2017, p. 17). Nesse documento, são estabelecidas as aprendizagens essenciais aos alunos a partir da estruturação de dez competências gerais, definidas como “a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2017, p. 8).

Considerando a necessidade de sujeitos aptos à resolução das demandas de nosso presente, na seção que se segue, analisa-se a promoção dos direitos de aprendizagem em detrimento do direito à aprendizagem.

Competências para os Direitos de Aprendizagem

Ao ler a Modernidade pela perspectiva da educação, Noguera-Ramírez (2011) explica que a noção de aprendizagem emerge na transição do século XIX para o XX. Juntamente com o conceito de aprendizagem, uma subjetividade contemporânea é constituída, a do *Homo discentis* (NOGUERA-RAMÍREZ, 2011), um tipo de sujeito que se define como um aprendiz permanente. A constituição desse indivíduo torna-se central na racionalidade globalizada, que tem início nos anos 1980 e concebe a sociedade como uma grande empresa.

Essa lógica impõe uma nova norma subjetiva, “que não é mais aquela do sujeito produtivo das sociedades industriais” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 321), mas a do “sujeito empresarial” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 327). Assim, investir nas “necessidades básicas de aprendizagem”, relacionadas às “potencialidades” para “trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentais e continuar aprendendo” (UNESCO, 1990, p. 1), torna-se potência para a produção do *Homo discentis*.

Mais do que isso, a forma-empresa – e, nela imbricado, o empreendedorismo – constitui uma forma de vida, tida como o remédio para os males do Estado, driblando o desemprego e reformando a universidade e a escola. Nesse cenário, o vocabulário e a semântica do mundo empresarial criam condições para que uma racionalidade empreendedora se instaure, de modo a controlar “aspectos da vida social, econômica e pessoal” (ROSE, 2011, p. 214). Nesse quadro, a aprendizagem, em virtude de sua potência criativa, alojada no indivíduo, fomentada pelas políticas educacionais supracitadas, ocupa lugar de destaque nas práticas pedagógicas destinadas a valorizar o desempenho e a desenvolver competências individuais voltadas a competição e a superação de si mesmo.

Esse tipo de discursividade, ao enfatizar a “aprendizagem por toda a vida” (UNESCO, 1990, p. 5) e o “aprender a aprender” (UNESCO, 2001, p. 3), parece conceder um caráter mais flexível, fluido e horizontalizado à educação escolarizada. São expressões que se opõem à ordem discursiva própria da tradição pedagógica moderna. A escola moderna conduzia um ensino hierarquizado, tanto em relação aos conhecimentos ensinados quanto no que se refere às posições de sujeito; era uma instituição voltada para a produção de corpos adestrados e úteis para a industrialização. Aprender, naquele caso, estava relacionado ao ensino e à instrução, em termos de utilidade e homogeneização. O tipo de subjetividade assim produzida não conseguiu dar conta da “pluralidade interna do sujeito”, nem de “abranger todos os discursos e as instituições” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 326). Em contrapartida, explicam Dardot e Laval (2016, p. 326), o tipo de sujeito

produzido pelo “discurso do homem em torno da figura da empresa” é algo sem precedentes no que concerne à unificação “das formas plurais de subjetividades”.

Para Sibilía (2012, p. 99), ao almejarmos transpor o caráter “arbitrário e opressivo” da subjetividade disciplinar, acabamos por renunciar a uma educação formativa integral, voltadas aos valores universais. Com isso, não queremos defender uma aprendizagem como resultado decorrente de processos de reconhecimento, típicos da escola moderna. Não propomos uma volta ao passado, pois reconhecemos a necessidade de atualização das práticas pedagógicas na contemporaneidade. O que nos interessa marcar em nossa discussão é que a busca por soluções para o “colapso de um modelo tradicional” (SIBILIA, 2012, p. 100) de ensino e de aprendizagem abre cada vez mais espaço para a semântica e para as práticas da forma-empresa.

Conforme previsto pela BNCC, em nome de uma “superação da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento” (BRASIL, 2017, p. 17), são propostos “o estímulo à sua aplicação na vida real, a importância do contexto para dar sentido ao que se aprende e o protagonismo do estudante em sua aprendizagem e na construção de seu projeto de vida” (BRASIL, 2017, p. 17). Nesse contexto, a aprendizagem relaciona-se ao desenvolvimento de um conjunto de habilidades, como “aprender a aprender, a fazer, a conviver e a ser” (UNESCO, 2001, p. 1), que se destinam a “captar os talentos e o potencial de cada pessoa” (UNESCO, 2001, p. 1). Para a área de Gestão Organizacional, as habilidades podem ser compreendidas como capacidades individuais para explorar os recursos físicos, humanos e organizacionais (BITENCOURT, 2004). A integração e a coordenação de diferentes habilidades e conhecimentos desenvolvidos pelo indivíduo, bem como o desdobramento dessas capacidades em ações práticas, formam a competência (BITENCOURT, 2004).

No campo da Sociologia, competência “designa um conhecimento inseparável da ação”; significa a “capacidade em realizar uma tarefa com ajuda de ferramentas materiais e/ou instrumentos intelectuais” – é “aquilo pelo qual o indivíduo é útil na organização produtiva” (LAVAL, 2004, p. 55). Por se tratar de uma noção polissêmica, o significado de competência está condicionado ao contexto em que aparece; e, por essa razão, a utilização da palavra pode transmitir certo caráter de neutralidade (LAVAL, 2004). Isso implica “reconhecer o caráter intrínseco e representacional dos sentidos que damos àquilo que consideramos ser os problemas do mundo e até mesmo a realidade do mundo” (VEIGANETO, 2006, p. 3).

Aprendizagem por competência é o argumento central da BNCC, que, pelo seu “caráter normativo” (BRASIL, 2017, p. 8), define-a como “a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho”. O discurso reverbera a necessidade de “produção de modos de ser adaptáveis e flexíveis dispostos a se transformar constantemente” (MARÍN-DÍAZ, 2015, p. 209). O foco está na “ação que o indivíduo realiza sobre si mesmo e na sua permanente transformação” (MARÍN-DÍAZ, 2015, p. 226). O sujeito deve, portanto, ser capaz de tornar-se “responsável por resolver as demandas” (BRASIL, 2017, p. 8) que surgirem em seu cotidiano. Assim, ele, não mais o Estado, assume a função de protagonista.

A noção de competência, fundamental para “o mundo do trabalho” (BRASIL, 2017, p. 8), salienta características individuais; não liga o trabalhador a nenhum grupo; despedaça o percurso profissional; e não sustenta direitos (LAVAL, 2004). Nesse sentido, o discurso que abre o documento da BNCC é provocativo:

Ao longo da Educação Básica, as aprendizagens essenciais definidas na BNCC devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez *competências* gerais, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento (BRASIL, 2017, p. 8).

A satisfação das “necessidades básicas de aprendizagem” era o foco da passagem do século XX para o XXI. Por sua vez, no documento que expressa as diretrizes para a educação no período de 2015 a 2030, o foco está na oferta de “oportunidades de aprendizagem ao longo da vida” (UNESCO, 2015, p. VII). Já o documento da BNCC enfatiza “os direitos de aprendizagem”.

Em nossas análises, entretanto, “os direitos de aprendizagem” consistem em mais uma forma de responsabilização do indivíduo em se aperfeiçoar visando atingir suas metas. Não se trata, portanto, do direito de aprender como um acontecimento singular que se dá de maneiras diferentes para cada um (GALLO, 2012). Trata-se de aproveitar as “oportunidades de aprendizagem ao longo da vida” (UNESCO, 2015, p. VII) para desenvolver as competências que auxiliarão melhor o indivíduo a “viver e trabalhar com dignidade” (UNESCO, 1990, p. 3), a ter “vida produtiva” (UNESCO, 2015, p. 29), a “resolver problemas” (BRASIL, 2017, p. 14) e a ser um “protagonista autônomo de melhores condições de vida” (BRASIL, 2017, p. 14).

Assim, se a educação disciplinar era vertical e determinava as diferentes posições do sujeito, a pedagogia da competência, ao contrário daquilo que é propagado nos discursos, não é horizontal. Ela necessita de uma norma que garanta uma medida comum; o que pode ser avaliado e verificado são as tarefas observáveis, a forma como o sujeito atua diante de situações concretas, as redes que ele é capaz de compor – em outras palavras, as aprendizagens precisam ser verificáveis. Nesse sentido, as habilidades socialmente herdadas – aquelas que são próprias dos investimentos que as famílias fazem em seus filhos – são um dos vieses da exclusão da aprendizagem por competências. Portanto, se a educação moderna era homogeneizante, a contemporânea parece ser bem mais in/excludente, pois pode produzir um quantitativo ainda maior de sujeitos em situação de vulnerabilidade.

A lógica da competência, que imprime a ideia de “direito de aprendizagem”, é uma condição para a subjetividade empresarial. No entanto, ser um empresário de si mesmo não é uma tarefa simples. Embora “os direitos de aprendizagem” sejam para todos, os muitos exemplos que poderíamos citar para mostrar os discursos empreendedores assumidos pelas instituições educacionais, em todos os níveis de ensino, evidenciam a desigualdade dos investimentos. Não basta assumir para si a ética empreendedora para contornar os altos índices de desemprego, os poucos investimentos em saúde e educação e os preconceitos de raça/gênero/etnia, tampouco basta tentar escapar da situação de vulnerabilidade social. Nesse cenário, é fundamental ser protagonista, porém é bastante reduzido o número de personagens que interpretam esse tipo de papel.

Sujeito Protagonista e Vulnerabilidade

Reconhecemos a educação como elemento-chave para atingirmos o pleno emprego e a erradicação da pobreza. Concentraremos nossos esforços no acesso, na equidade e na inclusão, bem como na qualidade e nos resultados da aprendizagem, no contexto de uma abordagem de educação ao longo da vida (UNESCO, 2015).

[...] a BNCC desempenha papel fundamental, pois explicita as aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver e expressa, portanto, a igualdade educacional sobre a qual as singularidades devem ser consideradas e atendidas. Essa igualdade deve valer também para as oportunidades de ingresso e permanência em uma escola de Educação Básica, sem o que o direito de aprender não se concretiza (BRASIL, 2017, p. 17).

Conforme pontuamos na seção anterior, a competência é ferramenta essencial para que os sujeitos possam destacar-se e atingir níveis mais elevados de desenvolvimento pessoal e profissional. Na

contemporaneidade, as qualidades e valores reivindicados são a “autonomia, a flexibilização, a iniciativa e a motivação, a superação e a responsabilidade individuais, em síntese, certa ‘ética empreendedora’” (SIBILIA, 2012, p. 126). Nessa ética empreendedora, o sujeito passa a ser um investidor. Como tal, “as qualidades mais apreciadas referem-se à capacidade de gerir a própria vida como se administra uma empresa”; ou seja, estima-se que cada sujeito possa “gerir o eu como uma marca, mediante estratégias de *marketing* que apontem para uma concorrência bem-sucedida com os demais, buscando o êxito econômico e a celebridade” (SIBILIA, 2012, p. 129, *grifos da autora*). Em síntese, o sujeito precisa ser um “protagonista autônomo de melhores condições de vida” (BRASIL, 2017, p. 14).

O sujeito protagonista é aquele que, ao investir em si e ao gerir sua forma de ser a partir de “percursos de aprendizagem flexíveis” (UNESCO, 2015, Art. 10), insere-se na lógica da financeirização da vida. Nessa condição, “a iniciativa individual e o processo de aprender a aprender são muito mais enfatizados do que o trabalho em equipe e o ensino, e devem voltar-se, sobretudo, para a inovação” (COSTA, 2009, p. 182). O direito de aprendizagem, condicionado ao desenvolvimento das competências individuais, imprime em cada um a responsabilidade pela própria condição de aprendizagem. Assim, por meio da fusão entre Estado e mercado, constitui-se uma relação de imanência que age “sobre os limites do indivíduo entendendo-o como unidade de potência na Nação” (LOPES; LOCKMANN; HATTGE, 2013, p. 43). Isso requer ter claro que o direito de aprendizagem não pode ser entendido como sinônimo de direito à aprendizagem. No primeiro, o aluno é convertido em unidade de competência, enquanto, no segundo, é entendido como aquele a quem deve ser assegurado o direito a alguma coisa. Contudo, ao que se apresenta, “o direito de ter direitos [...] se tornou, de fato, subordinado ao domínio do mercado, com o risco progressivo de se cancelar qualquer forma de respeito às pessoas” (ORDINE, 2016, p. II).

Desse modo, o conceito de mercado implica “um processo regulado que utiliza motivações psicológicas e competências específicas [...] um processo de autoformação do sujeito econômico” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 139-140). Enquanto “processo subjetivo autoeducador e autodisciplinador” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 140), o mercado requer que o sujeito seja ativo e que, como unidade de competência, autorregule seus investimentos no que se refere à participação, ao aprender a aprender, à busca de recursos e à criação do próprio meio de subsistência. Ao serem transformados em empresários de si mesmos, imprime-se nos sujeitos a condição de mercadorias e/ou ativos econômicos.

Essa lógica supõe “a criação de situações de mercado que permitem esse aprendizado constante e progressivo” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 141), em que cada um é convocado a assumir a responsabilidade progressiva pela funcionalidade e pelo utilitarismo de suas competências em situação de concorrência. Como resultado, os beneficiários desse contexto “são os provedores de capital intelectual ou físico – os inovadores, os investidores, os acionistas” (SCHWAB, 2016, p. 21).

Tal condição não é para muitos, pois o protagonismo é uma possibilidade alcançada por poucos, que impõe uma condição de luta competitiva, travada cotidianamente, do ser consigo mesmo. Além disso, a manutenção do protagonismo e do empreendedorismo pode gerar mais do que a superação e a competição do ser consigo mesmo; ou seja, pode gerar parte das condições da emergência da doença e da morte.

Na gramática da financeirização da vida, se poucos têm a possibilidade de constituírem protagonistas, é muito provável que tenhamos um crescimento vertiginoso de sujeitos excluídos e/ou em situação de vulnerabilidade social. Isso nos faz compreender que o papel assumido pelo Estado muda de ênfase, de uma função de promoção dos direitos sociais para uma política reguladora, que deve garantir as condições para os jogos de mercado. Para tanto, é do sujeito a responsabilidade de alcançar qualificados resultados de aprendizagem nas avaliações empreendidas. Por consequência, o desenvolvimento do país passa pelas responsabilidades que cada um assume. Entre outros aspectos, esse desenvolvimento está implicado na qualidade da formação do sujeito para que ele constitua um trabalhador potencial. Assim, “o mundo do trabalho é reconceitualizado como um âmbito no qual a produtividade deve ser

aprimorada, a qualidade assegurada e a inovação promovida através da participação ativa dos impulsos de autossatisfação do empregado” (ROSE, 2011, p. 224).

Desse modo, a autorregulação é imperativa. Por meio dela, os conhecimentos são ampliados e inscritos em uma superfície utilitarista, pois, se a competência é o objetivo a atingir, os conhecimentos devem ser produtivos e conferir ao sujeito a possibilidade de investir e empreender em si para, com isso, promoverem-se as aptidões que lhe permitam “lidar com o mundo dinâmico e interdependente” (UNESCO, 2015, p. 9).

Nessa lógica, a instituição da BNCC não é condição suficiente para que todos possam ser sujeitos de competência e, por consequência, protagonistas. Cabe lembrar que, na luta pela existência, a competição se efetiva como uma lei da natureza. Sendo a natureza totalmente neutra e submetida àquele que a ataca de forma mais enérgica, “ela concede sua recompensa aos mais aptos” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 54). Portanto, a alternativa de vida se alicerça no incremento das competências individuais para, assim, efetivarem-se as possibilidades de sobrevivência. Na lei do “darwinismo social” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 54), não se trata de lutar pela igualdade, mas de lutar pela sobrevivência a partir do investimento no eu empresarial.

Se, na lógica neoliberal, a concorrência é uma das mobilizadoras da sociedade, a vulnerabilidade daquele facilmente tornado refugio humano constitui entrave ao desenvolvimento. Na regra do darwinismo social, a competição é “a norma geral da existência individual e coletiva”, e a adaptação do sujeito a essa norma é “a palavra de ordem da conduta individual” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 54).

As marcas da quarta Revolução Industrial nos inserem em uma nova condição de vida; para além da fusão entre os mundos físico, biológico e tecnológico, ela nos provoca a repensar o que significa ser humano. No mundo da tecnologia, novas profissões surgirão, constituídas não apenas pelo desenvolvimento de aparatos tecnológicos, mas por “pressões demográficas, mudanças geopolíticas e novas normas sociais e culturais” (SCHWAB, 2016, p. 51). Portanto, o mercado de trabalho possivelmente se tornará mais excludente aos segmentos populacionais que apresentem baixo nível de competências, aumentando as tensões sociais e os níveis de desigualdade. Cabe destacar que, na Sociedade de Capacitação, “as definições tradicionais de trabalho qualificado dependem da presença de educação avançada ou especializada e um conjunto definido de competências inscritas a uma profissão ou domínio de especialização” (SCHWAB, 2016, p. 51). Assim, a regra de sobrevivência, instituída pela quarta Revolução Industrial, exige dos trabalhadores renovação constante de suas competências e capacidade de autopromoção.

Entretanto, como possibilidade de pensar na contramão dessa ideologia concorrencialista, Ordine (2016) provoca-nos a (re)pensar o saber e, a partir dele, a desafiar as leis do mercado. Se estamos vivendo em um mundo “dominado pelo *Homo oeconomicus*, certamente não é fácil compreender a utilidade do inútil e a inutilidade do útil” (ORDINE, 2016, p. 17); mas, como uma condição de vida que foge da superficialidade e que se orienta pela curiosidade, “o saber apresenta-se por si mesmo como um obstáculo ao delírio da onipotência do dinheiro e do utilitarismo” (ORDINE, 2016, p. 16).

Portanto, a ênfase nas competências reduz drasticamente o sentido intelectual da escola ao promover a “perversa redução progressiva dos programas e com a transformação das aulas num jogo interativo superficial, baseado em projeção de PowerPoint e na aplicação de questionários de múltipla escolha” (ORDINE, 2016, p. 104). Essa é também uma condição para a ampliação da vulnerabilidade, uma vez que, aspirando-se ao utilitarismo do conhecimento em função do esmaecimento da intelectualização dos saberes, reduzem-se radicalmente as chances de luta daqueles que se encontram em situação de vulnerabilidade. No plano de uma estruturação educacional que prima pela realização pessoal, “os saberes humanísticos e a investigação científica livre de qualquer utilitarismo, todos os luxos considerados inúteis, têm o dever cada vez maior de alimentar a esperança, de transformar a sua inutilidade num utilíssimo instrumento de oposição à barbárie do presente” (ORDINE, 2016, p. 99-100).

Considerações Finais

A partir da análise documental empreendida, procurou-se demonstrar que as práticas discursivas que orientam a educação básica brasileira, por meio do enaltecimento ao direito de aprendizagem, estão comprometidas com uma nova norma subjetiva, que é a constituição do *Homo discentis*, fundamental para a formação do empreendedor, ou do sujeito-empresa.

A forma-empresa, como forma de vida característica da contemporaneidade neoliberal, necessita de sujeitos que desenvolvam habilidades e competências que os tornem empreendedores de si mesmos e que, ao se assumirem como tal, sejam capazes de driblar os aspectos desfavoráveis da vida, como desemprego, educação e saúde.

Ao longo do artigo, procurou-se destacar excertos dos documentos analisados que demonstrem que a aprendizagem, além de estar reduzida à obtenção de um conjunto de habilidades e competências, também aparece implicada em um vocabulário estritamente relacionado à semântica empresarial. Compreende-se que a redução da aprendizagem à aquisição apenas de conhecimentos da ordem da utilidade pode contribuir para a ampliação da desigualdade gerada em nosso país, pois a falta de condições de uma educação equânime, de qualidade para todos, faz com que a chance de “protagonismo” fique restrita aos estudantes cujas possibilidades de aprender para além daquilo que produz lucro extrapolem o espaço escolar. Assim, reiteramos nosso compromisso com o fortalecimento político e público da escola. Sua função parece-nos intransponível e sua atribuição, dentro de um contexto de crise, está em resgatar o papel das humanidades e a relevância dos conhecimentos inúteis na constituição de sujeitos. Essas possibilidades podem fazer pensar a lógica empresarial, dando outras condições aos sujeitos de viverem e se colocarem em um mundo em que a aprendizagem, o trabalho e a renovação permanente das competências se sobrepõem ao ensino e a formação para uma carreira mais sólida, duradoura e pautada no emprego.

Contribuição das Autoras

Todas as autoras contribuíram igualmente para o estudo.

REFERÊNCIAS

BITENCOURT, C. C. A gestão de competências gerenciais e a contribuição da aprendizagem organizacional. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 44, n. 1, p. 58-69, jan.–mar. 2004. <https://doi.org/10.1590/S0034-75902004000100004>

BRASIL. **Ministério da Educação. Base nacional Comum Curricular**. Ensino Fundamental. Brasília: MEC, 2017.

CASTRO, E. **Vocabulário de Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

COSTA, S. S. G. Governamentalidade neoliberal, Teoria do Capital Humano e Empreendedorismo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 171-176, maio–ago. 2009.

DARDOT, P.; LAVAL, C. **A Nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.

DARDOT, P.; LAVAL, C. **Comum**: ensaio sobre a revolução no século XXI. São Paulo: Boitempo, 2017.

FISCHER, R. M. B. Verdades em suspenso: Foucault e os perigos a enfrentar. *In*: COSTA, M. V. (org.). **Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2002. p. 49-71.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

GALLO, S. As múltiplas dimensões do Aprender... *In*: **Congresso de Educação Básica: aprendizagem e currículo**, 1., 2012, Florianópolis. Anais... Florianópolis: UFSC, 2012. p. 01-10.

LAVAL, C. **A escola não é uma empresa**. Londrina: Planta, 2004.

LOPES, M. C.; LOCKMANN, K.; HATTGE, M. D. Políticas de Estado e inclusão. **Revista Pedagogia y Saberes**, Bogotá, v. 38, p. 41-50, jan.-jun. 2013.

MARÍN-DÍAZ, D. L. **Autoajuda, educação e práticas de si**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

NOGUERA-RAMÍREZ, C. E. **Pedagogia e governamentalidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

ORDINE, N. **A utilidade do inútil: um manifesto**. Rio de Janeiro: Zahar, 2016.

ROSE, N. **Inventando nossos selfs: psicologia, poder e subjetividade**. Petrópolis: Vozes, 2011.

SCHWAB, K. **A quarta revolução industrial**. São Paulo: Edipro, 2016.

SENNETT, R. **A cultura no novo capitalismo**. Rio de Janeiro: Record, 2006.

SIBILIA, P. **Redes ou paredes: a escola em tempos de dispersão**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

UNESCO [ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA]. **Declaração Mundial de Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, 1990. Paris: UNESCO, 1990.

UNESCO [ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA]. **Fórum Mundial sobre a Educação**. Marco de ações de Dakar. Dakar, 2000. Paris: UNESCO, 2001.

UNESCO [ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA]. **Fórum Mundial sobre a Educação**. Declaração de Incheon. Paris: UNESCO, 2015.

VEIGA-NETO, A. **Na oficina de Foucault**. *In*: CONDRA, J.; KOHAN, W. (org.). **Foucault 80 anos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 79-91.

Recebido: 01 Out. 2019

Aceito: 10 Set. 2020

Editoras Associadas:

Daniela Dias dos Anjos e Ana Luiza Bustamante Smolka