

**PROFESSORAS/ES SÃO IMPORTANTES, NÃO?
POSICIONANDO AS/OS PROFESSORAS/ES E SEU
TRABALHO NA ECONOMIA DO CONHECIMENTO
GLOBAL**

Susan L. Robertson

Centro para Globalização, Educação e Sociedades

Universidade de Bristol, Reino Unido

Tradução do original inglês: Daniel Jalil de Carvalho Dana.

Revisão técnica: Maria Eulina Pessoa de Carvalho

PROFESSORAS/ES SÃO IMPORTANTES, NÃO? POSICIONANDO AS/OS PROFESSORAS/ES E SEU TRABALHO NA ECONOMIA DO CONHECIMENTO GLOBAL

1. Introdução

Na conclusão de meu livro, “Um Ato de Classe: Mudando o Trabalho das/os Professoras/es, o Estado e a Globalização”, argumentei:

Se a história pudesse ser prevista... haveria uma lição simples a ser aprendida sobre professoras/es... as condições associadas ao capitalismo acelerado, a ascensão do estado contratual competitivo e a tendência em direção ao individualismo e ao “se dar bem”... criará novas fissuras e progressivamente fragmentará as/os professoras/es como categoria unificada de trabalhadoras/es (ROBERTSON, 2000, p.211-13).

Prever a história, é claro, não significa que o futuro está determinado para nós. Longe disso! No entanto, oito anos se passaram desde que cheguei àquela conclusão, e muita coisa aconteceu no mundo. Possivelmente, o acontecimento mais relevante, ao menos em relação aos objetivos deste trabalho – posicionar professores e seu trabalho no contexto da globalização – é o surgimento de um novo e extremamente poderoso imaginário discursivo: o pensamento que nós vivemos ou estamos a caminho de uma economia baseada no conhecimento.

O foco no conhecimento como motor principal da economia, em como criá-lo, distribuí-lo e gerenciá-lo, colocou a educação no centro das políticas públicas e da política. Versões mais antigas da teoria do capital humano foram revitalizadas por teóricas/os do *novo crescimento*, as/os quais argumentam que não é apenas mais educação que importa, mas os tipos de experiências educacionais que geram aptidões inovadoras (ROMER, 2007), enquanto intelectuais populares, como Richard Florida. (2005) têm promovido conceitos como classe criativa como base da produção de economias competitivas. Entre os formuladores de políticas públicas, atualmente existe um interesse intenso em desenvolver a criatividade como base

para a invenção e a inovação, com a sugestão de que pedagogias novas, mais ativas, centradas na criança são desejáveis e deveriam ser promovidas nas escolas. É nesse contexto que nos dizem que “professoras/es são importantes” (OECD, 2006) e que agora uma educação de alta qualidade é mais necessária do que nunca.

Isso pode sugerir um distanciamento das quase duas décadas de culpabilização das/os professoras/es, auditorias e gerencialismo que têm acompanhado boa parte da reestruturação da educação em todo o mundo, em direção a uma revalorização dos/as professores/as. Contudo, neste trabalho examino uma série de projetos em andamento que, se realizados, podem gerar mudanças profundas na educação e no trabalho docente. No âmago da “tradução” que esses projetos fazem do discurso da economia do conhecimento em novas estruturas institucionais e práticas materiais está a visão de que o sistema educacional deve ser radicalmente transformado para assegurar o futuro. Esses projetos incluem a “modernização da escola”, a “personalização” do aprendizado, a “cientificização” do conhecimento docente, a “biologização/neurologização” do/a aprendiz e a mercantilização da escolarização em produto. Se estiver certa em meu prognóstico, então estes desenvolvimentos podem ser interpretados como uma ruptura na gramática da escolarização (DALE, 2008). A combinação destes projetos, se realizados, lançaria as bases de um tipo muito diferente de trabalho educacional para professores/as e alunos/as. Também levantam questões fundamentais sobre que tipo de aprendiz e que tipo de sociedade estão sendo construídos.

O trabalho está organizado em três partes. Na primeira, apresento algumas reflexões sobre a globalização do neoliberalismo através das décadas de 1980 e 1990 e suas conseqüências para o trabalho docente. Na segunda parte, analiso os discursos da economia do conhecimento promovidos, particularmente, pelos organismos internacionais desde o final da década de 1990. Essa narrativa mestra ganhou força suficiente nos círculos políticos estatais para legitimar uma nova e mais profunda rodada de inovação/transformação institucional, incluindo a educação. Na terceira parte, examino, brevemente, quatro projetos que objetivam fazer avançar essa renovação e calibragem da educação para constituir uma economia baseada no conhecimento. Na conclusão, retomo e reviso as implicações

desses desenvolvimentos para as sociedades contemporâneas, em geral, e para os/as professores/as como uma categoria trabalhista, em particular.

2. Projetos neoliberais globalizados e trabalho docente

Até agora, a maior parte das experiências de professores/as com a globalização tem vindo na forma do neoliberalismo que, de acordo com Boaventura de Souza Santos (DALE & ROBERTSON, 2004), é um particularismo que obteve status hegemônico. Neoliberalismo é uma teoria da prática política e econômica que propõe que o bem-estar humano é melhor alcançado através de suas liberdades e habilidades empreendedoras individuais dentro de uma estrutura institucional caracterizada por direitos de propriedade privada, mercados livres e livre comércio (FRIEDMAN, 1962).

Em resposta à crise global do capitalismo, que chocou as economias mundiais no início da década de 1970, a partir do início da década de 1980 os governos de todo o mundo propositalmente abraçaram o neoliberalismo como alternativa ao liberalismo ético (Keynesianismo) ou, mesmo sem querer, foram forçados a aceitar esta ideologia, em grande parte como resultado dos Programas de Ajuste Estrutural do Fundo Monetário Internacional (FMI) e do Banco Mundial (ROBERTSON ET AL, 2007). O resultado foi a transformação radical do tecido social de sociedades em todo o planeta. Estas transformações levaram David Harvey (2005, p. 1) a observar em sua pequena história do neoliberalismo: “Historiadores do futuro podem olhar para os anos 1978-80 como o ponto de mudança revolucionária na história social e econômica mundial”.

Três princípios centrais do neoliberalismo norteiam a reestruturação: desregulamentação, competitividade e privatização (COX, 1996, p. 31). O primeiro, desregulamentação, se refere à remoção do papel substantivo do Estado na economia, exceto como garantidor da livre movimentação de capitais e lucros. O segundo, competitividade, se refere à justificativa para dismantelar estruturas políticas e econômicas existentes e, em seu lugar, construir novas estruturas pró-mercado. O terceiro, privatização, descreve a venda de empresas, agências ou serviços públicos para setores privados – onde a prestação de contas da eficiência é

feita aos acionistas orientados ao lucro. Alargando as crescentes fissuras no acordo de classe do pós-guerra e apressando sua derrocada, os neoliberais e seus aliados “re-nivelaram” e “redelimitaram” o campo de jogo, estabelecendo uma série de regras que direcionaram o fluxo estável de recursos de classe (culturais, econômicos, sociais) para cima em direção às classes dominantes (ROBERTSON ET AL, 2007).

Sistemas educacionais – particularmente o setor escolar – foram protegidos da força e impacto total desta agenda. No setor escolar, por exemplo, não foram introduzidos princípios completos de mercado, mas princípios parciais para quebrar a monopolização da educação tanto pelo estado como pelos/as professores/as (denominado “provider-capture”¹) e abrir a possibilidade de escolha e consumismo educacional (BALL, 2002). Isso alterou os padrões pós-guerra de redistribuição e mobilidade social contra os interesses das classes trabalhadoras e médias (ROBERTSON & LAUDER, 2001).

Baseados em discursos (e, em alguns lugares, em realidades) de “crise”, projetos políticos neoliberais foram mobilizados por agências internacionais, empresas transnacionais e governos, nos espaços do Estado nacional. Esses projetos começam por desafiar e mudar a arquitetura da escola, seu *mandato* (o que o sistema educacional deveria fazer), *capacidade* (os meios através dos quais o mandato pode ser realizado, isto é, recursos fiscais e humanos), e mecanismos de *governança* do setor educacional (ou seja, os meios de coordenar o sistema) (ROBERTSON, 2000).

Quanto ao “mandato” para a educação, a economia foi priorizada acima de tudo. Os sistemas educacionais foram encarregados do desenvolvimento de trabalhadores eficientes para uma economia nacional competitiva, enquanto os/as

¹ “Provider-capture” refere-se à situação em que o provedor de um serviço, seja ele o Estado ou instituições profissionais (hospitais, escolas, manicômios), não atende às necessidades dos clientes, mas sim às necessidades de grupos de interesses, como sindicatos dos trabalhadores que forneçam o serviço, ou de grupos profissionais. Ou seja, as necessidades dos clientes ficam em segundo lugar em relação às necessidades dos provedores dos serviços. O sentido é de que o provedor de serviços (um complexo industrial-profissional-acadêmico) em vez de simplesmente implementar um determinado serviço dá forma (segundo seus interesses) ao próprio serviço, assim como influencia as prioridades e desempenho dos serviços fornecidos. (Nota da revisora técnica. Comunicação pessoal de Paulo Ortiz Rocha de Aragão)

professores/as deveriam demonstrar, através de sistemas de indicadores nacionais (SATS²) e globais (por exemplo, PISA³, TIMMS⁴) que ensinaram “bem” aos jovens. Em relação à “capacidade”, houve uma redução no financiamento do setor público em geral, bem como na educação. Exceto na América Latina (cujos gastos na educação cresceram de 3% para quase 4,5%), a maioria das regiões experimentou um declínio nos gastos com a educação expressos em termos percentuais do seu Produto Interno Bruto (ILO, 2004, p. 47). Provedores educacionais foram pressionados a utilizar recursos com mais eficiência e estimulados a procurar fontes adicionais de financiamento nos domicílios e na iniciativa privada (ROBERTSON ET AL, 2007, p. 43-47).

Ao delinear as características gerais do projeto político neoliberal, não pretendo sugerir que os projetos, políticas e práticas educacionais neoliberais tenham sido implementados da mesma maneira, ao mesmo tempo, com o mesmo efeito, em todos os espaços dos Estados nacionais. A constelação particular de instituições e forças sociais numa formação mediará os discursos e projetos dos atores. Porém, como qualquer um pode reconhecer, o avanço de projetos neoliberais tem alterado dramaticamente o tecido social e as relações sociais de muitas sociedades em todo o mundo.

Quando observamos o impacto do neoliberalismo nos locais e nas condições de trabalho dos/as professores/as, é possível detectar efeitos no trabalho, status e mercado docente. Um importante relatório a respeito do trabalho docente em 25 países, publicado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE)⁵ (OECD, 2005), oferece informações sobre esses efeitos. Metade dos países que fizeram parte do estudo da OCDE apresentaram problemas

² SAT é a sigla para Reasoning Test, um teste padronizado para admissão ao ensino superior nos EUA. (Nota do Tradutor)

³ Programa Internacional de Avaliação de Alunos. Programa de avaliação comparada em Leitura, Matemática e Ciências, desenvolvido e coordenado internacionalmente pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), com a finalidade de produzir indicadores sobre a efetividade dos sistemas educacionais, avaliando o desempenho de alunos na faixa dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países. No Brasil, o PISA é coordenado pelo Inep – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira”. (Nota do Tradutor)

⁴ Sigla correspondente a Trends in International Mathematics and Science Study, teste de desempenho em matemática e ciências. (Nota do Tradutor)

⁵ Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD). A sigla em inglês será mantida nas referências e se adotará no texto a sigla OCDE em português. (Nota do tradutor)

de escassez de professores. Pistas sugerem que tal escassez é resultado das condições deteriorantes de trabalho, como o excesso de carga horária, a falta de recursos e apoio, o comportamento de alunos/as e as reformas governamentais (contínuas) que criam um ambiente estressante de trabalho. Não obstante, onde os salários são altos, os problemas são poucos (p.74). Em países onde houve escassez (Suécia, Finlândia e Bélgica), mais de 10% dos professores indicados para ministrar aulas não eram completamente qualificados (ou seja, não tinham titulação na área em que ensinavam). Nos EUA, pelo menos 20% dos/as professores/as indicados/as para ministrar aulas não tinham a qualificação apropriada. O problema da escassez de professores é mais agudo em escolas secundárias e nas áreas urbanas de baixa renda e baixo aproveitamento (p. 49-50).

A redução dos quadros docentes também é um problema, particularmente nos EUA, Reino Unido, Suécia e Israel, locais onde se encontra acima dos 6%, enquanto em apenas um número pequeno de países (Itália, Japão e Korea – ver p. 173) a redução tem sido menor que 3%. A redução reflete o abandono da profissão por professores/as ainda em início de carreira. Os números são mais elevados: nas escolas secundárias do que nas primárias (p.176); entre professores/as mais bem qualificados/as do que entre professores/as menos qualificados/as; e entre professores/as que trabalham em escolas mais precárias do que entre aqueles/as que trabalham em boas escolas. No todo, embora os salários reais dos/as professores/as tenham subido em quase todos os países cobertos pelo estudo da OCDE, quando comparados com outras ocupações, os salários docentes ficaram defasados. Em geral, desde o início da década de 1990, os/as professores/as sentem seu baixo status e reconhecimento público.

É paradoxal, então, que enquanto o discurso da economia do conhecimento situa o aprendizado de qualidade no centro da agenda política, o efeito de mais de duas décadas de políticas e programas neoliberais na área educacional tenha tão seriamente deteriorado as condições do trabalho docente ao ponto de prejudicar o magistério como profissão. Isso não apenas tem colocado os/as professores/as e a profissão docente em situação de vulnerabilidade a críticas, mas abriu espaço para o avanço de uma agenda mais radical de “modernização da escola” nos níveis nacional e internacional. Este novo imaginário econômico baseia sua legitimidade no

argumento de que estamos vivendo em uma economia baseada no conhecimento, necessitando assim de uma série de reformas educacionais ainda mais radicais do que o que vimos até o presente. Apesar de mais de duas décadas de reestruturação, a educação, argumenta-se, é uma criação da era industrial que continua promovendo uma pedagogia e um currículo do tipo “tamanho único”.

A seguir, examino mais de perto a história do argumento da economia do conhecimento para revelar tanto sua política quanto os atores envolvidos neste projeto.

3. A narrativa mestra da economia baseada no conhecimento

Como mencionei anteriormente, desde o final da década de 1990, o discurso da “economia do conhecimento” vem dominando nos círculos políticos e nas políticas públicas. Declarações a respeito de políticas públicas feitas por organismos multilaterais, empresas e governos nacionais das mais diversas posições políticas afirmam que “vivemos em uma economia baseada no conhecimento” (ver OECD, 1996; WORLD BANK, 2003; BLAIR, 2000). É importante neste momento apontar o caráter de exortação e urgência desta afirmativa – a insistência de que uma nova ordem ontológica surgiu. No entanto, como veremos, “a economia baseada no conhecimento” não existe a priori. Como toda economia, “a economia baseada no conhecimento” é uma construção. É uma entidade fluida e dinâmica; um resultado de discursos, práticas e lutas ideológicas, materiais e institucionais, em desenvolvimento.

A idéia de uma economia baseada no conhecimento tem suas raízes no trabalho desenvolvido por um grupo de intelectuais, futurologistas e economistas da informação, da década de 1960, incluindo Fritz Machlup (1962), Peter Drucker (1969) e o bem conhecido Daniel Bell (1973). Estes escritores argumentaram que as sociedades estavam em transição para se tornarem sociedades baseadas no conhecimento. Sua tese, considerada altamente especulativa na época, foi mais tarde complementada por Manuel Castells (1996) e sua teoria sobre o surgimento da sociedade em rede. Seu argumento essencial é que a informação/conhecimento é agora um novo fator na produção.

A OCDE foi fortemente influenciada por estas idéias. Durante a década de 1970, a OCDE embarcou na idéia de uma “sociedade da informação” (MATTELART, 2003, p. 113). Também contratou os serviços especializados de vários economistas preocupados com o mapeamento e a mensuração da informação. O conceito de economia baseada no conhecimento foi adicionado na década de 1990, e refletia a contribuição de economistas como Dominic Foray (2004) (para quem o conhecimento e não a informação é o mais importante, sendo o crescimento econômico o resultado da distribuição e utilização do conhecimento), Bengt-ake Lundvall (1992) (que se concentrou em processos de aprendizagem em empresas) e o teórico do novo crescimento Paul Romer (2007) (para quem o crescimento econômico ocorre quando as pessoas pegam recursos e os reorganizam de maneiras mais valiosas).

A OCDE partiu então para o desenvolvimento de uma série de indicadores, tanto para medir quanto para guiar o desenvolvimento do Estado nacional em direção a uma economia baseada no conhecimento. Em conseqüência, o efeito da produção de estatísticas para medir a economia baseada no conhecimento começou a estabilizar e materializar a idéia de uma economia baseada no conhecimento em torno de quatro pilares, com os quais a OCDE e outros organismos internacionais, bem como os atores nacionais, foram encorajados a concordar com: “inovação”, “novas tecnologias”, “capital humano” e “dinâmica empresarial” (ver ROBERTSON ET AL, 2007 para uma explicação mais completa). Estes quatro pilares também foram incorporados no programa *Conhecimento para o Desenvolvimento* do Banco Mundial, lançado em 1996. No coração da versão da OCDE da economia do conhecimento está a idéia de que o conhecimento tem valor. Como colocou Bell:

Conhecimento é o que se sabe objetivamente, uma propriedade intelectual, anexado a um nome ou grupo de nomes e certificado por direitos autorais, ou por alguma outra forma de reconhecimento social (por exemplo, uma publicação)... Está sujeito a julgamento pelo mercado, pelas decisões administrativas ou políticas de superiores, ou pelos pares, quanto ao valor do resultado e quanto à cobrança de recursos sociais, onde tais cobranças são feitas. Nesse sentido, o conhecimento é parte do

investimento social em infraestrutura (“social overhead investment”⁶) da sociedade, ele é uma afirmação coerente, apresentada em um livro, artigo, ou mesmo em um programa de computador, registrado ou gravado durante algum momento para transmissão, e sujeito à alguma espécie de medição grosseira (BELL, 1973, p. 176).

Então por que o interesse na idéia de uma economia baseada no conhecimento? Podemos começar a entender isso se situarmos esta idéia na crise do capitalismo do início da década de 1970 e na procura subsequente por soluções para sustentar a próxima grande onda de acúmulo. Como já vimos com referência ao projeto neoliberal, que dirigiu a reestruturação, crises são momentos de ruptura e de construção de caminhos. As crises também requerem inovações semióticas e estratégicas.

Contudo, enquanto nas décadas de 1980 e 1990, a teoria política neoliberal proporcionou os meios para dismantelar velhas estruturas institucionais e formar a arquitetura básica do liberalismo de mercado, o colapso do Consenso de Washington, os furos dos projetos neoliberais e as batalhas globais em torno da Organização Mundial do Comércio (OMC) resultaram em uma série de renovações – A Política da Terceira Via, o Consenso Pós-Washington, e assim por diante. Estrategicamente, o neoliberalismo, como imaginário econômico, não foi adequado para propulsionar e estabilizar uma nova formação social. Isso se dá porque o surgimento e consolidação de um novo regime econômico dependem de *algo mais* do que mudanças na economia: “Também dependem, crucialmente, de inovação institucional com a intenção de reorganizar uma ordem social por completo, e do exercício de uma liderança política, intelectual e moral” (JESSOP, 2004, p. 166). Isso requer um imaginário econômico com uma considerável ressonância, plausibilidade, flexibilidade e interpretabilidade. Um imaginário que deve também:

⁶ Infraestrutura ou “social overhead capital”: rodovias, ferrovias, casas, hospitais, escolas, reservatórios d’água acumulados a partir de investimentos governamentais; também inclui itens intangíveis como força de trabalho treinada/educada criada por investimento em capital humano. (Nota da revisora técnica. Comunicação pessoal de Paulo Ortiz Rocha de Aragão)

... capacitar para repensar as relações sociais, materiais e espaçotemporais entre as atividades, instituições e sistemas econômicos e extra-econômicos, e sua sociedade civil circundante através da proposição de visões, projetos, programas e políticas. E, para ser efetivo, deve, juntamente com projetos estatais e visões hegemônicas, associados, ser capaz de traduzir-se em uma série de soluções materiais, sociais e espaço-temporais específicas que, juntas, embasem uma coerência estrutural relativa para sustentar a acumulação contínua (JESSOP, 2004, p. 116).

Durante a década de 1990, com o direcionamento por parte de nações, regiões e organismos dominantes, como os EUA, União Européia, a OMC, a OCDE e o Banco Mundial, a idéia de uma “economia baseada no conhecimento” foi promovida até eventualmente surgir como uma poderosa narrativa mestra econômica em muitas estratégias de acúmulo, estratégias estatais e visões hegemônicas por todo o mundo. E, enquanto esta narrativa corresponde de maneiras significativas a mudanças tecnológicas, processos trabalhistas e formas de empreendedorismo, como vimos, ela surgiu do campo de outros possíveis adversários, incluindo idéias como *sociedade em rede* e era da informação, e assim por diante. A idéia do “conhecimento” é particularmente potente neste discurso, pois consegue ser articulada tanto pela esquerda progressista quanto pelos projetos de direita. Quem poderia ser contra o conhecimento? A idéia do “conhecimento” também pode ser articulada tanto com as teorias do capital humano e do novo crescimento, pelo interesse de ambas na base do crescimento econômico e na competitividade. Porém, se olharmos mais de perto, a abordagem da OCDE e do Banco Mundial está profundamente modulada pelo mercantilismo ocidental (JESSOP, 2004). Esta versão mais neoliberal da “economia baseada no conhecimento” procura aprofundar e alargar seu espaço de alcance, comandando uma extensão dos direitos de propriedade intelectual, estabelecendo instituições para assegurar que o valor retorne além das fronteiras (ROBERTSON, 2008), privilegiando iniciativas de criação de conhecimento e de investimento em capital de risco (“venture capital”), e desenvolvendo sujeitos criativos/inovadores para a acumulação de capital.

Dado o papel central da educação na reprodução social e produção cultural, não é surpresa que os sistemas educacionais em todo o mundo sejam *novamente* examinados de perto. Sistemas educacionais são locais importantes (apesar de não serem os únicos) para a produção de sujeitos cognoscentes. Seria importante, então, para desenvolver uma economia baseada no conhecimento, que a educação fosse renovada a fim de possibilitar a formação deste novo tipo de self/trabalhador/cidadão. Uma economia impulsionada pela inovação constante teria como requisito um tipo bem diferente de self – alguém que produzisse ativamente novos conhecimentos (e produtos e mercados potenciais) através de processos de agrupamento e reagrupamento de conhecimentos. Entretanto, os sistemas educacionais também têm que ser vistos cada vez mais como locais para a obtenção de lucro. Até recentemente, os sistemas educacionais eram protegidos da intrusão do capital por discursos de bem-comum, serviço público e direitos humanos. Todavia, em economias baseadas no conhecimento, nas quais os serviços do conhecimento possuem valor, é também um passo lógico trazer a educação para a economia como um setor de serviços próprio. Isso requer a perda do monopólio estatal sobre a educação e uma abertura para novos participantes. Estes dois movimentos relacionados vêm abrindo a educação para uma série de projetos com a intenção de re/construir o setor, sua pedagogia e subjetividades.

4. Traduzindo e constituindo a economia baseada no conhecimento

Muito da armação desta agenda problemática específica visando à reorganização radical da educação veio dos organismos internacionais (OCDE, OMC, Banco Mundial), empresas transnacionais (Microsoft, Sylvan Learning Systems), e *thinktanks*⁷ (como Demos, Futurelab) (ROBERTSON, 2005; ROBERTSON & DALE, 2008). Em uma variedade de escalas, projetos agora estão traduzindo, materializando e constituindo a narrativa mestra da economia baseada no conhecimento. Todos têm implicações profundas para a organização do trabalho de professores.

⁷ De acordo com The American Heritage College Dictionary, trata-se de um grupo ou instituição dedicado/a intensivamente à pesquisa e resolução de problemas, especialmente nas áreas da tecnologia, estratégia social ou política e armamentos. (Nota da Revisora Técnica)

Modernizando a escola para o século 21

O trabalho para o futuro da escola foi iniciado pela OCDE com seu programa *Escola para o Amanhã*, lançado em 2000. A necessidade do programa foi justificada em duas bases: o caráter de curto-prazo do processo de elaboração de políticas públicas e práticas nacionais em face da crescente complexidade e mudança; e a natureza fragmentada e não-científica da própria base de conhecimento da educação. Para poder concentrar atenção nos problemas do setor escolar contemporâneo, a OCDE propôs uma *Caixa de Ferramentas para a Escola para o Amanhã* (OECD, 2000) com o objetivo de identificar maneiras de aperfeiçoar o processo decisório em níveis nacional e subnacional. Seis cenários são desenvolvidos com a intenção de desafiar os/as responsáveis pelas políticas públicas e pelas práticas a visualizarem futuros desejáveis para a escola e maneiras de alcançá-los. Líderes educacionais foram estimulados a influenciar próativamente seu ambiente maior, redesenhar a maneira como as organizações trabalham e modelar os futuros de seus países baseados em tendências nacionais e globais.

Três pares de cenários foram desenvolvidos nessa “caixa de ferramentas” – todos possíveis respostas para os problemas da aprendizagem para a economia do conhecimento. São eles: manter o “status quo” (escolas como burocracias ultrapassadas/defasadas), “re-escolarização” (reorganizar para priorizar a escola como uma organização aprendente) e “desescolarizar” (a escola como um mercado da rede de mercados). A orientação negativa geral em relação ao cenário do “status quo” como uma descrição da organização atual da escola pretendeu expressar a perspectiva de que esta escola não consegue oferecer uma visão e orientação adequadas para o futuro. Tanto a “re-escolarização” quanto a “desescolarização” foram então selecionadas como possíveis maneiras de avançar. Ambas privilegiam o/a estudante acima dos/as professores/as, e novas formas de governança acima dos monopólios estatais, como meios de construir economias baseadas no conhecimento. A posição preferida da OCDE tendia para o lado do cenário de “re-escolarização”, com as escolas continuando a situar-se dentro de uma rede de provisão pelos setores estatal e privado, ao invés de um modelo de mercado absoluto.

Em sua primeira grande incursão na política educacional para o ensino médio, conforme o relatório *Aprendizagem ao Longo da Vida para uma Economia do Conhecimento Global*, de 2003, direcionado a países em desenvolvimento, o Banco Mundial também atacou a necessidade de uma transformação radical na escola, reforçando os pontos de vista de Bell, delineados anteriormente:

... uma economia baseada no conhecimento apóia-se em idéias ao invés de habilidades físicas e em aplicações da tecnologia ao invés de transformação de matérias-primas ou exploração do trabalho barato... A economia do conhecimento global está transformando as demandas do mercado de trabalho mundo afora (WORLD BANK, 2003, p. 161).

O Banco Mundial argumenta, então, que a economia do conhecimento global...

... está também colocando novas demandas para os cidadãos e cidadãs que precisam de novas habilidades e conhecimentos para serem capazes de funcionar em suas vidas cotidianas. Equipar pessoas para lidar com estas demandas requer um novo modelo de educação e treinamento, um modelo de aprendizagem ao longo da vida (WORLD BANK, 2003, p. 161).

Neste relatório o Banco Mundial compara os sistemas educacionais atuais (o status quo) com uma abordagem da “aprendizagem ao longo da vida”. Argumenta que os sistemas educacionais atuais são dominados pelos/as professores/as, baseados em testes e concentrados em memorização. O modelo de aprendizagem ao longo da vida, em contraste, baseia-se no “fazer”; é direcionado ao estudante e personalizado, com planos de aprendizagem individuais. Os/as professores/as são vistos/as como empecilhos, por imporem fatos aos/às alunos/as quando deveriam ser guias e mediadores. Também se abre para as tecnologias se tornarem tutoriais baseados no conhecimento (WORLD BANK, 2003, p.38). A priorização de tecnologias e o compromisso do Banco com parcerias público-privadas abrem caminho para a entrada de empresas transnacionais nos setores educacionais dos

países. A escola que o Banco Mundial imagina para o futuro pode ser encaixada no cenário da desescolarização – com novas tecnologias e com o setor lucrativo exercendo um papel significativo na provisão da aprendizagem.

Mais recentemente, a Comissão Europeia (EUROPEAN COMMISSION, 2007a) também abraçou a agenda da “modernização da escola” como um meio de efetivar sua própria agenda competitiva (EUROPEAN COMMISSION, 2007b). Este é um movimento radical e controvertido, dado que as escolas são constitucionalmente protegidas pelo princípio da subsidiariedade e, portanto, são parte do espaço estatal nacional. Não obstante as sensibilidades políticas, a Comissão Europeia seguiu pressionando, e convidou os Estados Membros para discutirem a agenda em seu Encontro Ministerial de novembro de 2007 em Lisboa, Portugal. O documento provisório da Comissão Europeia para discussão pelos Estados Membros reflete muitas das mesmas questões postas nos relatórios da OCDE e do Banco Mundial: a importância da educação para o desenvolvimento do estoque de capital humano (p.3); a necessidade de modernização do sistema educacional para assegurar o desenvolvimento da criatividade individual; “a habilidade de pensar lateralmente, as habilidades transversais e a adaptabilidade... ao invés de corpos de conhecimentos específicos” (p.5). A Comissão Europeia também aponta que a persistência de desigualdades sociais limita o sucesso das políticas educacionais quanto a assegurar uma aprendizagem bem-sucedida para os/as “jovens europeus” (p.9). No todo, esta é uma intervenção menos radical em comparação com as da OCDE e do Banco Mundial. Seu foco se coloca na identificação dos problemas e questões com que se defrontam os Estados Membros para gerar uma Europa coesa e competitiva. Porém, na conclusão, a Comissão Europeia aponta que “a instituição da escola não pode permanecer estática se tiver de servir como um pilar para a aprendizagem ao longo da vida” (EUROPEAN COMMISSION, 2007a, p.11). Os Estados Membros são convidados a propor soluções que possam capacitá-los a modernizar seus sistemas. Esta abordagem mais tentativa de busca de soluções é uma consequência da realidade política enfrentada pela Comissão para fazer avançar sua visão, projeto e estratégias na escala Europeia.

A cientificização do conhecimento docente

Uma segunda área de projetos estratégicos se direciona ao/à professor/a. A preocupação não é com as condições mais amplas em que os/as professores/as trabalham, mas com a natureza do conhecimento docente. Os argumentos de David Hargreaves têm sido muito influentes nos círculos da OCDE (HARGREAVES, 2001). Ele também tem sido muito influente no Reino Unido através de seus serviços a importantes organismos governamentais. Hargreaves argumenta que professores/as não possuem um corpo de conhecimento científico codificado sobre o ensinar e o aprender. Ao invés disso, os/as professores/as trabalham em contextos individualizados e adquirem seu conhecimento por tentativa e erro. Desta forma, seu conhecimento é pessoal ao invés de coletivo, tácito ao invés de explícito, e baseado em matéria/conteúdo ao invés de baseado em processos. Dois problemas são identificados aqui (OECD, 2001). O primeiro é que os/as professores/as não constroem um corpo de evidências para utilizá-las de modo a informar sua própria prática. A OCDE tem mantido a questão viva ao realizar uma série de conferências e oficinas para explorar como as evidências de pesquisa podem ser melhor utilizadas por professores/as para informar o ensino e a aprendizagem (OECD, 2007). Também criou fóruns de discussão sobre os tipos de instituições que poderiam sintetizar o conhecimento em maneiras úteis aos/às professores/as (como revisões de pesquisa em áreas como tecnologias da informação e comunicação e aprendizagem). Contudo, a tendência tem sido a de gerar algo como um simplista “o que funciona” – ou uma abordagem do tipo “X resulta em Y” (amparada por provas de trabalhos de campo aleatórios, quando possível) – ao invés de uma abordagem de “o que funciona para quem, sob que circunstâncias, com que resultados”, que seja mais sensível ao contexto e que leve em conta a complexidade e as contingências dos contextos sociais.

A segunda abordagem deriva do trabalho influente de Gibbons e colaboradores, os quais postulam que o conhecimento baseado em conteúdo/disciplina (denominada conhecimento do Modo 1) é menos importante do que o conhecimento processual e transdisciplinar (denominado Conhecimento do Modo 2), em uma economia baseada no conhecimento (GIBBONS ET AL., 1994). Com base nestes tipos de argumentação, a OCDE afirma que: “Professores/as... precisam agora ensinar ao/as estudantes a aprender como aprender” e que “isso

requer a produção e aplicação de novos conhecimentos pedagógicos em grande escala” (OECD, 2001, p. 71). E acrescenta:

A criação e a aplicação do conhecimento profissional na escala e na perspectiva temporal exigidas pela “escola para o amanhã” colocam demandas em níveis individual e sistêmico. No nível individual do/a professor/a, é necessário que ocorra uma transição psicológica do trabalhar e aprender sozinho/a com base na crença de que a produção de conhecimento pertence aos outros, para uma concepção de self radicalmente diferente que, em conformidade com modelos interativos, veja a produção de conhecimento com colegas como parte natural do trabalho profissional docente. No nível sistêmico é necessário encontrar maneiras de juntar e engajar os/as professores/as em tal atividade (OECD, 2001, p. 71).

Conquanto formas cruas de cientificização do trabalho docente, particularmente aquelas que se referem às “evidências baseadas na prática”, sejam vistas pelos/as professores/as com ceticismo e resistência, muitos/as professores/as têm se motivado a trabalhar de maneira mais colaborativa e interativa, e abraçado oportunidades que possibilitam trabalhar desta maneira. Também têm aproveitado entusiasticamente as oportunidades oferecidas pelos governos para o desenvolvimento de parcerias com universidades para co-produzir – através de pesquisa – conhecimentos sobre como melhorar a aprendizagem. Estas experiências exercem efeitos positivos no trabalho docente e sugerem que tais projetos podem ensejar e efetivar novas práticas pedagógicas.

A personalização e o produtor-consumidor ou “prosumidor”

Um terceiro projeto que vem avançando é a aprendizagem personalizada. Esta estratégia é uma resposta ao problema do “aprender como aprender” e tem sido refinada pela OCDE, pelo *Department for Education and Skills*⁸ do Reino Unido e pelo *thinktank* Demos, com sede no Reino Unido. A personalização é uma

⁸ Departamento de Educação e Habilidades, equivalente ao nosso Ministério de Educação, envolvendo também a qualificação para o trabalho. (Nota do tradutor)

estratégia-chave dentro do setor de políticas sociais de forma geral (FERGUSON, 2007) visando produzir “cidadãos/cidadãs ativos/as” (JENSON & SAINT-MARTIN, 2006). Ela desafia as atuais ambições de reforma. Ou seja, a OCDE argumenta que as visões e práticas atuais não têm a realidade futura (pós-industrial) em vista. A personalização vem para gerar uma nova arquitetura social e subjetividade através da re-calibragem da combinação de políticas sociais/programas/consumo. A personalização também substitui palavras como consumismo num esforço para criar um efeito de distanciamento entre o projeto neoliberal anterior e a narrativa mestra da economia do conhecimento, embora, como veremos, estes estejam fortemente conectados nesta formulação da economia.

A OCDE reconhece a significativa contribuição do governo do Reino Unido assim como do *think-tank* Demos para seu trabalho de personalização. A personalização “brota da consciência de que abordagens do tipo *tamanho único* em relação ao conhecimento e organização escolares estão mal-adaptadas tanto às necessidades individuais quanto à sociedade do conhecimento como um todo” (OECD, 2006, p. 9). Através de seu foco na reforma do setor público, a personalização promete conectar “a inovação no setor público às transformações mais abrangentes nas sociedades da OCDE” (OECD, 2006, p. 115). A personalização também desafia a relação professor/a-aluno/a, colocando o/a aluno/a no centro. O/a professor/a é agora um/a dentre um exército de especialistas; um nóculo em uma rede e solicitado quando necessário. O relatório da OCDE convida a uma nova maneira de pensar sobre o/a aprendiz:

Imagine um catálogo que consiste em itens que você inventa, desenha e concebe você mesmo e o provedor seria mais um assistente que se conecta com você momentaneamente através de uma rede vasta, continuamente re-configurada... Neste catálogo pós-industrial, que pode ser publicado pelos “produtores-consumidores”, ou prosumidores, como suas próprias versões personalizadas, e em que os outros podem contribuir, o ingrediente crucial é o valor adicionado pelos próprios indivíduos. Sua capacidade de inventar, desenhar e depois co-produzir é o que distingue esta versão de personalização da customização em massa (OECD, 2006, p. 118).

No Reino Unido, os escritos do jornalista Charles Leadbeater sobre a personalização têm sido extremamente influentes. Em um panfleto em que endossa o governo, Leadbeater (2004) argumenta que é possível imaginar que:

Os/as usuários/as assumem uma parte do papel dos produtores no desenho e reformulação reais do sistema educacional... O roteiro de um sistema caracterizado pela aprendizagem pessoal é bem diferente. Deveria começar da premissa de que o/a aprendiz deveria estar ativamente, continuamente engajado/a na determinação de seus próprios alvos, visualizando seus próprios planos e objetivos de aprendizagem, escolhendo entre uma gama de maneiras diferentes de aprender (LEADBEATER, 2004, p. 12).

Isso significa abrir a educação como o único sistema de aprendizagem formal, institucionalizada, indo em direção a um sistema de aprendizagem mais fluído, flexível, baseado em múltiplas idades e na comunidade (LEADBEATER, 2004, p. 16), e no qual os/as professores/as têm um papel minoritário ao invés de majoritário.

Demos, conquanto apóie a personalização como projeto, preocupa-se com os desafios ao seu possível sucesso. Os custos da educação provavelmente seriam significativamente maiores do que no atual sistema de massa, ao menos que, é claro, existam mecanismos para assegurar a justiça ao mesmo tempo em que se visa o talento mais brilhante. Mesmo assim, a personalização irá exacerbar o enorme abismo entre as classes sociais como resultado do acesso diferenciado a recursos culturais, econômicos e sociais (JOHNSON, 2004). A personalização tem como intenção concretizar o neoliberalismo, sem que percebamos, mediante seu apelo por mais democracia através da nossa participação nas decisões sobre serviços prestados. Não obstante, a negligência da proposta de personalização para com a pobreza e as desigualdades, assim como seus pressupostos equivocados sobre os/as aprendizes, a autonomia e a aprendizagem, provavelmente faz desta proposta uma estratégia altamente contraditória no arsenal da economia do conhecimento.

A personalização se articula com noções de escolha, responsabilidade e risco individuais, e com a renovação contínua do self (ROBERTSON, 2005). Faz avançar a mercantilização da educação, colocando-a no próprio coração do processo pedagógico (HARTLEY, 2007, p. 630). Existe uma convergência, então, em torno da importância do capital humano e do aprendizado na idade adulta como parte de um ajuste à nova economia, para promover a inclusão social e para investir no futuro (JENSON e SAINT-MARTIN, 2006). A personalização é concebida como uma estratégia que tem o potencial de ser um mecanismo de governança, um meio de constituir o sujeito ativo e de co-construir uma economia baseada no conhecimento competitiva. Ela também introduz o consumismo na educação para muito além das políticas de escolha, em que consumidores/as tomam decisões diante de produtos. O/a consumidor/a, neste caso o/a aprendiz, constrói o sistema, tornando-se nesse momento tanto consumidor quanto produtor – um modelo fluido e auto-organizador que ressoa a sociedade em rede de Castells (1996) e os imaginários futuristas pós-industriais de Bell (1973). Entretanto, o sucesso da personalização como pedagogia para a economia baseada no conhecimento, no final das contas, dependerá de sua capacidade de resolver os múltiplos problemas dentro do sistema de produção de conhecimento – em outras palavras, de sua capacidade de aumentar a performance individual do/a aprendiz para assegurar a competitividade internacional; de gerar auto-disciplina suficiente no/a aprendiz/trabalhador/a; de facilitar a inclusão de modo a se tornar uma ponte para a auto-responsabilidade; e de gerar mentes criativas para alimentar as inovações necessárias para uma economia centrada no valor da propriedade intelectual.

A biologização/neurologização do/a aprendiz

O cérebro tem destaque em diversos projetos para a construção de uma economia baseada no conhecimento, desde estratégias para assegurar os melhores cérebros/talentos em todo o mundo para trabalharem para uma empresa ou nação até aqueles projetos que concentram sua atenção em como “ler” o cérebro para que se possam desenvolver abordagens instrucionais que nutram a aprendizagem e a criatividade. Atenção considerável está sendo dada neste momento à pesquisa sobre o cérebro – apesar de ser da perspectiva da neurociência, sob o argumento de que este tipo de abordagem proporciona uma “fundamentação teórica ‘dura’, de

base científica para as práticas educacionais... e a base para uma ‘Ciência do Aprendizado’” (OECD, 2007, p. 24).

Desde 1999 o Centro para a Educação da OCDE vem realizando um programa de trabalho sobre o cérebro e a aprendizagem para entender melhor a aprendizagem individual. O programa vem sendo desenvolvido em duas fases. Na primeira fase (1999- 2002), um grupo internacional de pesquisadores se reuniu para revisar resultados de pesquisas sobre o cérebro e suas implicações para as ciências da aprendizagem. Na segunda fase (2002-2006) três áreas foram aprofundadas: alfabetização/letramento, alfabetização matemática e aprendizagem ao longo da vida. Em sua publicação do ano de 2007 – *Entendendo o Cérebro: O Nascimento de uma Ciência da Aprendizagem* – a OCDE afirma que através de técnicas como a “neuro-geração ou visualização de imagens” é possível ver extensas mudanças estruturais acontecendo no cérebro. Com este tipo de informação o relatório argumenta que, por exemplo:

Entender os caminhos subjacentes ao desenvolvimento da matemática da perspectiva do cérebro pode ajudar a moldar o desenho das estratégias de ensino. Diferentes métodos de instrução levam à criação de caminhos neuronais que variam em efetividade: a aprendizagem por repetição, por exemplo, desenvolve caminhos neuronais que são menos efetivos do que aqueles desenvolvidos através da aprendizagem estratégica (OECD, 2007, p. 16).

Compreensões geradas a partir desta abordagem da aprendizagem, tais como a idéia da *plasticidade* (ou seja, que o desenvolvimento é uma característica constante e universal da atividade cerebral), são usadas para legitimar os discursos da aprendizagem ao longo da vida que se apresentam como sub-narrativas da narrativa mestra da economia do conhecimento.

Contudo, esta área de trabalho tem sido particularmente controvertida, em parte por causa dos colossais (e muitas vezes imprecisos) argumentos que vêm sendo veiculados a favor da pesquisa do cérebro – quanto a ser capaz de entender

processos de aprendizagem (HALL, 2005, p. 4) – e por causa da considerável distância (que ainda existe) entre o desenvolvimento do cérebro, o funcionamento neuronal e as práticas educacionais. Como Bruer apontou, “a neurociência descobriu um monte de coisas sobre neurônios e sinapses, mas nem chegou perto do suficiente para guiar a prática educacional” (1997, p. 15).

A transformação da escola em mercadoria

Um quarto projeto sendo mobilizado é a capitalização seletiva, separando mercadoria e serviço, do sistema escolar. Isso já vem acontecendo por algum tempo nos centros de países selecionados pertencentes à OCDE – particularmente os EUA, o Reino Unido, a Nova Zelândia e o Canadá. Contudo, até recentemente, a capitalização se centrava nos aspectos não-essenciais dos serviços educacionais (MOLNAR, 2007). Nos últimos cinco anos é possível observar uma extensão e um salto dessas atividades, contribuindo por sua vez para uma indústria educacional em maturação e expansão (BALL, 2007). Paralelamente, embora não diretamente, impulsionando este desenvolvimento, está a Organização Mundial do Comércio (OMC) com suas contínuas rodadas de negociação para progressivamente liberalizar os setores de serviços e trazê-los para dentro do regime de comércio global. A narrativa deste projeto é que o regime de governança das economias baseadas no conhecimento deveria ter um número limitado de políticas anti-mercado (ROBERTSON, 2008). Os monopólios estatais sobre serviços públicos (como saúde e educação) não apenas deveriam ser desmantelados, mas o argumento é que o setor privado é capaz por si só (e como nenhum outro) de gerenciar as mudanças e inovações (HATCHER, 2006, p. 599).

Recentemente, um rápido crescimento geral vem acontecendo na comercialização/privatização da escolarização, como resultado tanto de políticas governamentais explícitas delineando o desenvolvimento do setor, quando da crescente confiança por parte das empresas de que lucros podem ser obtidos em áreas específicas dos serviços educacionais. A educação como setor está sendo rateada (separando-se mercadoria e serviço) para revelar uma gama de serviços e bens educacionais abertos à comercialização pelos atores do mercado. Isso inclui bens e serviços em áreas como: (a) prestação – como provisão/oferta; (b) conteúdo

– como textos; (c) infraestrutura – como equipamentos de hardware, prédios; e (d) serviços – como aplicação de testes. Este rateio⁹ está acontecendo em vários setores do sistema educacional: ensino fundamental e médio, ensino superior e no setor corporativo. Porém, minha preocupação aqui diz respeito ao ensino médio e fundamental. Uma série de estudos foi recentemente publicada, os quais revelam a extensão da capitalização da educação (ver MAHONY, HEXTAL & MENTER, 2004; HENSCHKE, 2007; BALL, 2007). Vistos em conjunto eles revelam uma multiplicidade de interconexões complexas entre empresas que puxam a educação diretamente para dentro da economia global.

A educação é considerada um grande negócio agora. Henschke (2007, p. 178) relata que nos EUA as empresas com fins lucrativos que operam nos segmentos de ensino fundamental e médio tiveram uma taxa de crescimento anual de 6,6%. As áreas que mais crescem atualmente nos EUA são a aplicação de testes e reforço escolar para o ensino fundamental e médio, enquanto o crescimento da prestação/oferta de ensino fundamental e médio vem sendo impulsionado pela expansão contínua das *Charter Schools*¹⁰, dos serviços escolares comerciais dentro do lar (home-school services) e escolas *charter* virtuais (ibid: 184). A expansão no campo dos serviços de aplicação de testes também deve muito à obrigatoriedade de avaliações via testes padronizados imposta pelo Governo Bush – como resultado do esforço para elevar os padrões educacionais para promover uma economia norte-americana mais competitiva.

O mercado é dominado por um número pequeno de empresas de grande porte, como a Educate (anteriormente Sylvan Learning Systems), Huntington Learning Centres, e Score! (Kaplan). Recentemente algumas destas empresas nos EUA começaram a comprar empresas menores tanto dentro quanto fora das fronteiras nacionais para gerar economias de escala (HENSCHKE, 2007). Também foram criadas novas empresas, como a Bairds, para prestar assessoria a

⁹ No original “unbundling”. (Nota do tradutor)

¹⁰ Escola “contratada” ou “alugada”, uma experiência de parceria público-privado em que o governo repassa recursos para a escola e esta goza de autonomia em relação a normas e regulamentos que se aplicam às escolas públicas, em troca da cobrança da produção de certos resultados, estabelecidos no contrato. Nos EUA, também chamadas “schools of choice”, em contraposição à obrigatoriedade da frequência à escola pública da vizinhança, são fundadas e administradas por professores/as, pais/mães e ativistas locais, grupos sem fins-lucrativos, universidades e entidades governamentais. (Nota da revisora técnica)

investidores no setor da educação. Estas empresas monitoram os desenvolvimentos das políticas educacionais nacionais e internacionais de olho em quais destas políticas, a exemplo das políticas de avaliações/testes, proporcionarão abertura e oportunidade para ganhos financeiros.

De forma parecida, no Reino Unido o Governo Trabalhista vem buscando a iniciativa privada para o contínuo desenvolvimento da educação. Isso foi facilitado pela Private Finance Initiative - IPF (Iniciativa de Financiamento Privado), legislação que permitiu ao setor privado movimentar-se no que até este momento era território proibido para a educação com fins lucrativos. Estas iniciativas público-privadas vão desde acordos de patrocínio relativamente pequenos até escolas especializadas e obras de infra-estrutura milionárias (como a construção de escolas, a transferência do comando e gerenciamento de sistemas educacionais locais, a inspeção escolar, e a avaliação/testes). Não é surpresa que, desde os primeiros dias, a IPF se deparou com muita resistência dos sindicatos docentes. Contudo, os/as professores/as perderam um poder considerável durante esse período, enquanto migravam de contratos coletivos para contratos baseados no desempenho individual. A terceirização de serviços educacionais no Reino Unido tem gerado polêmica e em muitos casos tem sido ineficiente – com empresas encarando multas anuais devido ao fracasso no cumprimento de metas, críticas do Auditor Geral acerca da baixa qualidade. Apesar disso, o governo tem seguido em frente e está claro que este é, acima de tudo, um projeto ideológico. Ball (2007) descreve com bastante detalhe as interconexões cada vez mais profundas entre o Estado, o capital, o setor público e a sociedade civil, argumentando que a extensão e as conseqüências destas mudanças são epistêmicas; ou seja, elas envolvem a reorganização de “profundas relações sociais... em uma Sociedade de Mercado emergente, dentro da qual tudo é visto em termos de quantidades; tudo é simplesmente uma soma de valores obtidos ou almejados” (BALL, 2007: 185).

5. Professoras/es são importantes, não? Concluindo

A narrativa mestra da economia baseada no conhecimento é poderosa em sua capacidade de se articular com e dar direção a projetos, estratégias, práticas e subjetividades que podem sustentar e realizar uma nova e longa onda de

acumulação. Ela amarra a educação mais próxima e completamente à economia, embora priorize o “conhecimento”. No entanto, o preço desta amarração é que ela requer uma transformação mais fundamental do setor educacional. Essa nova ordem – uma economia baseada no conhecimento – requer e constitui uma virada ontológica e epistemológica na sociedade. Ela envolve uma maneira bem diferente de pensar sobre o que significa ser humano, como o ser humano se desenvolve, aprende e vem a conhecer o mundo. Ela também aponta um papel diferente para os/as professores/as, para o bem ou para o mal.

O atual sistema de educação, com sua gramática criada a partir do papel da educação na produção da modernidade e do capitalismo (e refletindo esse papel), é problematizado nos vários projetos que traduzem a economia do conhecimento, como se tivesse alcançado seu “prazo de validade”. O/a professor/a, como bíblia secular, deve dar espaço para o/a aprendiz e para uma nova pedagogia da produção. Uma leitura dos projetos em desenvolvimento, delineados acima, de modernização, personalização, cientificização, biologização/neurologização e mercantilização, é que estes presumem um papel muito diferente para o/a professor/a, pois o/a aprendiz está envolvido/a em um conjunto bem diferente de relações sociais espaciais. O/a aprendiz agora inclui/incorpora o/a professor/a. Porém, o projeto pedagógico para o/a aprendiz é o fazer e refazer bens e serviços para a economia em um processo contínuo de re/invenção e consumo. As contradições e dilemas nessas traduções/estratégias são todas/os por demais evidentes. Como podem estas abordagens ser suficientemente implantadas para que possam estabilizar a formação social e a economia? Como pode ser construída a necessária coesão social para assegurar a estabilidade social e a reprodução social? Retirar os/as professores/as desta formulação pode remover um importante obstáculo para a construção de uma economia baseada no conhecimento. Entretanto, manter os/as professores/as no processo pode ser igualmente tão crucial quanto removê-los. Professores/as, se inteligentes e visionários/as, podem também estar bem posicionados/as para realizar seus interesses individuais e coletivos, quando as contradições inevitáveis gerarem novos espaços para a ação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BALL, S. (2002). *Class Strategies and the Education Market*. London: Routledge/Falmer.

BALL, S. (2007). *Education public liability company (plc): Understanding Private Sector Participation in Public Sector Education*, London and New York: Routledge.

BELL, D. (1973). *The Coming of the Post-Industrial Society: A Venture in Social Forecasting*. Middlesex: Penguin.

BLAIR, A. (2000). *Press Release – Knowledge Economy*. London: PM Speech.

BRUER, J. (1997). Education and the brain: a bridge too far. *Educational Researcher*, 26 (8), pp. 4-16.

CASTELLS, M. (1996). *The Network Society*. Oxford: Blackwell.

COX, R. (1996). *Approaches to World Order*. Cambridge: Cambridge University Press.

DRUCKER, P (1969). *The age of discontinuity: guidelines to our changing society*. London: Heinemann.

DALE, R.; ROBERTSON, S. (2004). Interview with Boaventura de Sousa Santos. *Globalisation, Societies and Education*, 2 (2), pp. 141-6.

DALE, R. (2008). Pedagogy and cultural convergence. In: DANIELS, H.; PORTER J.; LAUDER H. (eds.) *Routledge Companion to Education*. London and New York: Routledge.

EUROPEAN COMMISSION (2007a). *Schools for the 21st Century*. Commission Staff Working Paper, SEC (2007)1009. Brussels: European Commission.

EUROPEAN COMMISSION (2007b). *Progress Towards the Lisbon Objectives in Education and Training: Indicators and Benchmarks*. Commission Staff Working Paper, SEC (2007)1284. Brussels: European Commission.

FERGUSON, I. (2007). Increasing user choice or privatising risk? The antinomies of personalization. *British Journal of Social Work*, 37, pp. 387-40.

FLORIDA, R. (2005). *Cities and the Creative Class*. London and New York: Routledge.

FORAY, D. (2004). *The Economics of Knowledge*. Cambridge, MA: The MIT Press.

FRIEDMAN, M. (1962). *Capitalism and Freedom*. Chicago: University of Chicago Press.

GIBBONS, M.; LIMOGES, C.; NOWOTNY, H.; SCHARTZMAN, S.; SCOTT, P.; & TROW, M. (1994). *The New Production of Knowledge*. London: Sage.

Godin B. (2006). The knowledge-based economy: conceptual framework of buzzword. *Journal of Technology Transfer*, 31, pp. 17-30. HALL, J. (2005). Neuroscience and education: what can brain science contribute to teaching and learning. *Spotlight*, #92, University of Glasgow.

HARGREAVES, D. (2001). Teachers' Work. In: OECD (ed.). *Knowledge Management for the Learning Society*. OECD: Paris.

HARVEY, D. (2005). *A Brief History of Neoliberalism*. Oxford: Oxford University Press.

HATCHER, R. (2006). Privatization and sponsorship: the re-agenting of the school system in England. *Journal of Education Policy*, 21 (5), pp. 599-619.

HENSCHKE, G. (2007). Characteristics of growth in the education industry: Illustrations from US education business. In: MARTENS, K.; RUSCONI, A.; & Leuze,

K. (eds). *New Arenas of Global Governance: The Impact of International Organizations and Markets on Educational Policymaking*. New York: Palgrave.

HARTLEY, D. (2007). Personalisation: the emerging 'revised' code of education? *Oxford Review of Education*, 33 (5), pp. 629-42.

ILO (2004). *A Fair Globalization: Creating Opportunities For All*. The World Commission on the Social Dimensions of Globalization, Geneva: ILO.

JENSON, J. & SAINT-MARTIN, D. (2006). Building blocs for a new social architecture: the LEGOTM paradigm for an active society. *Policy and Politics* 23 (5).

JESSOP, B. (2004). Critical semiotic analysis and cultural political economy. *Critical Discourse Analysis*, 1 (1), pp. 159-74.

JOHNSON, M. (2004). *Personalised Learning: an Emperor's Outfit*. London: DEMOS.

LEADBEATER, C. (2004). *Learning about personalization: how can we put the learner at the heart of the education system*. London: DfES.

LUNDEVALL, B-Å. (1992). *National Innovation Systems: Toward a Theory of Interactive Learning*. London: Pinter Publishers.

MAHONY, P.; HEXTALL I.; & MENTOR, I. (2004). Building dams in Jordan, assessing teachers in England: a case study of edu-business. *Globalisation, Societies and Education*, 2 (2), pp. 277-96.

MACHLUP, F. (1962). *The Production and Distribution of Knowledge*. Princeton: Princeton University Press.

MATTELART, A. (2003). *The Information Society: An Introduction*. London: Sage.

MOLNAR, A. (2006). The commercial transformation of public education. *Journal of Education Policy*, 21 (5), pp. 621-40.

OECD (1996). *The Knowledge-Based Society*. Paris: OECD.

OECD (2000). *Schooling for Tomorrow Toolbox*. Paris: OECD.

OECD (2001). *Knowledge management for the learning society*. Paris: OECD.

OECD (2005). *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. Paris: OECD.

OECD (2006). *Personalising Education*. Paris: OECD.

OECD (2007). *Understanding the Brain: The Birth of a Learning Science*. Paris: OECD. ROBERTSON, S. (2000). *A Class Act: Changing Teachers' Work, the State and Globalisation*. London: Falmer/Routledge.

ROBERTSON, S. (2005). Re-imagining and rescripting the future of education: global knowledge economy discourses and the challenge to education systems. *Comparative Education*, 41 (2), pp. 151-170.

ROBERTSON, S. (2008). 'Producing' knowledge economies: the World Bank, the KAM, education and development. In: SIMONS, M.; OLSSSEN, M. & PETERS, M. (eds.). *Re-reading Education Policies: Studying the Policy Agendas of the 21st Century*. Dordrecht: Sense Publishers.

ROBERTSON, S. & LAUDER, H. (2001). Restructuring the education/social class relation. In: PHILLIPS, R. & FURLONG, J. (eds.). *Education, Reform and the State*. London: Routledge/Falmer.

ROBERTSON, S.; BONAL, X.; & DALE, R. (2002). GATS and the Education Service Industry: The Politics of Scale and Global Territorialisation, *Comparative Education Review*, 46 (4). pp. 472-96.

ROBERTSON, S.; NOVELLI, M.; DALE, R.; TIKLY, L.; DACHI, H.; ALPHONCE, N. (2007). *Globalisation, Education and Development*. London: DfID.

ROBERTSON, S. & DALE, R. (2008). The World Bank, IMF and Possibilities of Critical Education. In: APPLE, M. (ed). *Handbook of Critical Education*. London and New York: Routledge.

ROMER, P. (2007). Economic Growth. In: HENDERSON, D. (ed.). *The Concise Encyclopedia of Economics*. Liberty Fund.

WORLD BANK (2003). *Lifelong Learning for the Global Knowledge Economy*. Washington DC: The World Bank.

INFORMAÇÕES BIBLIOGRÁFICAS

Conforme a NBR 6023:2002 da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), este texto científico publicado em periódico eletrônico deve ser citado da seguinte forma:

ROBERTSON, Susan L. Professoras/es são importantes, não? Posicionando as/os professoras/es e seu trabalho na economia do conhecimento global. **Revista Eletrônica Espaço do Currículo**, João Pessoa – PB - Brasil, ano 1, nº. 1, abril 2008. Disponível em: <http://www.aepppc.org.br/revista/>. Acesso em: