

PREMISSAS PARA O DESENVOLVIMENTO HUMANO ATRAVÉS DA EDUCAÇÃO

AVANÇOS E
POSSIBILIDADES

Cláudia Neves

(Organizadora)

 EDITORA
ARTEMIS

2020

PREMISSAS PARA O DESENVOLVIMENTO HUMANO ATRAVÉS DA EDUCAÇÃO

AVANÇOS E
POSSIBILIDADES

Cláudia Neves

(Organizadora)

 EDITORA
ARTEMIS

2020

2020 by Editora Artemis
Copyright © Editora Artemis
Copyright do Texto © 2020 Os autores
Copyright da Edição © 2020 Editora Artemis
Editora Chefe: Prof^a Dr^a Antonella Carvalho de Oliveira
Edição de Arte: Bruna Bejarano
Revisão: Os autores



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição *Creative Commons*.
Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0).

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores. Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Conselho Editorial:

Prof.^a Dr.^a Catarina Castro, Universidade Nova de Lisboa
Prof.^a Dr.^a Cláudia Neves, Universidade Aberta de Portugal
Prof. Dr. Cleberton Correia Santos, Universidade Federal da Grande Dourados
Prof. Dr. Eloi Martins Senhoras, Universidade Federal de Roraima
Prof.^a Dr.^a Iara Lúcia Tescarollo Dias, Universidade São Francisco
Prof. Dr. Ivan Amaro, Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Prof. Me. Javier Antonio Albornoz, University of Miami and Miami Dade College
Prof. Dr. Joaquim Júlio Almeida Júnior, UniFIMES - Centro Universitário de Mineiros
Prof. Dr. Júlio César Ribeiro, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof.^a Dr.^a Livia do Carmo, Universidade Federal de Goiás
Prof.^a Dr.^a Luciane Spanhol Bordignon, Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Prof.^a Dr.^a Maria Aparecida José de Oliveira, Universidade Federal da Bahia
Prof. Dr. Rodrigo Marques de Almeida Guerra, Universidade Federal do Pará
Prof.^a Dr.^a Vanessa Bordin Viera, Universidade Federal de Campina Grande

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)

P925 Premissas para o desenvolvimento humano através da educação
[recurso eletrônico] : avanços e possibilidades / Organizadora
Cláudia Neves. – Curitiba, PR: Artemis, 2019.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-87396-01-9

DOI: 10.37572/EdArt_019230520

1. Educação – Filosofia. 2. Desenvolvimento humano. 3. Prática
de ensino. I. Neves, Cláudia.

CDD 370.1

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422



APRESENTAÇÃO

Premissas para o Desenvolvimento Humano através da Educação: Avanços e Possibilidades é uma publicação que pretende demonstrar o trabalho de vários autores que, a partir de um conjunto de perspectivas diversas, procuram refletir e problematizar o papel da educação, os seus limites e possibilidades, enquanto parte integrante da sociedade atual. O papel da Educação a partir de uma multiplicidade de olhares conduz-nos a evidenciar a sua importância enquanto fator primordial do Desenvolvimento Humano, entendido enquanto processo coletivo e individual, potenciador da construção de sociedades integradoras e inclusivas. Esta publicação convida, assim, à reflexão sobre os limites e potencialidades da educação no desenvolvimento das sociedades, a partir de uma multiplicidade de perspectivas e níveis de análise em torno de temáticas diversas.

Do ponto de vista da estrutura editorial a publicação encontra-se dividida em catorze capítulos organizados em duas grandes temáticas. Numa primeira temática temos um conjunto de artigos que procura analisar as principais *tensões e ambiguidades da educação contemporânea*. A segunda temática enquadra um conjunto de textos que procuram analisar movimentos que indiciam *A emergência de movimentos de reafirmação da identidade pública e democrática da educação*.

Na temática sobre *tensões e ambiguidades da educação contemporânea*, o primeiro capítulo é da autoria de Victor Rodrigues de Almeida que nos oferece uma proposta de análise da escola como extensão da sociedade na qual se insere. Partindo de um conjunto de discussões em torno do ideário fascista no contexto escolar, este autor argumenta que algumas propostas políticas e jurídicas podem limitar o espaço democrático e reflexivo da escola enquanto lugar de desenvolvimento e diálogo democrático. O segundo capítulo da autoria de Cláudia Neves analisa a evolução das sociedades e o papel da educação nos modelos de desenvolvimento. A partir de uma análise crítica do papel da educação a autora destaca os efeitos diretos e indiretos que hoje em dia têm repercussão na educação questionando os mecanismos de regulação atuais e a tendência para a construção de uma agenda global mundial para a educação. Tendo como principal foco as universidades comunitárias regionais, Cristina Fioreze oferece-nos um texto (capítulo três) onde reflete sobre as perspectivas e os valores que orientam o ensino nestas universidades no âmbito de um contexto global de pressões económicas e competitividade, demonstrando a coexistência de movimentos alinhados com os ideais capitalistas e movimentos contrários que preservam o valor da educação como bem público. O quarto capítulo, da autoria de Adryssa Bringel Dutra, Paulo Henrique Albuquerque do Nascimento, Pablo Severiano Benevides e Valdir Barbosa Lima Neto, analisa as configurações da Teoria do Capital Humano e a sua reconfiguração para o Neoliberalismo na

educação. Com base num conjunto de reflexões este autor aponta críticas ao discurso empresarial que se contaminado a educação e estabelece um conjunto de relações entre a Teoria do Capital Humano, o Neoliberalismo e a Educação. Esta primeira parte termina com o artigo de Rodrigo Marcos de Jesus que a partir dos contributos da Filosofia da Educação no pensamento de Anísio Teixeira identifica os principais dualismos entre a educação e a sociedade e os seus impactos na realidade brasileira.

Na segunda temática reuniram-se um conjunto de artigos que exploram a *emergência de movimentos de reafirmação da identidade pública e democrática da educação*. Nesta segunda parte, o primeiro capítulo é da autoria de Eduardo Santos e Manuel Tavares, que analisa as características de duas universidades federais brasileiras entendidas como propostas transgressoras relativamente aos modelos universitários tradicionais. A sua análise aponta para a emergência de movimentos de reconfiguração do ensino superior brasileiro que perspectivam a educação popular como uma educação inclusiva nas suas matrizes institucionais e curriculares. O segundo capítulo, escrito por Djane Oliveira de Brito, analisa a relevância social do projeto LOGOS e a Universidade Aberta do Brasil e os impactos que tiveram na realidade educacional brasileira. A autora conclui que estes projetos tiveram uma enorme importância para a formação de professores brasileiros, em particular, aqueles cujas condições a partida não permitiam aceder facilmente a processos de profissionalização. O texto de Tamires Guedes dos Santos configura o quarto capítulo e apresenta-nos uma análise do ensino da Língua Portuguesa a partir da Filosofia da Diferença, questionando a gramática como forma padrão de ensino da língua portuguesa. Neste seu texto propõe explorar outras possibilidades a partir da reflexão sobre as suas práticas e as práticas de colegas docentes nesta área. O quinto capítulo diz respeito ao antagonismo pedagógico no ensino da música com base numa análise desde o século XVIII. É da autoria de Ricardo Henrique Serrão que, a partir de uma perspectiva histórica, aponta algumas críticas ao modelo tradicional de ensino da música. O quinto capítulo foi escrito por Roseni de Lima Ferreira onde explora uma proposta de prática pedagógica baseada em experiências e vivências das crianças, tendo em vista a educação autónoma, para a cidadania a partir do brincar. Explorando as interseções entre o real e o imaginário esta proposta explora o sentimento de partilha e desenvolvimento integral da criança. Simone Mara Dulz e Maria Selma Grosch são autoras do sexto capítulo sobre formação continuada de professores na educação profissional. A partir os movimentos de migração de profissionais liberais para a educação profissionalizante a autora problematiza a necessidade de formação continuada destes profissionais no sentido de os dotar de

uma consciência crítica e de uma compreensão da realidade educativa. O artigo de Luciane Spanhol Bordignon e Eliara Zavieruka Levinski nos mostra um estudo sobre as aulas públicas como prática acadêmica e as suas contribuições na interlocução com a escola pública. A partir de uma reflexão teórico-contextual a autora identifica vários argumentos sobre esta dinâmica assumindo as aulas públicas como parte de um compromisso social das universidades comunitárias. Terminamos esta publicação com dois textos da autoria de Patrícia Duarte de Brito que nos propõem, primeiramente, um olhar sobre as potencialidades das Tecnologias da Informação e Comunicação em espaços não escolares e, por último, uma exploração de estratégias pedagógicas para estimular a leitura das crianças em ambientes escolares.

SUMÁRIO

TENSÕES E AMBIGUIDADES DA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA

CAPÍTULO 1 1

A ASCENSÃO DO IDEÁRIO FACISTA NO AMBIENTE ESCOLAR: AS DISCUSSÕES POLÍTICAS EM SALA DE AULA (2014 – 2018)

[Victor Rodrigues de Almeida](#)

DOI 10.37572/EdArt_0192305201

CAPÍTULO 2 11

EDUCAÇÃO, DESENVOLVIMENTO HUMANO E NOVAS FORMAS DE REGULAÇÃO DOS ESTADOS: EFEITOS DIRETOS E INDIRETOS NA ESFERA EDUCACIONAL

[Cláudia Susana Coelho Neves](#)

DOI 10.37572/EdArt_0192305202

CAPÍTULO 3 24

OS TENSIONAMENTOS NO ENSINO SOB O REGIME DO CAPITALISMO ACADÊMICO NA NOVA ECONOMIA: O CASO DAS UNIVERSIDADES COMUNITÁRIAS REGIONAIS

[Cristina Fioreze](#)

DOI 10.37572/EdArt_0192305203

CAPÍTULO 4 42

EDUCAÇÃO, RACIONALIDADE NEOLIBERAL E TEORIA DO CAPITAL HUMANO

[Adryssa Bringel Dutra](#)

[Paulo Henrique Albuquerque do Nascimento](#)

[Pablo Severiano Benevides](#)

[Valdir Barbosa Lima Neto](#)

DOI 10.37572/EdArt_0192305204

CAPÍTULO 5 54

O PENSAMENTO DE ANÍSIO TEIXEIRA

[Rodrigo Marcos de Jesus](#)

DOI 10.37572/EdArt_0192305205

A EMERGÊNCIA DE MOVIMENTOS DE REAFIRMAÇÃO DA IDENTIDADE PÚBLICA E DEMOCRÁTICA DA EDUCAÇÃO

CAPÍTULO 6 80

DESAFIOS HISTÓRICOS DA INCLUSÃO: CARACTERÍSTICAS INSTITUCIONAIS DE DUAS NOVAS UNIVERSIDADES FEDERAIS BRASILEIRAS

[Eduardo Santos](#)

[Manuel Tavares](#)

DOI 10.37572/EdArt_0192305206

| | |
|---|------------|
| CAPÍTULO 7 | 102 |
| O PROJETO LOGOS E A UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL (UAB) – DIRETRIZES EDUCACIONAIS SOBRE A FORMAÇÃO/HABILITAÇÃO DE PROFESSORES | |
| Djane Oliveira de Brito | |
| DOI 10.37572/EdArt_0192305207 | |
| CAPÍTULO 8 | 113 |
| PARA ALÉM DA GRAMÁTICA: PENSANDO O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA A PARTIR DA FILOSOFIA DA DIFERENÇA | |
| Tamires Guedes dos Santos | |
| DOI 10.37572/EdArt_0192305208 | |
| CAPÍTULO 9 | 123 |
| ANTAGONISMO PEDAGÓGICO ENTRE PRÁXIS MUSICAIS DOS SÉCULOS XVIII E XIX: DA MÚSICA POÉTICA À ÉCOLE DE MÉCANISME | |
| Ricardo Henrique Serrão | |
| DOI 10.37572/EdArt_0192305209 | |
| CAPÍTULO 10 | 140 |
| O REAL E O IMAGINÁRIO NO MUNDO DE FANTASIAS, MECANISMOS PARA APRENDER BRINCANDO | |
| Roseni de Lima Ferreira | |
| DOI 10.37572/EdArt_01923052010 | |
| CAPÍTULO 11 | 145 |
| FORMAÇÃO CONTINUADA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: DESAFIOS PARA A DOCÊNCIA NO CONTEXTO ATUAL | |
| Simone Mara Dulz | |
| Maria Selma Grosch | |
| DOI 10.37572/EdArt_01923052011 | |
| CAPÍTULO 12 | 154 |
| AULA PÚBLICA: COMPROMISSO E INTERLOCUÇÃO COM A ESCOLA PÚBLICA | |
| Luciane Spanhol Bordignon | |
| Eliara Zavieruka Levinski | |
| DOI 10.37572/EdArt_01923052012 | |
| CAPÍTULO 13 | 161 |
| A EDUCAÇÃO EM ESPAÇOS NÃO ESCOLARES PARA A AFIRMAÇÃO, VALORIZAÇÃO E PRESERVAÇÃO DOS BENS ARTÍSTICO-CULTURAIS | |
| Patrícia Duarte de Britto | |
| DOI 10.37572/EdArt_01923052013 | |
| CAPÍTULO 14 | 175 |
| ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS DE MOTIVAÇÃO À LEITURA PARA A FORMAÇÃO DE LEITORES COMPETENTES | |
| Patrícia Duarte de Britto | |
| DOI 10.37572/EdArt_01923052014 | |
| SOBRE A ORGANIZADORA..... | 192 |
| ÍNDICE REMISSIVO | 193 |

EDUCAÇÃO, RACIONALIDADE NEOLIBERAL E TEORIA DO CAPITAL HUMANO

Data de aceite: 05/05/2020

Data de submissão: 26/04/2020

Adryssa Bringel Dutra

Universidade Federal do Ceará, Centro de
Humanidades – Fortaleza-CE;

E-mail: adryssa_bringel@hotmail.com

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9641918246294999>

Paulo Henrique Albuquerque do Nascimento

Universidade Federal do Ceará, Centro de
Humanidades - Fortaleza-CE;

E-mail: paulo_henri2@hotmail.com

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2535797230926686>

Pablo Severiano Benevides

Universidade Federal do Ceará, Faculdade de
Educação - Fortaleza-CE;

E-mail: pablosverianobenevides@hotmail.com

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2248099925961284>

Valdir Barbosa Lima Neto

Universidade Federal do Ceará, Centro de
Humanidades - Fortaleza-CE;

E-mail: limaneto.vb@gmail.com

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6782148978213653>

RESUMO: O presente texto tem por finalidade fazer algumas reflexões acerca da Teoria do Capital Humano - desenvolvida, notoriamente, pelos economistas da Escola de Chicago -, nas suas configurações que permitiram um deslocamento das concepções do Liberalismo Clássico para o engendramento de um Neoliberalismo, ou uma racionalidade neoliberal, como buscamos abordar. Tal atenção se dará, sobretudo, para as ressonâncias de tal deslocamento para o campo da educação. Entretanto, mais do que simplesmente apontar os principais componentes de tais referenciais, seus processos históricos e fundamentos epistemológicos, pretendemos, primordialmente, problematizar a naturalização da concepção de educação formatada no interior de tal discursividade, que faz disseminar a forma empresa e a figura do sujeito empreendedor de si mesmo como modelos de inteligibilidade de todo nosso tecido social. Destarte, no intuito de nos desembaraçar de tal naturalização, atentaremos para as condições de possibilidade que permitiram a disseminação da forma empresa em nosso tecido social, apontando que tal naturalização também se dá devido à extensa permeabilidade da figura antropológica de um *Homo oeconomicus* - engendrada no interior da racionalidade neoliberal – com a

figura antropológica de um *Homo discentis* – apontada por Noguera-Ramírez (2011), que seria uma nova figura agenciada no campo da educação, na contemporaneidade. Assim, para entender a conexão entre tais postulados e forma sujeito engendrado no empresariamento da sociedade, utilizaremos do arsenal analítico dos estudos foucaultianos, e, em particular, da obra *O nascimento da biopolítica* (2008), a fim de agenciar uma produção que atente para a relação entre educação, neoliberalismo e a teoria do capital humano. Apostamos numa análise de tal conexão, pois, no entendimento que o campo da educação assume uma centralidade singular no funcionamento da racionalidade neoliberal, atentar para a produção de subjetividades agenciadas por novas modalidades pedagógicas e educacionais, em nosso contemporâneo, permite atentar para o próprio espraio do componente educacional como um dos vetores de funcionamento dessa racionalidade neoliberal.

PALAVRAS-CHAVE: Educação; Racionalidade neoliberal; Teoria do Capital Humano

EDUCATION, NEOLIBERAL RATIONALITY AND THEORY OF HUMAN CAPITAL

ABSTRACT: The purpose of this essay is to reflect on the relationship between the Human Capital Theory - developed by the economists of the Chicago School - in its configurations that allowed a shift from the conceptions of Classical Liberalism to the engendering of a Neoliberalism. Such attention will be given, above all, to the resonances of such displacement in the field of education. However, rather than simply pointing out the main components of such references, their historical processes and epistemological foundations, we intend, first of all, to problematize the naturalization of the conception of education modeled within such discursiveness, which makes the company and the figure of the subject entrepreneur of self as models of intelligibility of our entire social fabric. In order to rid ourselves of such naturalization, we will consider the conditions of possibility that allowed the dissemination of the company form in our social fabric, pointing out that such naturalization also occurs due to the extensive permeability of the anthropological figure of a *Homo oeconomicus* - engendered in the interior of the neoliberal rationality - with the anthropological figure of a *Homo discentis* - pointed out by Noguera-Ramírez (2011), who would be a new figure engaged in the field of education, in the contemporaneity. Thus, in order to understand the connection between such postulates and subject form, we will use the analytical arsenal of the Foucaultian studies field, and in particular, the work *The birth of biopolitics* (---), in order to organize a production that relationship between education, neoliberalism and the theory of human capital. We argue in an analysis of such a connection, because, in the understanding that the field of education assumes a singular centrality in the functioning of neoliberal rationality, attentive to the production of subjectivities agenciadas by new pedagogical and educational modalities, in our contemporary, allows to watch for the own espraio do componente educacional as one of the vectors of functioning

of this neoliberal rationality.

KEYWORDS: Education; Neoliberal Rationality; Human Capital Theory

O IDEAL DE EDUCAÇÃO POSTO EM FUNCIONAMENTO NO PROJETO ILUMINISTA

Vivenciamos uma época em que as mudanças parecem acontecer de forma cada vez mais acelerada, podendo inviabilizar, inclusive, uma análise mais minuciosa de como essas mudanças ocorrem e quais os seus efeitos. As transformações históricas e sociais ocorridas ao longo do tempo - seja no âmbito dos movimentos sociais, nas transformações do capitalismo, nos novos arranjos familiares, nos deslizamentos entre uma direita e uma esquerda política - vêm instaurando novas formas de constituição e percepção do próprio tempo, da economia, da relação com o meio ambiente, da constituição das identidades sociais e de produção de subjetividades.

Ao considerar a história mais recente, sobretudo aquela estruturada na passagem da Idade Média para a Moderna, de que herdamos os mais diversos modelos de formatação de nossas próprias lógicas sociais contemporâneas, sua grande marca se fez sentir nos ideais Iluministas que, a partir do século XVIII, passaram a anunciar uma certa necessidade da morte das estruturas normalizadoras até então vigentes. Entretanto, é necessário fazer algumas ressalvas a essa concepção histórica baseada numa linearidade que anuncia o desenvolvimento e o progresso.

Para “libertar” o homem das trevas, seria necessário trazê-lo à luz. E é nesse processo que podemos situar o Iluminismo, movimento que surgiu na França e no decorrer do século XVIII que se espalhou por toda a Europa, ficando conhecido como o “Século das Luzes”. Haverá, portanto, nesse movimento intelectual um investimento na Razão como essa espécie de luz que iluminava as trevas da tradição cultural e institucional que se sustentavam na figura da Igreja e do Absolutismo dominantes na Europa. Desse modo, os teóricos iluministas defendiam a liberdade de pensamento, a autonomia e o progresso, bem como uma separação clara entre Igreja e Estado. A produção de conhecimento, por sua vez, também passa a ser figurada nesse processo a partir da necessidade de distanciamento dos dogmas e das crenças, de modo que tal separação passa a ser um dos critérios de legitimidade para alocar o status de conhecimento verdadeiro para uma dada produção discursiva.

Por meio de uma visão de homem como ser racional, livre e autônomo, instaurou-se, então, um modelo de sociedade no qual o homem viveria seu apogeu. O Homem, tal como idealizado pelo projeto do Iluminismo, seria dono de si, do

seu pensar e das suas ações. A partir desses ideais, os intelectuais iluministas propunham uma reforma da sociedade, concebendo essa sociedade por práticas discursivas e não discursivas atravessadas por concepções de economia, de educação, de práticas jurídicas, de modelos sanitários e de confinamento.

Na economia, por exemplo, o liberalismo passou a ser o modelo desejado pela burguesia para gerir os negócios, as relações comerciais, o valor de determinado produto, dentre outros. Na educação, por sua vez, propunham que ela fosse de acesso de todos e sem a interferência da Igreja, tornando-se a chave para o *progresso* da sociedade e felicidade do homem.

Assim, interessa-nos atentar tal processo de modo que possamos analisar a emergência da Modernidade através do papel delegado à educação no processo civilizador e humanizador – no contexto da sociedade ocidental –, que é posto em funcionamento pelo projeto do Iluminismo e que serviu de base à nossa organização política, econômica e social.

A educação é maquinaria pela qual será possível a existência desse sujeito [autônomo, racional, livre e emancipado]. Ao mesmo tempo, é atrelada a essa concepção de sujeito que a maquinaria da educação moderna consegue ser posta em funcionamento. É, pois, no contexto do Iluminismo que essa constituição do sujeito e da sociedade moderna, atravessadas por uma ideia de natureza humana, toma maior corpo e importância (NASCIMENTO, 2017, p.18-19).

Assim, percebe-se, claramente, a vinculação entre essa concepção de sujeito alocada ao ideal de educação vetorizado pelos ideais iluministas, tão caros à Modernidade. Logo, em tal configuração, tal ideal de homem também pode ser facilmente figurada na imagem de um “sujeito da educação”, “sujeito pedagógico”, etc. “Isso não implica em pensar na existência de um saber pedagógico, construído de modo posterior, que incidiu sobre um suposto sujeito, existente previamente, e que por fim foi ‘pedagogizado’” (NASCIMENTO, 2017, p.14), mas uma forma de pensar que a fabricação desse sujeito pedagógico é também condição de possibilidade da Modernidade. Dito isso, como pensar, então, nas atuais transformações dos ideais de educação, e logo, da(s) concepção(ões) de sujeito, em meio aos rearranjos políticos e econômicos que engendram determinadas estratégias de governo da conduta dos indivíduos que não são mais as mesmas instauradas pela ótica do Iluminismo? Quais os deslocamentos mais evidentes?

De modo a dar um melhor recorte nas análises, atentaremos em seguida, para os deslocamentos operados na mudança de uma racionalidade liberal para uma racionalidade neoliberal, especificando para os efeitos que tais mudanças engendram no campo da educação e o modo como instauram uma concepção de sujeito não mais vinculado ao ideal de emancipação e autonomia, mas um sujeito empresarial.

AS MODIFICAÇÕES NO CAMPO DA EDUCAÇÃO A PARTIR DOS DESLOCAMENTOS DO LIBERALISMO CLÁSSICO PARA O NEOLIBERALISMO

Para Boltanski e Chiapello (2009), a organização política, econômica e social, na qual vivemos atualmente, está bastante articulado ao que se convencionou chamar de *neoliberalismo*, uma corrente político-econômica que passou a ser sistematicamente implantada nos países ocidentais muito em decorrência da crise dos anos 1970 e que impera ideais de autonomia, flexibilidade e liberdade. As demandas por autonomia, flexibilidade e liberdade que foram reivindicadas mantinham um forte caráter de crítica a um sistema econômico e social. Foi devolvido ao homem moderno a possibilidade de decidir sobre suas ações. Desta forma, as demandas pela liberdade individual e pela construção das identidades foram ganhando força e se legitimando a partir da segunda metade do século XX. Demandas parecidas são encontradas - de uma forma “repaginada” - inseridas em uma nova gestão empresarial. Essa lógica neoliberal se difundiu e acabou penetrando nas principais estruturas socioeconômicas dos diversos países cujos ecos podemos encontrar também no próprio processo educativo.

Mas, quais seriam as principais diferenças entre essa organização atual e o Liberalismo? Para pensar, em linhas gerais, os principais pontos de inflexão entre essas duas concepções, dialogaremos com Foucault (2008), a partir da obra “*O nascimento da biopolítica*”, para demarcar suas especificidades. Grosso modo, uma das principais diferenças apontadas pelo autor diz respeito aos limites e possibilidades de intervenção que cada uma dessas correntes toma como horizonte de uma dada intervenção.

O problema, em linhas gerais, do liberalismo do século XVIII- início do século XIX, era, como vocês sabem, demarcar as ações que deviam ser executadas e as ações que não deviam ser executadas, entre as áreas que não deviam ser executadas, entre as áreas em que se podia intervir e as áreas em que não se podia intervir. Era essa a demarcação da *agenda/non agenda*. Posição ingênua aos olhos dos neoliberais, cujo problema não é saber se há coisas em que não se pode mexer e outras em que se tem o direito de mexer. *O problema é saber como mexer*. É o problema da maneira de fazer, é o problema, digamos, do estilo governamental (p.184).

Assim, nessa não limitação como princípio regulador da racionalidade neoliberal, campos outrora não alocados ao campo da economia passam e devem ser tematizados pelo viés econômico. E é nesse contexto que o campo da educação sofre uma série de torções e passa a assumir uma grande centralidade no interior de uma lógica neoliberal, passando a ser inserida também no interior de um viés e linguagem econômica.

Segundo Neves (2009), as transformações ocorridas nessa nova formação sociedade vão recolocar a relação entre educação e formação da mão de obra

necessária ao desenvolvimento econômico do país em outros termos. A educação, assumiria, portanto, uma função estratégica dentro da lógica neoliberal. Movimento semelhante ao de uma apropriação por parte de aparatos políticos e estratégicos, no que se refere ao campo educacional, estariam forjando estratégias de *empresariamento* da educação e desse *homem educado*.

Isso sinaliza para o próprio fato de que o neoliberalismo não diz respeito apenas a um conjunto de proposições e reflexões da esfera econômica, mas uma forma de funcionar que amplifica a esfera econômica para todas as dimensões da vida cotidiana, funcionando, conforme afirmam Dardot e Laval (2016), como uma nova “razão do mundo”. E, por isso, tomaremos como uma racionalidade, e não somente como um modelo político e econômico.

O neoliberalismo não destrói apenas regras, instituições, direitos. Ele também *produz* certos tipos de relações sociais, certas maneiras de viver, certas subjetividades. Em outras palavras, com o neoliberalismo, o que está em jogo é nada mais nada menos que a *forma de nossa existência*, isto é a forma como somos levados a nos comportar, a nos relacionar com os outros e como nós mesmos. Essa norma impõe a cada um de nós que vivamos num universo de competição generalizada, intima os assalariados e as populações a entrar em luta econômica uns contra os outros, ordena as relações sociais segundo o modelo de mercado, obriga a justificar desigualdades cada vez mais profundas [...]. Tudo isso são dimensões complementares da *nova razão do mundo*. Devemos entender, por isso, que essa razão é *global*, nos dois sentidos do tempo: é “mundial”, no sentido de que vale de imediato para o mundo todo; e, ademais, longe de limitar-se à esfera econômica, tende à totalização, isto é, a ‘fazer o mundo’ pode seu poder de integração de *todas* as dimensões da existência humana. Razão do mundo, mas ao mesmo tempo uma “razão-mundo” (p.16).

E, nessa nova razão do mundo, o componente educacional passa assumir outras feições, não mais enquanto um direito ou meio pelo o homem se tornará emancipado, livre e autônomo como designava o projeto do Iluminismo, mas com um “telos sem lugar”, pois estimula a constante concorrência, a flexibilidade, a plasticidade, a resiliência - termos até “agradáveis”, talvez -, mas que, em última instância, vinculam-se à necessidade de adaptação às mudanças e reviravoltas mercado. É em prol da adaptação, e somente da adaptação - travestida de inovação -, que poderemos entender a finalidade educacional no funcionamento de uma racionalidade neoliberal.

Assim, a educação passa a assumir outra centralidade, de modo que, ao mesmo tempo em que é instrumento da racionalidade neoliberal, também a reatualiza, compondo uma de suas engrenagens. Dessa forma, segundo Silva (1994) há uma “intervenção” na/da educação mediante a alguns propósitos:

De um lado, é central, na reestruturação buscada pelos ideológicos neoliberais, atrelar a educação institucionalizada aos objetivos estreitos de preparação para o local de trabalho. No léxico liberal, trata-se de fazer com que as escolas preparem melhor seus alunos para a competitividade do mercado nacional e internacional. De outro, é importante também utilizar a educação como veículo de transmissão

das ideias que proclamam as excelências do livre mercado e da livre iniciativa. Há um esforço de alteração do currículo não apenas com o objetivo de dirigi-lo a uma preparação estreita para o local de trabalho, mas também com o objetivo de preparar os estudantes para aceitar os postulados do credo liberal (SILVA, 1994, p. 12).

Dito isso, o que nos interessa, então, é atentar para as formas de enunciação do funcionamento de uma estratégia neoliberal que alcança as estruturas e o modo de se educar nas sociedades contemporâneas em seus agenciamentos e efeitos de verdade. Em consonância com o pensamento de Frigotto (1993) no qual estabelece que “a escola é uma instituição social que mediante suas práticas no campo do conhecimento, valores, atitudes e, mesmo, por sua desqualificação, articula determinados interesses e desarticula outros” (p. 44), tomamos como hipótese de trabalho que os modos de funcionamento desse acoplamento neoliberalismo e educação parecem se conectar e manter relações bastante estreitas com estratégias de governo inseridas numa racionalidade neoliberal, concebida como uma específica arte de governar a conduta dos indivíduos.

De uma forma geral, nos propomos a discutir que os chamados tempos modernos parecem se configurar por meio de uma racionalidade científica e neoliberal, que engendram um modo de governo regulador de condutas, subjetividades e espécies. A forma homem, no contemporâneo, expressa fortes traços individualizados, sobre um projeto antropológico assumido por uma gama de setores disciplinares, que projetam e produzem sujeitos racionais, livres e independentes, sintonizados com o ideal de mercado e do capital. Nessa empreitada, o campo da educação, parece ter se tornado um fator de centralidade em nosso tempo histórico, bem como um grande vetor que põe em movimento os processos de subjetivação contemporâneos, o modo como nos narramos, como produzimos e damos inteligibilidade para uma dada constituição e afirmação de nós mesmos.

Destarte, tal processo, parece a nós, atentar para a emergência da própria Modernidade, onde é possível perceber alguns deslocamentos operados pela própria concepção de educação, que passa a ser tomada como aprendizagem. Esta, por sua vez, começa a ser entendida não apenas como o que se passa na rotina escolar, mas que se (com)funde com a própria vida do indivíduo, passando a ser exercido como uma prática e um processo que se efetiva ao longo de todo o desenvolvimento humano. Desse modo, ampliando-se esse conceito de aprendizagem, multiplicam-se as estratégias de intervenção na vida dos sujeitos que são assujeitados através da aprendizagem e em prol da aprendizagem. Na medida em que a aprendizagem sofre uma mudança conceitual, ampliando-se para além dos conteúdos formais direcionados pela escola, as relações de saber-poder inscritas nesse procedimento também sofrem modificações, ampliando seu alvo institucional, possibilitando inclusive essa interrogação sobre as fronteiras, limites

e responsabilidades que cabem à escola, outrora, o lugar privilegiado do processo educacional.

A PERMEABILIDADE ENTRE HOMO OECONOMICUS E HOMO DISCENTIS: O INVESTIMENTO NA APRENDIZAGEM

A partir das contribuições de Noguera-Ramírez (2011), faremos alguns apontamentos acerca do que o autor intitula de *homo discentis*, uma figura antropológica alocada e engendrada no campo da educação, a partir da emergência da Modernidade.

Prefiro chamar esse novo sujeito (essa nova forma de subjetivação) de *Homo discentis*, um *Homo* aprendiz permanente, definido por sua condição de ser um aprendiz ao longo da sua vida, ou melhor, um *Homo* 'plástico' [...], capaz de ser moldado ou modelado, capaz de mudar ou alterar sua forma. Não um indivíduo flexível ou elástico, pois não tem uma forma prévia definida, senão que adquire uma segunda suas relações com um mundo também móvel, em constante mudança (NOGUERA-RAMÍREZ, 2011, p.16-17).

Para tanto, atentar para o engendramento dessa figura antropológica, faz-se necessário operar alguns recuos, de modo a entender as próprias condições de possibilidade de emergência da Modernidade, bem como seus efeitos e deslocamentos operados ao campo da educação. Além disso, é necessário fazer alguns apontamentos acerca da vinculação desse *Homo discentis* a uma concepção de aprendizagem, que parece, atualmente, ter uma permeabilidade cada vez mais difusa nos mais diversos segmentos da vida, conforme analisam Masschelein e Simons (2015):

Aprendizagem é considerada a força fundamental ou capacidade de apropriação. Através da aprendizagem, a humanidade pode ser considerada como hábil para enfrentar os desafios dentro de um ambiente. Como consequência, necessidades de aprendizagem são traduções dos limites de oportunidades em um ambiente [...]. A norma social hoje é a habilidade de se usar autonomamente a força de aprendizagem individual, determinar cuidadosamente os objetivos do indivíduo e administrar eficaz e eficientemente o processo de aprendizagem. A norma é ter dedicação permanente para encontrar ou construir o próprio destino, fazer 'planos' e aprender. Por consequência, a aprendizagem ideal pressupõe, hoje em dia, um tipo de virtude ambiental, 'raciocínio estratégico', ou a habilidade de ler o ambiente, jogar as potencialidades em termos de utilidade, de prever necessidades, de arriscar-se para tornar-se excelente, etc (p.342).

Nesse emaranhado, é possível atentar para uma articulação entre essa figura antropológica do campo da educação, o *Homo discentis*, e uma outra figura, que seria a do *Homo oeconomicus*, analisado por Foucault (2008) no curso *O Nascimento da Biopolítica*, quando inserido numa racionalidade neoliberal. Um dos pontos importantes para a articulação entre o *homo discentis* e o *homo oeconomicus* é o entendimento de que, no engendramento da figura antropológica do que seria um

homo oeconomicus, inserido e fabricado numa lógica neoliberal, há a incorporação da forma empresa como modo de subjetivação, caracterizando também o processo de *empresariamento da sociedade*.

Um dos pontos nodais para entender tal fenômeno, diz respeito ao modo como a figura do homo oeconomicus, segundo Foucault (2008) reatualiza os princípios concorrenciais, mas deslocando-se na mera concepção de troca que figurariam as relações comerciais do mercantilismo, por exemplo. Logo, o processo de empresariamento da sociedade se trata de:

[...] uma trama social na qual as unidades de base teriam precisamente a forma empresa, porque o que é a propriedade privada, senão uma empresa? O que é uma casa individual senão uma empresa? [...] Em outras palavras, trata-se de generalizar, difundindo-as e multiplicando-as na medida do possível, as “formas empresa” que não devem, justamente, ser concentradas na forma nem das grandes empresas de escala nacional ou internacional, nem tampouco das grandes empresas de tipo de Estado. É essa multiplicação da forma “empresa” no interior do corpo social que constitui, a meu ver, o escopo da política neoliberal. Trata-se de fazer do mercado, da concorrência e, por conseguinte, da empresa, o que poderíamos chamar de poder enformador da sociedade (FOUCAULT, 2008, p.203).

Assim, todo e qualquer indivíduo deve passar a se compreender como uma pequena empresa, uma microempresa, gerindo sua vida como tal, fazendo de si mesmo um micro empreendedor (GADELHA, 2009). Isso diz respeito à incorporação da forma empresa como modelo de inteligibilidade de todo o tecido social e um modo de gestão da vida balizado por essa racionalidade do mundo empresarial. “O *homo economicus* é um empresário, e um empresário de si mesmo [...] sendo ele próprio seu capital, sendo para si mesmo seu produtor, sendo para si mesmo a fonte de [sua] renda” (FOUCAULT, 2008, p.311). Situações de “fracasso” poderiam ser explicadas à luz da culpabilização do “sujeito fracassado” por sua má gerência da vida, má gerência da empresa. “Desemprego, por exemplo, pode ser explicado como uma combinação infrutífera de recursos humanos dentro do ambiente presente, e (novo) treinamento pode ser considerado solução” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2015, p.343).

Assim, na articulação entre essas figuras antropológicas, o *homo discentis* e o *homo oeconomicus*, é possível entender que o *investimento em aprendizagem* pode ser entendido também com um investimento em capital humano (NASCIMENTO, 2017).

A noção de capital humano, ou capital intelectual, refere-se a um conjunto de capacidades, habilidades e destrezas criadas, desenvolvidas, aperfeiçoadas e acumuladas pelo indivíduos, ao longo de suas existências. Uma vez que poucas dessas aptidões ou competências são herdadas geneticamente, a maior parte delas se deve a investimentos realizados em educação, seja pelos progenitores, seja pelos próprios indivíduos (GADELHA, 2015, p.349).

Por sua vez, há uma estreita relação entre essa noção de capital humano e

o campo da educação, o que nos fornece pistas para entender a facilidade com que alguns regimes discursivos, como os do *coaching* e os de *autoajuda*, transitam em nosso tecido social, aparentemente, com cada vez mais força e extensão, sem enfrentar grandes barreiras. Não é à toa que os mesmos são vetorizados e ganham maior força de disseminação a partir de uma configuração educacional-pedagógica.

Em suma, uma das interfaces dessa teoria do Capital Humano com a educação está, portanto, na importância que a primeira atribui à segunda, no sentido desta funcionar como *investimento* cuja acumulação permitiria não só o aumento da produtividade do indivíduo-trabalhador, mas também a maximização crescente de seus rendimentos ao longo da vida (GADELHA, 2009, p.150, grifos nossos).

Contudo, é importante ressaltarmos que tal investimento em capital humano, por sua vez, não se restringe ao que é incitado pelas práticas de aprendizagem, no interior do processo da escolarização formalizada, somente, mas diz respeito a uma forma de regular a vida e a conduta dos indivíduos, desde a mais tenra idade, tomando como critério a viabilidade de um possível sucesso, êxito, eficácia, e ainda regulando a vida dos indivíduos em função de tal sucesso, êxito e eficácia. Além disso, a menção a essa nova figura antropológica convergida pela ideia de um *homo discentis* diz respeito ao entendimento da Modernidade como uma sociedade pedagógica, noção apontada por Noguera-Ramirez (2011), ao mesmo tempo em que aponta para a disseminação das práticas educativas para além dos espaços formais e tradicionais da educação, como as escolas e as universidades.

Assim, outros “ambientes de aprendizagem” são possíveis, de modo que é possível aprender sozinho, com sua experiência, com um livro de autoajuda, com um livro de receita, como uma técnica desenvolvida no interior das práticas do coaching, com vídeos no youtube de “diy”⁵, dentre tantos outros. *Aprender a aprender* ainda parecer ser o real objetivo desse novo campo de inteligibilidade pedagógica-educativa, pois almeja que o indivíduo, criando seus próprios meios e estratégias, alcance os objetivos e metas que toma para si.

Com efeito, o maior deslocamento operado nesse “centramento” na aprendizagem é seu modo de dar foco prioritário à figura do aprendente, levando-se em consideração suas escolhas, seus anseios, seu ritmo de aprendizagem, seus quereres, a fim de que a aprendizagem, seja ela qual for, torne-se significativa. Para tanto, a lógica do “*só depende de você*” parece figurar de modo muito bem aceito nesse modelo, visto que é a partir dela que o desenvolvimento da aprendizagem - aprendizagem essa que é ininterrupta e constante, acabando por se confundir com os próprios elementos da vida - deve ser direcionado e gerido.

Entretanto, tais mecanismos parecem individualizar e privatizar o contexto político da educação, agora sob o “fim contínuo” da aprendizagem. Figurando atenção para o indivíduo aprendente, traveste-se de um teor progressista por sua

suposta atenção às singularidades dos indivíduos, colocando à margem uma análise do contexto político e social do qual o indivíduo “em busca do sucesso” está inserido, sucesso esse que pode ser adquirido através da aprendizagem/investimento em capital humano. Nesse âmbito, não se abre espaços de questionamento para o que é considerado êxito e sucesso, tão pouco para o processo de marginalização daqueles que não atingem tais ideais, pois aloca a noção de adaptabilidade, proatividade, resiliência e inovação como as melhores formas de sobreviver a esse meio competitivo e concorrencial, mas pintado de dinâmico, flexível e moderno. Do mesmo modo que se anuncia que o sucesso “*só depende de você*”, a culpabilização individualizada do fracasso, também segue a mesma lógica.

Em seu conjunto, esse processo faz com que noções tais como igualdade e justiça social recuem no espaço de discussão pública e cedam lugar, redefinidas, às noções de produtividade, eficiência, ‘qualidade’, colocadas como condição de acesso a uma suposta ‘modernidade’, outro termo, aliás, submetido a um processo de redefinição. É preciso perguntar: quais questões e noções são reprimidas, suprimidas ou ignoradas quando um discurso de tipo se torna hegemônico? Que visões alternativas de sociedade deixam de circular no imaginário pessoal e social? (SILVA, 1994, p.14).

Desse modo, a educação, na roupagem da aprendizagem - ininterrupta, constante e para toda a vida -, torna-se privilégio que todo ser humano pode, precisa e merece ter, para crescer, desenvolver a si mesmo e construir seu próprio sucesso, efetivando, nesse sentido, uma abordagem de empresariamento de si mesmo nas diversas esferas da vida social. Esse é o efeito empregado pela relação entre o *homo discendis* e o *homo oeconomicus* nos discursos e nas práticas educacionais contemporâneas, e seus deslocamentos a aprendizagem, operados pela lógica empresarial.

Exalando um odor neoliberal em toda sua extensão e sutileza, a aprendizagem humana no contemporâneo configura-se como tática de governamentalidade que molda subjetividades à lógica da concorrência, ao empreendimento e a autogestão de seus próprios recursos e responsabilidades. E é sobre a lentes desses apontamentos, que perspectivamos um olhar crítico sobre os discursos e as práticas em educação de nosso tempo. Procuramos, portanto, tensionar as relações pedagógico-educacionais contemporâneas, a luz da conexão entre o *homo discendis* e o *homo oeconomicus*, como balizadores da forma indivíduo da educação moderna, que efetivamente emprega e efetiva ideais de indivíduos empreendedores, gestores de seu próprio sucesso, e a vida como uma grande aposta empresarial.

Assim, parece-nos mais interessante atentar para o processo de naturalização com que tais práticas se entranham ao nosso tecido social, de modo a ensaiarmos ranhuras a essa lógica individualista e despolitizada na concepção de educação, para assim, pensarmos e inventarmos modos outros de fazer e pensar nosso

cotidiano, outros modos de fazer e pensar a/na educação.

REFERÊNCIAS

BOLTANSKI, L; CHIAPELLO, E. **O novo espírito do capitalismo**. São Paulo: Martins Fontes, 2009

DARDOT, P; LAVAL, C. **A nova razão do mundo**. São Paulo: Boitempo, 2016.

FOUCAULT, M. **O Nascimento da Biopolítica**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**. Um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. 4ªed. São Paulo: Cortez, 1993.

GADELHA, S. **Biopolítica, governamentalidade e educação: introdução e conexões a partir de Michel Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica Edidora, 2009

_____. **Empresariamento da sociedade e o governo da infância pobre**. In: RESENDE, H. (org). Michel Foucault: o Governo da Infância. Belo Horizonte: Autêntica Editora. 2015.

MARÍN-DIAZ, D. **Autoajuda e educação: uma genealogia das antropotécnicas contemporâneas**. 2012, 491f. Tese (Doutora em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

MASSCHELEIN, J; SIMONS, M. **Em defesa da escola: uma questão pública**. Belo horizonte: Autêntica Editora, 2013.

_____. Das escolas a ambientes de aprendizagem: o lado negro de ser excepcional. In: CARVALHO, Alexandre; GALLO, Silvio (orgs). **Repensar a educação: 40 anos após vigiar e punir**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2015.

NOGUERA-RAMÍREZ. **O governo pedagógico: da sociedade do ensino para a sociedade da aprendizagem**. 2009, 266f. Tese (Doutor em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

_____. **Pedagogia e Governamentalidade ou da Modernidade como uma sociedade educativa**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

NASCIMENTO, P. **O que é governado em nome da Família? O Dispositivo da Família como estratégia de governamentalidade**. 2014. 45 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Psicologia) – Universidade Federal do Ceará, Campus Sobral. 2014. (No prelo).

_____. **A escola é a segunda família e a família é a primeira escola: uma arqueogenealogia da parceria entre família e escola**. 2017, 156f. Dissertação (Mestre em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2017.

NEVES, P. S. C. **Educação e cidadania: questões contemporâneas** (org.). São Paulo: Cortez, 2009.

SILVA, T. T. A “nova” direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. In: **Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação**. Petrópolis: Ed. Vozes, 1994

SOBRE A ORGANIZADORA

CLÁUDIA NEVES é professora auxiliar no Departamento de Educação e Ensino a Distância da Universidade Aberta e investigadora integrada no Laboratório de Educação a Distância e eLearning. É coordenadora do Mestrado em Administração e gestão educacional e tem supervisionado várias teses de doutoramento e dissertações de mestrado sobre temas relacionados com a Liderança Educacional e a Administração e Gestão Educacional. Tem participado em vários projetos de investigação nacionais e internacionais tendo já coordenado um projeto com financiamento europeu sobre competências de aprendizagem ao longo da vida para pequenas e médias empresas. Atualmente a sua investigação prende-se com a exploração das perspetivas teóricas da complexidade nos contextos de administração e gestão educacional e com a promoção de comunidades profissionais virtuais de aprendizagem em contextos educativos. Tem publicado vários artigos sobre os processos de política educativa e os instrumentos e mecanismos de regulação da educação atual, bem como a emergência de novas conceções sobre Liderança Educacional Digital. É membro do Observatório de integração dos diplomados da Universidade Aberta e vogal da Direção do Fórum Português de Administração Educacional.

ÍNDICE REMISSIVO

C

Capitalismo Acadêmico 24, 25, 26, 27, 28, 29, 32, 34, 35, 38, 39, 40

D

Desenvolvimento 11, 16, 17, 22, 23, 91, 160

E

Educação 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 34, 35, 37, 38, 39, 40, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 63, 64, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 125, 131, 132, 140, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 171, 172, 173, 175, 177, 184, 188, 189, 191, 192

Educação Básica 15, 105, 109, 110, 154, 175, 177, 184

Educação para a democracia 70, 71

Educação Popular 67, 70, 74, 81, 83, 90, 91, 100

Educação tecnológica 145, 146, 149, 152

Ensino e aprendizagem 104, 157

Ensino Superior 25, 40, 41, 67, 68, 69, 80, 82, 87, 88, 96, 100, 108, 109, 110, 111, 112, 152, 154, 155, 160

Ensino universitário 93, 158

Escola do mecanismo 123, 133, 135, 137, 138

Escola Pública 56, 74, 75, 78, 91, 154, 159

F

Filosofia da Diferença 113

Filosofia da educação 54, 55, 56, 58, 59, 63, 71, 77, 79

G

Globalização 11, 12, 15, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 30, 40, 82, 83, 87, 89

I

Inclusão 80, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 91, 93, 97, 98, 99, 124, 169, 171

Integração Regional 81, 82, 83, 91, 93

M

Modelo público 26, 155

N

Neoliberalismo 18, 22, 42, 43, 46, 47, 48, 53

Nova economia 24, 25, 26, 27, 28, 33, 40

O

Organizações Internacionais 11, 14, 16, 18, 19, 21, 22, 23

P

Pedagogia 10, 53, 77, 100, 123, 124, 132, 138, 143, 144, 160, 173, 191

Pedagogia musical 123, 124, 132

Políticas educativas 18, 20, 21, 23

Práticas pedagógicas 86, 95, 96, 130, 140, 167, 182

R

Racionalidade liberal 45

Regulação da educação 12, 18, 21, 192

T

Teoria do Capital Humano 42, 43



**EDITORIA
ARTEMIS
2020**