

# CAPITALISMO, EDUCAÇÃO E FUTURO

DESAFIOS E ALTERNATIVAS  
EM UM MUNDO EM TRANSIÇÃO



MARCELO JOSÉ HANAUER

# **CAPITALISMO, EDUCAÇÃO E FUTURO**

**DESAFIOS E ALTERNATIVAS  
EM UM MUNDO EM TRANSIÇÃO**



**MARCELO JOSÉ HANAUER**

1.<sup>a</sup> Edição - Copyrights do texto - Autores e Autoras

Direitos de Edição Reservados à Editora Terried

É permitida a reprodução parcial ou total desta obra, desde que citada a fonte.



O conteúdo dos capítulos apresentados nesta obra são de inteira responsabilidade d@s autor@s, não representando necessariamente a opinião da Editora.

Permitimos a reprodução parcial ou total desta obra, considerado que seja citada a fonte e a autoria, além de respeitar a Licença Creative Commons indicada.

### ***Conselho Editorial***

Adilson Cristiano Habowski - ***Currículo Lattes***

Adilson Tadeu Basquerote Silva - ***Currículo Lattes***

Alexandre Carvalho de Andrade - ***Currículo Lattes***

Anísio Batista Pereira - ***Currículo Lattes***

Celso Gabatz - ***Currículo Lattes***

Cristiano Cunha Costa - ***Currículo Lattes***

Denise Santos Da Cruz - ***Currículo Lattes***

Emily Verônica Rosa da Silva Feijó - ***Currículo Lattes***

Fabiano Custódio de Oliveira - ***Currículo Lattes***

Fernanda Monteiro Barreto Camargo - ***Currículo Lattes***

Fredi dos Santos Bento - ***Currículo Lattes***

Guilherme Mendes Tomaz dos Santos - ***Currículo Lattes***

Humberto Costa - ***Currículo Lattes***

Leandro Antônio dos Santos - ***Currículo Lattes***

Lourenço Resende da Costa - ***Currículo Lattes***

Marcos Pereira dos Santos - ***Currículo Lattes***

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)**

Capitalismo, Educação e Futuro: Desafios e Alternativas em um Mundo em Transição. Marcelo José Hanauer (Autor) --  
Alegrete, RS : Editora Terried, 2025.

PDF

ISBN 978-65-83367-45-7

1. Educação

24-225451

CDD-918.17

**Índices para catálogo sistemático:**

1. Educação 90.14
2. Ensino 90.9



**TERRIED**

*www.terried.com*

*contato@terried.com*

# APRESENTAÇÃO

Vivemos em um tempo marcado por rupturas. A aceleração tecnológica, o aprofundamento das desigualdades, a crise climática e a fragilização das democracias nos impõem a necessidade urgente de repensar as bases sobre as quais organizamos a vida em sociedade. Neste cenário, a educação se vê atravessada por múltiplas contradições: ora convocada a formar para o mercado, ora chamada a reinventar futuros possíveis. Este livro nasce da inquietação diante desse paradoxo.

Mais do que oferecer respostas prontas, esta obra de natureza ensaística propõe uma travessia crítica pelos caminhos do capitalismo — em suas fases históricas e projeções futuras — e convida à reflexão sobre o papel estratégico da educação na construção de alternativas. A proposta é pensar com profundidade, mas sem perder a conexão com o mundo concreto e os desafios cotidianos que atravessam escolas, docentes, estudantes e comunidades.

Estruturado em quatro eixos analíticos, o livro percorre desde os impactos do neoliberalismo na educação até as possibilidades de um reencantamento democrático, passando pelas transições do capitalismo e pelos novos desafios formativos no mundo do trabalho. Cada capítulo articula rigor teórico e sensibilidade social, dialogando com autores consagrados das ciências humanas, econômicas e educacionais, sem renunciar à crítica e à esperança.

Este não é um livro neutro. Ele nasce do compromisso com a educação pública, democrática e emancipadora. É uma aposta na potência do pensamento coletivo, da imaginação pedagógica e da resistência ética diante da crise de sentido que marca nosso tempo. É também um convite à ação: que possamos, juntos, educar para transformar, resistir para reencantar e construir, com coragem e cuidado, outras formas de viver, aprender e conviver.

Que esta leitura provoque reflexões, inspire ações e fortaleça propósitos. Afinal, como disse Paulo Freire, a educação sozinha não transforma o mundo, mas transforma as pessoas — e são as pessoas que transformam o mundo.

Marcelo José Hanauer  
Professor e Pesquisador

## **SUMÁRIO**

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>07</b>
<b>CAPÍTULO 1: SISTEMAS ECONÔMICOS: CAPITALISMO E EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA.....</b>	<b>09</b>
<b>CAPÍTULO 2: EIXO 1: DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS DA EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DO CAPITALISMO NEOLIBERAL E DIGITAL.....</b>	<b>23</b>
<b>CAPÍTULO 3: EIXO 2: POSSIBILIDADES FUTURAS E CAMINHOS ALTERNATIVOS PARA A EDUCAÇÃO DIANTE DAS TRANSIÇÕES DO CAPITALISMO.....</b>	<b>38</b>
<b>CAPÍTULO 4: EIXO 3: A EDUCAÇÃO COMO PRÁTICA DE RESISTÊNCIA E REENCANTAMENTO DEMOCRÁTICO.....</b>	<b>57</b>
<b>CAPÍTULO 5: EIXO 4: O FUTURO DO TRABALHO E OS NOVOS DESAFIOS FORMATIVOS DA EDUCAÇÃO.....</b>	<b>73</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>93</b>

## INTRODUÇÃO

O entrelaçamento histórico entre sistemas econômicos e formas educacionais constitui um campo analítico estratégico para compreender os rumos da sociedade contemporânea. Em um contexto marcado pela intensificação do capitalismo financeiro neoliberal, pelo avanço das tecnologias digitais e pela emergência de múltiplas crises — sociais, ambientais, políticas e epistêmicas —, a educação ocupa posição ambígua: simultaneamente tensionada por lógicas de adaptação e chamada à reinvenção de futuros possíveis. A partir dessa constatação, este estudo — em formato de ensaio teórico — propõe uma reflexão crítica e propositiva sobre as relações entre capitalismo e educação, abordando suas mediações históricas, contradições atuais e horizontes em disputa.

Com base em uma perspectiva histórico-estrutural, o presente trabalho tem por objetivo examinar as transformações do capitalismo em suas diferentes fases — da economia mercantil à financeirização digital — e suas implicações para a organização do trabalho, os sentidos da escolarização e os desafios ético-pedagógicos colocados à formação humana. Simultaneamente, busca mapear possibilidades emergentes que apontam para alternativas viáveis à lógica hegemônica de acumulação, considerando o papel estratégico da educação na construção de novas racionalidades econômicas e sociais baseadas na cooperação, na justiça e na sustentabilidade.

A proposta analítica está estruturada em quatro eixos temáticos que se complementam: 1) os desafios contemporâneos da educação sob o capitalismo neoliberal e digital; 2) os caminhos alternativos e projeções futuras diante das transições em curso; 3) a educação como prática de resistência e reencantamento democrático; e 4) as implicações das transformações no mundo do trabalho para os processos formativos. Cada eixo articula uma discussão teórica fundamentada com referências consolidadas e projeções especulativas ancoradas em diagnósticos críticos.

A justificativa para a realização deste estudo parte da compreensão de que a educação não deve se limitar a preparar indivíduos para se adaptar a uma rea-

lidade atravessada por múltiplas crises, como sugerem algumas abordagens teóricas contemporâneas. Ao contrário, convém que seja concebida de forma aberta e inventiva, como um espaço de construção de sentidos e práticas capazes de contribuir para alternativas sociais mais justas, solidárias e sustentáveis. Diante do esgotamento das promessas neoliberais e das ameaças à democracia e à dignidade humana, a educação revela-se um espaço privilegiado de resistência, crítica e reinvenção. É, portanto, nesse terreno fértil de contradições e esperanças que se inscreve a reflexão que ora se inicia.

# CAPÍTULO 1

## SISTEMAS ECONÔMICOS: CAPITALISMO E EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA

### 1. SISTEMAS ECONÔMICOS AO LONGO DA HISTÓRIA: UMA VISÃO ARTICULADA E COMPARATIVA

A trajetória histórica dos sistemas econômicos revela como as sociedades humanas organizaram sua produção, distribuição e consumo de bens ao longo do tempo, sempre em relação com estruturas sociais, políticas e tecnológicas. Pesquisas consolidadas em história econômica, como as de Karl Polanyi (2000) e Immanuel Wallerstein (2001), mostram que as economias não surgem isoladamente, mas em contextos específicos, com instituições que moldam as relações entre indivíduos, recursos e poder. A partir disso, é possível compreender como diferentes formas de organização econômica — da subsistência ao capitalismo globalizado — responderam às necessidades e desafios de cada época.

As primeiras formas de economia estavam centradas na subsistência, ou seja, na produção voltada unicamente à sobrevivência da comunidade. Povos indígenas e aldeias camponesas exemplificam bem esse modelo, como apontam estudos antropológicos clássicos de Pierre Clastres (2012). Em seguida, desenvolveu-se a economia de troca, ou escambo, onde os bens eram trocados diretamente, sem intermediação monetária, uma prática comum em sociedades antigas, segundo Graeber (2011). No período medieval europeu, predominou o feudalismo, caracterizado pela posse da terra nas mãos de senhores feudais e pela servidão. O trabalho e a produção agrícola estavam organizados em uma estrutura descentralizada e hierárquica, como detalhado por Rodney Hilton (1990).

Com o surgimento do Estado moderno e das monarquias absolutistas, o mercantilismo tornou-se o sistema dominante entre os séculos XV e XVIII. Segundo Giovanni Arrighi (1996), esse modelo se baseava em forte intervenção estatal, proteção de mercados nacionais, balança comercial favorável e acúmulo

de metais preciosos. A Revolução Industrial, no século XVIII, marca a transição para o capitalismo industrial, baseado na propriedade privada dos meios de produção, na economia de mercado e na busca incessante por lucros. Este sistema passou por diversas fases — como o capitalismo financeiro e o neoliberalismo — que reconfiguraram o papel do Estado e do capital, conforme analisado por David Harvey (2005) e Thomas Piketty (2014).

O socialismo surgiu como uma crítica ao capitalismo, propondo a propriedade coletiva ou estatal dos meios de produção e o planejamento central da economia. O chamado “socialismo real” foi implantado na URSS e em outros países, com diferentes graus de sucesso e autoritarismo, conforme discutido por Erik Olin Wright (2010). A social-democracia, por sua vez, representa uma tentativa de conciliar crescimento econômico e justiça social, por meio da economia mista — combinação entre livre mercado e forte atuação estatal, presente em países como Alemanha e Noruega. Já o comunismo, idealizado por Marx e Engels, permanece como um horizonte teórico não realizado, que propõe a extinção das classes e do próprio Estado.

Nas últimas décadas, novas formas econômicas têm emergido, respondendo às contradições e crises do sistema capitalista. A economia solidária e a economia colaborativa são alternativas baseadas na autogestão, no compartilhamento e na cooperação entre pares, como argumenta Paul Singer (2002). A economia verde e a economia circular respondem à crise ambiental, propondo modelos sustentáveis de produção e consumo. Estudos recentes, como os de Kate Raworth (2017) com a Teoria da Economia Donut, e o relatório do IPCC (2023), reforçam a necessidade urgente de reorientar as economias para respeitar os limites planetários e promover justiça socioambiental.

Compreender essa diversidade de sistemas econômicos é fundamental para pensar criticamente os rumos da sociedade contemporânea. As formas econômicas não são neutras: elas expressam valores, prioridades e modelos de convivência. Em tempos de profundas transformações tecnológicas, desafios climáticos e desigualdades sociais crescentes, conhecer e analisar os diferentes sistemas econômicos permite construir alternativas mais inclusivas, sustentáveis e democráticas, como reforçam estudos de Mariana Mazzucato (2018) sobre o papel do Estado inovador na economia do século XXI.

Com base nas considerações acima, verificamos que ao longo da história, a humanidade desenvolveu diversos sistemas econômicos para organizar a produção, distribuição e consumo de bens e serviços. Cada sistema reflete as condições materiais, as estruturas de poder e os valores sociais de seu tempo, moldando as formas de vida em diferentes contextos históricos e geográficos. Desde as economias de subsistência baseadas na coletividade e no vínculo com a terra até as complexas formas de capitalismo digital contemporâneo, observa-se uma trajetória marcada por transformações estruturais que respondem tanto a pressões internas quanto a dinâmicas globais. Conforme apontam Karl Polanyi (2000) e Immanuel Wallerstein (2001), as economias não podem ser compreendidas apenas como sistemas técnicos ou neutros, mas como construções sociais e históricas vinculadas a relações de dominação, ideologia e conflito.

Na contemporaneidade, essas transformações se aceleram diante dos desafios colocados pela globalização, pela crise climática, pelas novas tecnologias e pela desigualdade estrutural. Pesquisadores como Thomas Piketty (2014), Mariana Mazzucato (2018) e David Harvey (2011) destacam que o sistema capitalista atual apresenta fortes contradições, exigindo respostas inovadoras tanto no campo das políticas públicas quanto das formas de organização econômica. Nesse contexto, compreender os sistemas econômicos — seus fundamentos, papéis institucionais e objetivos sociais — é essencial para analisar criticamente os rumos possíveis das sociedades humanas. O quadro comparativo a seguir (quadro 1) apresenta uma síntese dessas formas históricas e emergentes de organização econômica, situando-as em termos conceituais, empíricos e teóricos, com base em autores consagrados das ciências sociais e econômicas.

Quadro 1 - Síntese comparativa dos sistemas econômicos

Sistema Econômico	Propriedade dos Meios de Produção	Papel do Estado	Objetivo Econômico	Exemplos Históricos / Atuais	Autores e Obras de Referência
<b>Subsistência</b>	Comunitária ou familiar	Nulo ou mínimo	Sobrevivência local	Povos indígenas, aldeias tribais	Pierre Clastres – <i>Sociedades contra o Estado</i> (2012)
<b>Troca / Escambo</b>	Familiar / comunitária	Ausente	Satisfação de necessidades imediatas	Comunidades rurais, pré-moeda	Karl Polanyi – <i>A Grande Transformação</i> (2000)
<b>Feudalismo</b>	Senhores feudais	Descentralizado (poder local)	Subsistência e extração de tributos	Europa medieval, Japão feudal	Marc Bloch – <i>A Sociedade Feudal</i> (1939)
<b>Mercantilismo</b>	Privada com forte controle estatal	Muito ativo	Acúmulo de metais preciosos, balança comercial favorável	França absolutista, Império Espanhol	Eli Heckscher – <i>Mercantilism</i> (1995)
<b>Capitalismo</b>	Privada	Regulador (intensidade varia por fase)	Lucro, acumulação, crescimento	EUA, Reino Unido, globalização atual	Karl Marx – <i>O Capital</i> (1867); David Harvey – <i>O Enigma do Capital</i> (2011)
<b>Socialismo Real</b>	Estatual ou coletiva	Total controle centralizado	Igualdade social, planejamento total	URSS, Cuba, China (até reformas)	Friedrich Engels – <i>Do Socialismo Utópico ao Socialismo Científico</i> (1880); Paul Sweezy – <i>Teoria do Desenvolvimento Capitalista</i> (1942)
<b>Comunismo (ideal)</b>	Coletiva (sem propriedade privada)	Estado deixa de existir	Autogestão, fim da exploração e classes	Modelo teórico (não realizado integralmente)	Karl Marx e Friedrich Engels – <i>Manifesto Comunista</i> (1848); Antonio Gramsci – <i>Cadernos do Cárcere</i> (1929–1935)
<b>Economia Mista</b>	Privada e estatal	Intervém para equilibrar desigualdades	Crescimento com proteção social	Brasil, França, Alemanha, Canadá	John Maynard Keynes – <i>Teoria Geral do Emprego, do Juro e da Moeda</i> (1936)

<b>Sistema Econômico</b>	<b>Propriedade dos Meios de Produção</b>	<b>Papel do Estado</b>	<b>Objetivo Econômico</b>	<b>Exemplos Históricos / Atuais</b>	<b>Autores e Obras de Referência</b>
<b>Economia Solidária</b>	Coletiva, autogestionária	Apoio institucional (variável)	Inclusão, cooperação, equidade	Cooperativas, economia popular	Paul Singer – <i>Introdução à Economia Solidária</i> (2002); Jean-Louis Laville – <i>Economia Solidária</i> (2012)
<b>Economia Colaborativa</b>	Privada entre pares (peer-to-peer)	Regulação mínima ou debatida	Otimização de recursos e serviços	Plataformas como Uber, Airbnb, OLX	Rachel Botsman – <i>What's Mine is Yours</i> (2010); Arun Sundararajan – <i>The Sharing Economy</i> (2016)
<b>Economia Verde</b>	Variável (pública ou privada sustentável)	Incentivador ambiental e fiscal	Crescimento com responsabilidade ambiental	Políticas europeias, ESG, Acordos Climáticos	Lester Brown – <i>Plan B</i> (2003); Naomi Klein – <i>Isso Muda Tudo: Capitalismo vs. Clima</i> (2014)
<b>Economia Circular</b>	Variável (foco na reutilização e reciclagem)	Promotor e regulador de práticas sustentáveis	Eliminar resíduos, reutilizar recursos	União Europeia, empresas circulares	Ellen MacArthur Foundation – <i>Towards the Circular Economy</i> (2013); Walter Stahel – <i>The Circular Economy</i> (2019)

Fonte: produção do autor com base na literatura indicada no quadro.

O quadro 1 acima expressa um comparativo dos sistemas econômicos, foi elaborado com o objetivo de oferecer uma visão clara, estruturada e fundamentada das principais formas de organização econômica desenvolvidas ao longo da história. Ao apresentar aspectos como propriedade dos meios de produção, papel do Estado e objetivos econômicos de cada sistema, o quadro permite compreender como diferentes sociedades lidaram — e ainda lidam — com as necessidades materiais, as relações de trabalho e os mecanismos de distribuição de riqueza. Trata-se, portanto, de um instrumento analítico e didático que facilita a comparação crítica entre sistemas econômicos clássicos (como o feudalismo e o

capitalismo) e modelos emergentes ou alternativos (como a economia solidária e a economia circular), contribuindo para uma reflexão mais dinâmica, crítica e precisa sobre os rumos da economia e da sociedade.

Além disso, o quadro foi fundamentado em autores e obras consagradas das ciências sociais e econômicas, com o intuito de garantir rigor teórico e confiabilidade acadêmica/técnica. Essa abordagem permite não apenas mapear as características de cada sistema, mas também entender as condições históricas que os produziram e os debates que ainda os cercam. Em um momento de transição global — marcado por crises socioambientais, avanço tecnológico e disputas geopolíticas —, conhecer os fundamentos teóricos por trás dos modelos econômicos torna-se essencial para pensar (entre outras possibilidades) alternativas viáveis e sustentáveis ao sistema atual. Dessa forma, não apenas resume informações, mas também propicia a construção de novos olhares sobre a economia como um fenômeno historicamente situado e politicamente disputado.

De maneira geral, o quadro 1 apresenta uma visão abrangente das distintas formas de organização econômica desenvolvidas pela humanidade, desde os modelos mais simples e comunitários, como a economia de subsistência, até os sistemas complexos e tecnologicamente mediados da contemporaneidade, como o capitalismo de plataforma e a economia colaborativa. Ao explicitar critérios como a propriedade dos meios de produção, o papel do Estado e os objetivos econômicos de cada sistema, revela como essas estruturas moldam não apenas a economia, mas também a cultura, a política e as relações sociais. Por exemplo, os sistemas baseados na coletividade — como o comunismo ideal, a economia solidária e a circular — propõem modos de organização nos quais o bem comum, a sustentabilidade e a autogestão ocupam lugar central, em contraste com o capitalismo e suas variantes, que priorizam a acumulação de capital, o crescimento e a propriedade privada. Essas diferenças não são meramente formais: elas refletem disputas históricas e ideológicas profundas sobre como a vida econômica das sociedades deve ser organizada.

A análise do quadro à luz de pesquisas científicas contemporâneas aponta para tendências significativas de transformação no sistema capitalista vigente. Thomas Piketty (2014) e Mariana Mazzucato (2018) demonstram que as desigualdades estruturais e a concentração de riqueza exigem a reconstrução do papel

do Estado e o fortalecimento de formas econômicas mais inclusivas. Ao mesmo tempo, autores como Shoshana Zuboff (2020) alertam para os perigos do capitalismo de vigilância, evidenciando que o avanço tecnológico sem regulação pode aprofundar desigualdades e ameaçar direitos civis. Nesse sentido, o quadro não apenas descreve diferentes modelos econômicos, mas também evidencia um campo de tensões e alternativas em disputa, indicando que a compreensão crítica dessas formas históricas e emergentes é indispensável para se pensar futuros econômicos mais justos, sustentáveis e democráticos.

Diante do exposto, é possível perceber que a análise comparativa dos sistemas econômicos não apenas amplia a compreensão das formas históricas e contemporâneas de organização da vida material, mas também evidencia as disputas políticas e ideológicas que moldam a economia como prática social. A identificação de tendências emergentes e os debates atuais reforçam a importância de uma abordagem crítica e fundamentada, especialmente em contextos de crise e transição. Com base nesse panorama, torna-se oportuno aprofundar a reflexão sobre como tais modelos, em especial o capitalismo em sua fase atual, impactam diretamente a educação, o trabalho e a cidadania no século XXI — temas que serão abordados na seção seguinte.

## **2. A FASE ATUAL: CAPITALISMO FINANCEIRO NEOLIBERAL / GLOBALIZADO (DESDE OS ANOS 1970-80 ATÉ O PRESENTE)**

Antes de adentrarmos na fase atual do capitalismo, no quadro 2 abaixo, de maneira sintética e com propósito puramente didático, apresentamos um breve resumo das fases históricas do capitalismo, apenas para melhor situar o leitor no contexto da discussão e estruturar as próximas reflexões. Confira.

**Quadro 2 - Resumo das fases históricas do capitalismo**

Fase	Período	Características principais
<b>Comercial (mercantil)</b>	Séc. XV – XVIII	Acúmulo de capitais via comércio colonial e exploração
<b>Industrial</b>	Séc. XVIII – XIX	Produção em larga escala, Revolução Industrial, fábrica
<b>Monopolista / Financeiro</b>	Final do séc. XIX – 1945	Grandes corporações, fusões, expansão bancária

Fase	Período	Características principais
<b>Capitalismo de Estado / Bem-Estar</b>	1945 – 1970	Intervenção estatal, políticas sociais (Estado de bem-estar)
<b>Neoliberal / Globalizado / Financeirizado</b>	1970 até hoje	Desregulação, dominância financeira, globalização, tecnologia

Fonte: produção do autor com base em Mandel (1985) e Arrighi (1996).

A fase histórica atual do capitalismo é marcada por um modelo financeiro neoliberal e globalizado, frequentemente denominado “capitalismo tardio”. Esse estágio, consolidado desde os anos 1970 e 1980, caracteriza-se por transformações profundas na estrutura econômica, política e social das sociedades contemporâneas. A financeirização da economia é uma das principais características desse período, como destacado por François Chesnais (1996), com o domínio crescente do capital financeiro sobre a produção material. Lucros cada vez mais são gerados por meio de operações financeiras — como ações, derivativos e especulações — em vez da fabricação de bens e serviços. Nesse contexto, as empresas passam a priorizar os interesses de acionistas e investidores de curto prazo, em detrimento da reinversão produtiva e do bem-estar coletivo.

Outro marco é a intensificação da globalização econômica, evidenciada pela expansão de cadeias produtivas globais, pela presença dominante de empresas multinacionais e pela livre circulação de capitais e mercadorias. Isso resultou na realocação de fábricas para regiões com menor custo de produção, como analisado por Saskia Sassen (2007), aumentando a desigualdade entre o centro e a periferia do sistema mundial. Esse modelo globalizado veio acompanhado da ascensão do neoliberalismo, um conjunto de políticas que promovem a desregulamentação dos mercados, privatizações e cortes de serviços públicos, como argumentam David Harvey (2005) e Wendy Brown (2015). Os Estados passaram a adotar a lógica do mercado como princípio organizador da vida social, reduzindo drasticamente sua atuação nas áreas sociais e produtivas.

Esse processo teve impactos diretos sobre o mundo do trabalho. A estabilidade dos empregos diminuiu e novas formas de inserção precária no mercado se tornaram predominantes, como trabalho freelance, terceirizado ou por aplicativos — fenômeno que pesquisadores como Guy Standing (2011) denominam “preca-

riado”. O crescimento da informalidade, da insegurança social e da desigualdade de renda torna-se, assim, estrutural. A fase atual do capitalismo também se revela altamente instável, marcada por crises financeiras recorrentes — como em 1987, 2008 e 2020 — que não são meros acidentes, mas sintomas de um sistema voltado à valorização abstrata do capital, segundo autores como Thomas Piketty (2014) e Joseph Stiglitz (2019). A concentração de renda e a exclusão social se intensificam, aprofundando fissuras nas democracias contemporâneas.

Por fim, o avanço tecnológico impulsiona novas dinâmicas econômicas. A economia digital, baseada em automação, inteligência artificial e big data, permite o crescimento de gigantes corporativos como *Amazon*, *Google* e *Apple*. Essas empresas não apenas dominam mercados globais, como também acumulam dados pessoais em escala massiva, inaugurando o que Shoshana Zuboff (2019) denominou “capitalismo de vigilância”. Essa nova configuração reforça o poder das plataformas tecnológicas e introduz formas inéditas de exploração do trabalho e da subjetividade. Assim, o capitalismo financeiro neoliberal, em sua fase atual, combina a financeirização global, a precarização estrutural e o domínio das tecnologias digitais, compondo um modelo de acumulação altamente excludente e volátil, cujas contradições se tornaram cada vez mais evidentes nas crises recentes.

Diante desse panorama, é possível compreender que o capitalismo financeiro neoliberal representa uma fase de profundas transformações estruturais, nas quais a financeirização, a desregulação e o avanço tecnológico se entrelaçam para moldar um modelo econômico cada vez mais excludente, instável e concentrador de poder. As múltiplas crises que marcam essa etapa não são exceções, mas sintomas de contradições internas que desafiam sua sustentabilidade econômica, social e ambiental. À luz dessas tensões, torna-se urgente refletir — ainda que de maneira apenas especulativa — sobre os caminhos possíveis para além do modelo atual, abrindo espaço para a análise de projeções, hipóteses e tendências que possam sinalizar uma nova fase do capitalismo — ou mesmo alternativas viáveis à sua lógica predominante —, tema da próxima seção.

### **3. QUAL SERÁ A PRÓXIMA FASE DO CAPITALISMO? PROJEÇÕES, HIPÓTESES E TENDÊNCIAS**

Na intenção apenas de aprofundar e promover o debate público sobre quais serão as possíveis próximas fases do capitalismo, foi elaborada uma linha do tempo futura, meramente especulativa pensando em eventuais fases do capitalismo Pós-2025. Com base nesta linha, foi produzido um quadro comparativo (quadro 3) apresentando as possíveis fases futuras do capitalismo com base em algumas referências teóricas disponíveis no momento. Esse quadro foi elaborado com o propósito de organizar de forma clara e fundamentada as principais projeções e tendências que envolvem o futuro do sistema capitalista, conforme nossa análise interpretativa da literatura acessada.

Diante de rápidas transformações tecnológicas, crises ambientais e desigualdades estruturais, pesquisadores e centros de estudos vêm discutindo possíveis cenários de transição que vão além das configurações tradicionais do capitalismo. Nessa seara, o quadro 3 abaixo permite sistematizar essas previsões em fases cronológicas — como o capitalismo de plataforma, a transição verde e o pós-capitalismo em construção —, facilitando a compreensão dos processos econômicos e sociais que estão em curso ou que podem emergir nas próximas décadas. Essa organização contribui para o debate público e acadêmico sobre alternativas econômicas viáveis, sustentáveis e socialmente justas.

Além disso, o quadro busca articular essas fases especulativas a referências teóricas consolidadas, ancorando os cenários futuros em pesquisas reconhecidas de autores como Nick Srnicek, Paul Mason, Mariana Mazzucato, Jeremy Rifkin, entre outros. Isso garante um respaldo conceitual e metodológico às projeções apresentadas, afastando-se de previsões meramente imaginárias ou utópicas. Em tempos de incerteza e crise multidimensional — climática, econômica, tecnológica e social —, compreender as possíveis direções do capitalismo é fundamental para preparar políticas públicas, práticas educativas e modelos de governança que estejam à altura dos desafios do século XXI. O quadro 3, portanto, não apenas antecipa transformações, mas também convida à reflexão crítica e propositiva sobre os rumos que desejamos construir coletivamente.

Quadro 3 - Comparativo: fases futuras do capitalismo

Período	Nome da Fase	Características Principais	Autores e Obras de Referência
2025–2035	<b>Capitalismo de Plataforma &amp; Neofeudalismo Digital</b>	- Supremacia das big techs- Precarização via gig economy- Vigilância algorítmica (capitalismo de vigilância) - Uso crescente de IA em decisões sociais- Crises ambientais e sociais simultâneas- Regulações estatais frágeis	- ZUBOFF, Shoshana. <i>A era do capitalismo de vigilância</i> (2020) - SRNICEK, Nick. <i>Capitalismo de plataforma</i> (2017) - DAVIS, Mike. <i>Planeta Favela</i> (2006) - HARARI, Yuval Noah. <i>Homo Deus</i> (2015) – sobre automação e IA
2035–2045	<b>Transição Verde e Tensão Global</b>	- Políticas ambientais obrigatórias (ex: taxaço de carbono) - Capitalismo verde com interesses privados- Conflitos geopolíticos por recursos e tecnologia limpa- Crescimento de redes solidárias locais- Testes com renda básica universal	- LATOUCHE, Serge. <i>A aposta do decrescimento</i> (2009) - RAWORTH, Kate. <i>Economia Donut</i> (2017) - MASON, Paul. <i>Pós-capitalismo</i> (2017) - GIDDENS, Anthony. <i>A política da mudança climática</i> (2009)
2045–2060	<b>Pós-Capitalismo em Construção / Híbridismos</b>	- Colapso de modelos consumistas e industriais- Desemprego tecnológico em larga escala- Avanço de cooperativas, redes locais e bens comuns- Disputa política global pela posse dos dados e IA- Produção descentralizada e distribuída	- RIFKIN, Jeremy. <i>A sociedade com custo marginal zero</i> (2014) - HARDT, Michael & NEGRI, Antonio. <i>Multidão</i> (2005) - OSTROM, Elinor. <i>Governing the Commons</i> (1990) - SANTOS, Boaventura de Sousa. <i>O fim do império cognitivo</i> (2019)
2060–2080	<b>Nova Ordem Econômica Múltipla</b>	- Sistemas híbridos entre tecnologias, coletivos e sustentabilidade- Economia regenerativa (pós-capitalista) - Valorização da cultura e educação como base da economia- Criptomonedas públicas, moedas locais, bens comuns digitais- Emergência de nova ética de colaboração e dignidade	- MORIN, Edgar. <i>A cabeça bem-feita</i> (2015) – sobre educação e ética planetária- SINGER, Peter. <i>Ética prática</i> (2011) - KLEIN, Naomi. <i>Isso muda tudo: capitalismo vs. clima</i> (2014) - UNESCO. <i>Reimaginar nossos futuros juntos</i> (2021)

Fonte: produção do autor com base na literatura indicada no quadro.

O quadro acima apresenta uma linha do tempo especulativa que sistematiza as transformações em curso e as possíveis configurações futuras do sistema econômico global a partir de 2025. A primeira fase (2025–2035), caracterizada como “Capitalismo de Plataforma e Neofeudalismo Digital”, evidencia a crescente centralidade das big techs, o avanço da automação, a precarização do trabalho via plataformas digitais e o aumento da vigilância algorítmica — fenômenos analisados com profundidade por autores como Shoshana Zuboff (2020) e Nick Srnicek (2017). Já a segunda fase (2035–2045) indica uma tentativa de resposta à crise ecológica e social por meio de políticas ambientais e do surgimento de modelos de “capitalismo verde”, ainda pautados pelo lucro, mas sob crescente pressão da sociedade civil. Mariana Mazzucato (2018) ressalta que essa transição exigirá uma redefinição do papel do Estado e a valorização do investimento público em inovação sustentável.

As fases posteriores (2045–2060 e 2060–2080) sugerem um cenário de transição mais profunda, em que o capitalismo entra em crise estrutural diante do desemprego tecnológico, do colapso ambiental e do esgotamento dos modelos baseados no consumo ilimitado. Paul Mason (2017) e Jeremy Rifkin (2014) argumentam que o avanço da automação e da inteligência artificial pode levar à redução drástica da necessidade de trabalho humano contínuo, abrindo espaço para modelos pós-capitalistas baseados na cooperação, nos bens comuns digitais e na produção descentralizada. A última fase aponta para o surgimento de uma nova ordem econômica múltipla, com sistemas híbridos, moedas locais, gestão coletiva de recursos e valorização da educação e da cultura como ativos centrais. Essa perspectiva indica que estamos entrando em uma era de redefinição das bases da economia, exigindo reflexão analítica crítica, planejamento estratégico e formação cidadã para lidar com as complexidades de um futuro incerto, mas já em construção. Com base nessas proposições, a seguir pensamos a educação nesse contexto de transição econômica e social.

#### **4. EDUCAÇÃO DIANTE DAS TRANSIÇÕES DO CAPITALISMO: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NO PRESENTE E NO FUTURO**

As transformações históricas e projetadas do capitalismo — da fase mercantil à era digital do “capitalismo de vigilância” — impactam profundamente a organização, o papel e os sentidos atribuídos à educação. Na fase atual, marcada

pelo neoliberalismo financeirizado e globalizado, observa-se uma crescente instrumentalização da educação, moldada por interesses econômicos que subordinam o conhecimento à lógica da produtividade, da competitividade e da empregabilidade imediata. Ao mesmo tempo, as projeções futuras — que apontam para transições como o capitalismo de plataforma, a crise ecológica global e a emergência de formas híbridas ou pós-capitalistas — exigem uma reflexão urgente sobre o papel transformador da educação frente às múltiplas crises em curso e às alternativas possíveis.

No contexto presente, a educação enfrenta o desafio da padronização promovida por políticas educacionais alinhadas ao ideário neoliberal, como destacam Ball (2012) e Apple (2003). O estreitamento curricular, a valorização de avaliações externas e a responsabilização individual de professores e escolas por resultados medidos em larga escala desconsideram as desigualdades estruturais e desvalorizam os aspectos formativos, críticos e emancipatórios da educação. Esse modelo, somado à precarização das condições de trabalho docente e à mercantilização do ensino, especialmente no setor privado e em plataformas digitais, limita a construção de uma educação democrática e orientada para o bem comum.

Por outro lado, a intensificação da automatização, da inteligência artificial e das tecnologias digitais, como analisa Zuboff (2019), impõe à educação a tarefa paradoxal de formar sujeitos para um mundo em que o trabalho humano tende a ser cada vez mais substituído por máquinas e algoritmos. Tal cenário coloca em xeque os modelos educacionais baseados em competências técnicas e habilidades operacionais, forçando uma revisão profunda dos objetivos educacionais. Rifkin (2014) e Mason (2017) sugerem que, nesse novo paradigma, o foco deve se deslocar da formação para o mercado para uma educação orientada à criatividade, à cooperação, à cidadania e à gestão dos bens comuns, especialmente digitais.

Nesse sentido, uma das principais possibilidades da educação contemporânea reside em sua capacidade de resistir à lógica do capital e cultivar um ethos democrático, solidário e crítico. A educação pode e deve ser um espaço de formação para a vida coletiva, para a leitura crítica do mundo e para a construção de alternativas econômicas e sociais sustentáveis, como defendem Freire (1996) e Boaventura de Sousa Santos (2019). Essa proposta exige políticas públicas que valorizem os profissionais da educação, garantam financiamento

adequado, promovam equidade e respeitem a diversidade cultural e social dos sujeitos escolares.

Com o avanço das transições previstas — como a transição verde, a descentralização da produção e a emergência de novas formas de organização social —, o papel da educação torna-se ainda mais estratégico. Será necessário formar cidadãos capazes de compreender e enfrentar a crise climática, de participar ativamente de decisões éticas sobre o uso da tecnologia e de atuar em comunidades colaborativas e redes de produção de conhecimento distribuídas. A proposta de uma “economia regenerativa” ou de uma “nova ordem econômica múltipla”, como indica o relatório da UNESCO (2021), exige uma educação integral e planetária, que articule sustentabilidade, justiça social e ética do cuidado.

Por fim, diante das incertezas que marcam o futuro do capitalismo e da vida em sociedade, a educação não pode se limitar a preparar indivíduos para um mundo que se desfaz, mas precisa contribuir para a imaginação e construção de outros mundos possíveis. Isso implica fortalecer uma educação crítica, dialógica, interdisciplinar e aberta à experimentação social, como sugerem Morin (2000) e Mazzucato (2021). Em suma, o futuro da educação estará profundamente entrelaçado com os rumos do capitalismo e das alternativas que soubermos construir — ou resistir — coletivamente.

Com base nessas reflexões, nos capítulos 2, 3, 4 e 5, será realizada uma análise exploratória e uma discussão sobre as perspectivas da educação — no presente e no futuro — a partir de quatro (4) eixos temáticos. Eixo temático 1: desafios contemporâneos da educação no contexto do capitalismo neoliberal e digital. Eixo temático 2: possibilidades futuras e caminhos alternativos para a educação diante das transições do capitalismo. Eixo temático 3: a educação como prática de resistência e reencantamento democrático. Eixo temático 4: o futuro do trabalho e os novos desafios formativos da educação.

# CAPÍTULO 2

## EIXO 1: DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS DA EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DO CAPITALISMO NEOLIBERAL E DIGITAL

### INTRODUÇÃO

O primeiro eixo de discussão propõe uma análise crítica dos desafios contemporâneos da educação no contexto do capitalismo neoliberal e digital. Nas últimas décadas, políticas educacionais têm sido fortemente influenciadas por uma lógica mercadológica, centrada na eficiência, na produtividade e na competitividade. Essa lógica se expressa por meio da padronização curricular, da imposição de avaliações em larga escala e da responsabilização individual de professores e gestores escolares por resultados que desconsideram as desigualdades estruturais. Ao mesmo tempo, observa-se uma crescente mercantilização da educação, impulsionada por interesses privados e plataformas digitais, que transformam o ensino em serviço e os estudantes em consumidores, enfraquecendo o papel da escola como espaço público e democrático.

Além disso, a precarização do trabalho docente, a desvalorização da formação crítica e a subordinação do conhecimento às exigências do mercado tornam-se elementos centrais para compreender as limitações impostas ao sistema educacional atual. A instrumentalização da educação restringe sua função emancipatória, reduzindo-a à preparação técnica e imediata para o mercado de trabalho, muitas vezes em condições de crescente instabilidade. Este eixo, portanto, convida à reflexão sobre os efeitos dessas transformações sobre o currículo, a prática pedagógica e a subjetividade dos sujeitos escolares, abrindo espaço para questionar que tipo de educação estamos construindo, para quem e com quais finalidades.

## **1. DE QUE MANEIRA O NEOLIBERALISMO TEM MOLDADO AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NAS ÚLTIMAS DÉCADAS, ESPECIALMENTE EM TERMOS DE PADRONIZAÇÃO E RESPONSABILIZAÇÃO?**

Nas últimas décadas, o campo educacional tem sido profundamente impactado pelas diretrizes do neoliberalismo, uma racionalidade político-econômica que ultrapassa os limites da economia e passa a organizar modos de governar e de produzir sujeitos. A influência dessa lógica nas políticas educacionais manifesta-se, sobretudo, por meio da padronização curricular e da responsabilização dos profissionais da educação, elementos centrais do que se convencionou chamar de nova gestão pública (new public management). Tais transformações não ocorrem de modo isolado, mas integram uma tendência global promovida por organismos multilaterais como o Banco Mundial e a OCDE, que promovem reformas educacionais ancoradas em princípios de eficiência, eficácia e competitividade.

A padronização, nesse contexto, refere-se à implementação de currículos nacionais comuns, sistemas de avaliação em larga escala e metas de desempenho que pretendem “garantir qualidade” com base em indicadores mensuráveis. Essa abordagem reduz a complexidade do processo educativo à lógica da medição, promovendo uma visão tecnocrática da aprendizagem. Segundo Stephen Ball (2001), essa reconfiguração da educação traduz-se numa cultura performativa, onde a ênfase no resultado eclipsa o processo pedagógico, e o sucesso educacional é medido por meio de testes padronizados. Isso enfraquece o papel do professor como agente crítico e reduz sua autonomia pedagógica.

A responsabilização (accountability), por sua vez, opera como mecanismo de controle e regulação dos sujeitos escolares. Escolas, gestores e docentes são responsabilizados pelos resultados obtidos nos exames externos, sendo premiados ou penalizados conforme o desempenho. Essa lógica, herdada do setor empresarial, impõe uma cultura de gestão por resultados que desconsidera as desigualdades sociais, econômicas e regionais que afetam o desempenho escolar. Como apontam pesquisadores como Adriana Bauer e Luiz Dourado (2021), essa perspectiva contribui para acirrar a segregação escolar, uma vez que escolas com baixos índices passam a ser estigmatizadas, intensificando a lógica meritocrática e excludente.

Além disso, o neoliberalismo promove a privatização por dentro do setor público, por meio da introdução de modelos de gestão empresarial, parcerias público-privadas, expansão de organizações sociais no gerenciamento da educação básica e a crescente influência de fundações e institutos privados na formulação de políticas públicas. As avaliações em larga escala, como o IDEB e as provas do SAEB, tornam-se não apenas instrumentos de diagnóstico, mas dispositivos de governança, como argumenta Dalila Andrade Oliveira (2017), pois orientam a distribuição de recursos, a formulação de metas e até mesmo a demissão de gestores.

Os impactos dessa lógica são múltiplos e afetam diretamente o cotidiano escolar: intensificam a precarização do trabalho docente, reduzem o currículo àquilo que é mensurável, marginalizam saberes locais e culturais, e promovem uma visão instrumental da educação voltada à formação de capital humano. A educação, nesse cenário, deixa de ser concebida como direito social e passa a ser tratada como investimento individual, preparando trabalhadores adaptáveis e flexíveis às exigências do mercado global.

Por outro lado, crescem os movimentos de resistência a essa racionalidade neoliberal. Intelectuais como Boaventura de Sousa Santos e Henry Giroux defendem uma pedagogia crítica capaz de reconstruir o papel social da escola como espaço de formação cidadã, crítica e emancipatória. A construção de políticas educacionais mais democráticas e participativas passa pela valorização da profissão docente, pela escuta dos sujeitos escolares e pela promoção de uma justiça curricular que reconheça as diversidades e combata as desigualdades.

Portanto, compreender como o neoliberalismo molda as políticas educacionais permite desvelar as estruturas de poder que atuam na produção e controle do conhecimento escolar. Questionar a padronização e a responsabilização, como mecanismos centrais dessa lógica, é condição essencial para a construção de uma educação pública democrática, plural e comprometida com os direitos sociais.

## **2. COMO A FINANCEIRIZAÇÃO E A GLOBALIZAÇÃO IMPACTAM OS SENTIDOS ATRIBUÍDOS À EDUCAÇÃO NO PRESENTE?**

Nas últimas décadas, a educação tem sido reconfigurada por dois fenômenos interligados e profundamente estruturantes do capitalismo atual: a financeirização da economia e a globalização neoliberal. Esses processos, ao incidirem sobre as políticas públicas, os modelos de gestão e os discursos educacionais, vêm transformando não apenas as práticas institucionais, mas também os sentidos atribuídos à educação como direito, como bem público e como instrumento de formação humana.

A financeirização, entendida como a centralidade crescente dos mercados financeiros na organização da economia e da sociedade, transborda os limites do setor econômico e alcança os campos da saúde, da previdência e, notadamente, da educação. Ocorre uma valorização do capital fictício (ações, derivativos, títulos) em detrimento da produção real, o que gera instabilidade e instiga uma lógica especulativa. No campo educacional, isso se manifesta de diversas formas: desde o crescimento dos fundos de investimento em grupos privados de ensino até a transformação da educação em ativo financeiro negociável no mercado global.

De acordo com Adriana Vieira e Adriana Bauer (2023), essa financeirização da educação implica a expansão de empresas transnacionais do setor educacional, o aumento do controle de dados e métricas por corporações privadas e o incentivo à criação de pacotes educacionais “investíveis”, inclusive com base em desempenho escolar. Essa lógica afeta diretamente os sistemas públicos, impondo uma racionalidade econômica que subordina os fins educativos à rentabilidade financeira.

Paralelamente, a globalização, impulsionada pelo neoliberalismo, reforça a lógica da competitividade entre países, escolas e indivíduos. A circulação rápida de capitais, ideias e tecnologias redefine os parâmetros do que se considera “educação de qualidade”. Organismos internacionais como a OCDE e o Banco Mundial promovem políticas educacionais padronizadas, centradas em resultados, empregabilidade e formação de competências, como evidenciam as avaliações internacionais (PISA, TIMSS) e os currículos baseados em habilidades (como a BNCC no Brasil).

Como resultado, os sentidos da educação são deslocados de uma perspectiva de formação integral, crítica e cidadã para uma visão instrumental e utilitarista. A educação passa a ser compreendida majoritariamente como mecanismo de inserção no mercado de trabalho, e os sujeitos, como “capital humano” a ser valorizado. Essa transformação é analisada por Stephen Ball (2012), que argumenta que a globalização impulsiona uma “economia política da educação”, marcada pela circulação de políticas empresariais e pelo enfraquecimento do papel do Estado como garantidor do direito à educação.

Esse novo regime de verdade educacional impõe uma pedagogia da performatividade, em que escolas, professores e estudantes são avaliados com base em metas e indicadores, e os sistemas educacionais são moldados segundo padrões globais, frequentemente descolados das realidades locais. Ao mesmo tempo, abre-se espaço para novos atores — fundações privadas, ONGs internacionais, empresas de tecnologia — que atuam na formulação e implementação de políticas públicas, em um processo que Dalila Andrade Oliveira (2017) denomina de “hibridismo público-privado”.

No entanto, essa reconfiguração não se dá sem tensões. Educadores, movimentos sociais e pesquisadores têm denunciado os riscos dessa mercantilização da educação. Há um crescente apelo por modelos alternativos, que valorizem a educação como prática social emancipadora, voltada à justiça cognitiva e à pluralidade de saberes. Como defende Boaventura de Sousa Santos (2019), é urgente repensar os sentidos da educação à luz das lutas por dignidade, reconhecimento e sustentabilidade, rompendo com o paradigma dominante de crescimento econômico a qualquer custo.

Assim, os impactos da financeirização e da globalização sobre a educação não se limitam a aspectos administrativos ou curriculares. Eles alcançam o plano simbólico e ético, redefinindo o papel da escola na sociedade, os objetivos da formação humana e os próprios valores que sustentam a ideia de uma educação pública, gratuita e de qualidade. A resistência a essa lógica exige a construção de novas narrativas educacionais, ancoradas no compromisso com os direitos sociais, a democracia e a justiça social.

### **3. QUAIS SÃO OS EFEITOS DA LÓGICA DA PRODUTIVIDADE E DA EMPREGABILIDADE IMEDIATA NA FORMAÇÃO ESCOLAR E NA SUBJETIVIDADE DOS ESTUDANTES?**

A educação escolar tem sido, nas últimas décadas, atravessada por transformações estruturais impulsionadas pelas exigências do mercado de trabalho globalizado e pela lógica neoliberal de gestão da vida. Entre essas transformações, destaca-se a crescente imposição da produtividade e da empregabilidade imediata como finalidades centrais da educação. Esse redirecionamento dos sentidos da formação escolar tem implicações profundas, tanto na organização curricular quanto na constituição da subjetividade dos estudantes.

No contexto das reformas educacionais orientadas por organismos internacionais como OCDE, Banco Mundial e UNESCO, a escola é convocada a formar sujeitos aptos a competir em um mercado de trabalho instável, flexível e marcado pela precarização. Sob o pretexto de preparar os jovens para “os desafios do século XXI”, os sistemas educacionais têm priorizado o desenvolvimento de competências técnicas e comportamentais associadas à lógica empresarial: proatividade, liderança, resiliência, adaptabilidade e produtividade.

Essa perspectiva é sintetizada no conceito de “capital humano”, amplamente difundido nas últimas décadas, que pressupõe que os indivíduos devem investir em sua própria formação como estratégia para obter retornos econômicos futuros. Segundo Laval (2019), essa lógica transforma a educação em um “investimento individual” e desloca a responsabilidade do Estado para o sujeito, que passa a ser o único responsável por seu sucesso ou fracasso. Esse processo intensifica a culpabilização dos estudantes, em especial daqueles oriundos das classes populares, pelos seus baixos desempenhos, desconsiderando as estruturas de desigualdade que permeiam o acesso e a permanência na escola.

Na formação escolar, a primazia da produtividade se traduz na adoção de metodologias orientadas a resultados, na fixação de metas de aprendizagem padronizadas e na priorização de conteúdos que possam ser rapidamente convertidos em “competências” úteis para o mercado. Como resultado, saberes humanísticos, artísticos, filosóficos e críticos perdem espaço, dando lugar a uma formação tecnicista, fragmentada e acelerada. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC),

no caso brasileiro, é um exemplo de como essas diretrizes têm sido incorporadas, ao enfatizar competências e habilidades com foco em “resolver problemas do mundo do trabalho” (BRASIL, 2018).

Essas mudanças afetam diretamente a subjetividade dos estudantes, moldando formas de sentir, pensar e agir em consonância com os valores do empreendedorismo, da performance e da autoexploração. Como apontam Dardot e Laval (2016), o neoliberalismo não atua apenas como sistema econômico, mas como “razão do mundo”, instaurando uma forma de subjetivação baseada na lógica da concorrência permanente e da maximização de si. O estudante ideal, nesse modelo, é aquele que transforma tudo em oportunidade, que não questiona, que se adapta rapidamente e que assume sozinho a responsabilidade por sua trajetória.

Esse imperativo de performar continuamente gera uma série de efeitos psíquicos e sociais: ansiedade, frustração, hipercompetitividade, baixa autoestima e desmobilização política. Em lugar de uma educação voltada à formação integral e cidadã, observa-se uma pedagogia da eficiência, que ensina o jovem a se ver como empresa de si mesmo. Pesquisas recentes, como a de Abramowicz e Silva (2022), indicam que esse modelo educacional tem contribuído para o aumento de sofrimento mental entre adolescentes, especialmente entre aqueles que não se ajustam aos padrões de sucesso impostos.

Contudo, há resistências. Educadores críticos, movimentos estudantis e pesquisadores têm denunciado os limites desse modelo, defendendo uma educação que respeite os tempos de aprendizagem, que valorize os saberes múltiplos e que forme sujeitos reflexivos, solidários e críticos. A formação para a empregabilidade imediata não pode se sobrepor à formação para a vida em sociedade. Como propõe Paulo Freire (1996), educar é um ato político, e a escola deve ser um espaço de humanização, não de adestramento.

Portanto, os efeitos da lógica da produtividade e da empregabilidade imediata sobre a educação escolar são amplos e profundos. Eles reconfiguram o currículo, precarizam os processos formativos e produzem subjetividades marcadas pela competição e pela insegurança. Resgatar os sentidos ético-políticos da educação requer romper com essa lógica e afirmar o direito de todos a uma formação integral, emancipatória e comprometida com a construção de uma sociedade mais justa e solidária.

#### **4. EM QUE MEDIDA A PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE COMPROMETE A QUALIDADE E O SENTIDO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA?**

A crise estrutural do capitalismo, agravada pelas reformas neoliberais desde o final do século XX, tem imposto ao setor educacional uma série de transformações que reconfiguram profundamente o papel do Estado, das instituições escolares e dos profissionais da educação. Nesse cenário, destaca-se a intensificação da precarização do trabalho docente, fenômeno que compromete não apenas as condições objetivas do exercício profissional, mas também o sentido formativo, ético e social da educação pública.

A precarização manifesta-se de múltiplas formas: baixos salários, contratos temporários, instabilidade profissional, sobrecarga de trabalho, ausência de políticas efetivas de formação continuada e de valorização docente. No Brasil, segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD/IBGE) e estudos como os de Oliveira e Duarte (2021), mais de um terço dos professores da educação básica trabalha em dois ou mais vínculos empregatícios para complementar a renda, situação que compromete o planejamento pedagógico, o acompanhamento dos estudantes e a saúde mental dos docentes.

Essa precarização é agravada por políticas de responsabilização (accountability) e padronização curricular que reduzem a autonomia docente e impõem um modelo gerencial de escola. Como observa Dalila Andrade Oliveira (2010), o professor tem sido transformado em executor de metas externas, regulado por avaliações e indicadores de desempenho, o que fragmenta sua prática e desprofissionaliza a docência. Em vez de educadores críticos e formadores de consciência, os docentes são pressionados a se tornarem técnicos da aprendizagem, voltados para resultados mensuráveis.

A qualidade da educação, nesse contexto, é afetada de modo direto. A literatura científica é unânime em afirmar que a valorização docente é uma condição indispensável para uma educação pública de qualidade. Segundo os estudos de Bernardete Gatti (2019), professores com melhores condições de trabalho, formação adequada e estabilidade institucional promovem aprendizagens mais significativas, constroem vínculos afetivos e produzem ambientes escolares mais

democráticos. Quando o professorado está exausto, adoecido ou instável, a escola torna-se espaço de mera reprodução de conteúdos, esvaziando-se de seu potencial transformador.

Além disso, a precarização compromete o sentido público da educação. A escola pública, em sua concepção republicana e democrática, tem a obrigação de ser um espaço de produção de conhecimento, de fortalecimento da cidadania e de combate às desigualdades sociais. No entanto, ao submeter os docentes a condições de trabalho indignas e à lógica da performatividade, essa missão é corrompida. A educação passa a ser tratada como um serviço técnico, e não como um direito social.

A subjetividade docente também é profundamente afetada. Estudos como os de Maria Ciavatta (2012) revelam que os professores vivenciam um mal-estar generalizado, marcado por frustração, desvalorização simbólica e abandono institucional. A docência, tradicionalmente associada a um compromisso ético com a formação humana, é corroída pela racionalidade neoliberal, que transforma o professor em empreendedor de si, responsável individual por sua “eficiência” e resultados.

Contudo, é importante destacar que, apesar desse cenário adverso, muitos educadores resistem, reinventam práticas e lutam coletivamente pela valorização da profissão e pela reconstrução do sentido da escola pública. Movimentos docentes, sindicatos e pesquisadores têm denunciado os impactos da precarização e proposto políticas de carreira, formação continuada e gestão democrática como caminhos para a reconstrução de uma educação pública com qualidade social.

Em síntese, a precarização do trabalho docente compromete a qualidade da educação porque fragiliza a mediação pedagógica, rompe os vínculos entre escola e comunidade e desestrutura os processos formativos. Mais do que um problema administrativo, trata-se de um ataque político ao projeto de educação pública, que visa fragilizá-lo para abrir espaço à privatização e à mercantilização. Resistir à precarização é, portanto, defender o direito de todos a uma educação digna, democrática e emancipadora.

## **5. COMO A MERCANTILIZAÇÃO DO ENSINO, INCLUSIVE POR MEIO DE PLATAFORMAS DIGITAIS, AFETA A EQUIDADE E A AUTONOMIA PEDAGÓGICA NAS ESCOLAS?**

Nas últimas décadas, a educação pública tem sido cada vez mais atravessada por lógicas mercantis que transformam o conhecimento em mercadoria, os estudantes em consumidores e os processos pedagógicos em serviços padronizáveis. Essa dinâmica se intensificou com a crescente adoção de plataformas digitais de ensino-aprendizagem, promovida tanto por políticas públicas quanto por parcerias com grandes corporações tecnológicas. Embora apresentadas como soluções modernas e inovadoras, tais ferramentas revelam um projeto de mercantilização da educação que compromete tanto a equidade quanto a autonomia pedagógica das escolas.

A mercantilização do ensino, nesse contexto, refere-se à inserção crescente de produtos, serviços e empresas privadas nos processos educativos, especialmente através da digitalização. Plataformas como Google Classroom, Microsoft Teams, Khan Academy, entre outras, têm sido incorporadas de forma acrítica em redes públicas de ensino, muitas vezes sem debate com os profissionais da educação ou com as comunidades escolares. Essa apropriação da infraestrutura e dos dados educacionais por empresas privadas gera uma nova dependência tecnológica, que subordina a prática pedagógica a lógicas comerciais e algoritmos opacos.

Essa tendência compromete, em primeiro lugar, a autonomia pedagógica dos docentes. Como analisam Williamson e Hogan (2020), as plataformas digitais baseadas em inteligência artificial e aprendizagem adaptativa padronizam os conteúdos, controlam o ritmo das atividades e orientam a avaliação do desempenho estudantil, muitas vezes sem espaço para intervenção crítica dos professores. A atuação docente é deslocada de um trabalho intelectual e criativo para uma função de monitoramento e acompanhamento técnico, rebaixando o papel do educador a executor de instruções programadas.

Além disso, a padronização algorítmica limita a diversidade de abordagens pedagógicas e o respeito aos contextos socioculturais específicos das escolas, rompendo com princípios fundamentais da educação democrática. A autonomia

do professor, como destaca Freire (1996), é condição para que a escola seja um espaço de diálogo, criatividade e construção coletiva do saber. Quando os itinerários formativos são controlados por plataformas externas, a escola perde seu caráter público e se torna um ambiente de aplicação de soluções empresariais.

Do ponto de vista da equidade, os efeitos também são preocupantes. O acesso desigual à internet, a dispositivos tecnológicos e a ambientes adequados para o estudo digital reproduz e amplia desigualdades já existentes no sistema educacional. Durante a pandemia da Covid-19, isso ficou evidente: milhões de estudantes das periferias urbanas e zonas rurais ficaram excluídos do processo educacional digitalizado. Como mostram os estudos de Krawczyk e Vieira (2021), a transição acelerada para o ensino remoto aprofundou a evasão escolar e revelou o caráter excludente de uma educação mediada exclusivamente pelas tecnologias.

Além disso, a dependência de plataformas privadas gera o risco de violação de dados educacionais e da privatização indireta da gestão escolar. Os dados de aprendizagem, comportamento e desempenho dos estudantes são constantemente coletados, analisados e utilizados por empresas que operam sob critérios comerciais. Como alertam Selwyn et al. (2021), essa “dataficação” da educação transforma os sujeitos educacionais em perfis estatísticos, comercializáveis e controláveis, violando o princípio da educação como direito humano.

Contudo, é importante destacar que o problema não reside nas tecnologias em si, mas na forma como são integradas e reguladas no ambiente escolar. A tecnologia pode ampliar o acesso ao conhecimento e favorecer práticas pedagógicas inovadoras, desde que esteja a serviço de projetos educacionais democráticos, participativos e orientados pelo interesse público. Para isso, é necessário que as escolas e os sistemas educacionais construam seus próprios projetos pedagógicos digitais, com participação ativa dos professores, estudantes e comunidades.

De modo geral, a mercantilização do ensino por meio das plataformas digitais afeta profundamente tanto a equidade quanto a autonomia pedagógica. Ao transformar a educação em mercado e os dados escolares em insumos de lucro, rompe-se com a função social da escola pública como espaço de formação crítica, inclusão e justiça social. Defender a educação pública é, portanto, enfrentar os riscos da digitalização privatista e lutar por tecnologias que fortaleçam, e não suprimam, a dimensão humana, ética e política da pedagogia.

## **6. QUAIS SÃO AS IMPLICAÇÕES ÉTICAS E PEDAGÓGICAS DA ADOÇÃO DE AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA COMO PRINCIPAL CRITÉRIO DE QUALIDADE EDUCACIONAL?**

Nas últimas décadas, consolidou-se no campo das políticas públicas educacionais uma concepção de qualidade centrada em avaliações padronizadas em larga escala. No Brasil, esse processo se materializa em instrumentos como a Prova Brasil, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Embora tais mecanismos tenham sido criados com o objetivo de diagnosticar o desempenho escolar e subsidiar políticas educacionais, sua centralidade na definição do que é “boa educação” tem gerado profundas implicações éticas e pedagógicas, que precisam ser analisadas criticamente.

Do ponto de vista pedagógico, uma das principais consequências da centralidade das avaliações externas é a redução curricular e o empobrecimento dos processos de ensino e aprendizagem. Como apontam estudos de Freitas (2012) e Bonamino (2017), a pressão por resultados mensuráveis leva muitas escolas a priorizarem os conteúdos cobrados nos exames, em detrimento de uma formação ampla, crítica e integrada. O currículo real acaba sendo moldado pela lógica do “ensinar para o teste”, o que compromete a construção de competências cognitivas, afetivas e sociais essenciais para a formação plena dos sujeitos.

Essa pedagogia do desempenho transforma o ato de educar em um processo técnico, centrado em metas e padrões, e não na singularidade dos estudantes e nas múltiplas dimensões do conhecimento. A avaliação deixa de ser parte integrante do processo formativo para se tornar um instrumento de controle e responsabilização, muitas vezes descolado da realidade concreta das escolas. Como observa Sordi (2014), a educação perde seu caráter ético-político e passa a ser governada por indicadores que não captam a complexidade da prática docente nem as desigualdades estruturais que condicionam os resultados escolares.

As implicações éticas também são graves. Primeiramente, as avaliações em larga escala reforçam a culpabilização individual de professores e estudantes pelos baixos desempenhos, ocultando as causas sociais, econômicas e históricas das desigualdades educacionais. Em nome da “meritocracia”, naturalizam-se di-

ferências estruturais e perpetuam-se práticas discriminatórias que afetam, sobretudo, os sujeitos mais vulneráveis. A responsabilização baseada em resultados desconsidera as condições materiais das escolas, as trajetórias dos alunos e os desafios do território.

Além disso, a comparação entre escolas, promovida por rankings e metas de desempenho, estimula a competitividade e rompe com os princípios de solidariedade e cooperação entre as instituições de ensino. Como destaca Ravitch (2016), esse modelo transforma a educação pública em um mercado regulado por números, onde as escolas são premiadas ou punidas conforme seus resultados, o que aprofunda desigualdades e compromete o direito universal à educação de qualidade.

Outro aspecto ético importante refere-se à falta de participação democrática na definição dos critérios e objetivos das avaliações. Raramente professores, estudantes, pais ou comunidades escolares são consultados sobre os parâmetros que regem as provas e os usos de seus resultados. Isso revela uma concepção tecnocrática de política educacional, onde o saber pedagógico é subordinado à lógica da gestão empresarial, como alertam Ball (2005) e Sousa Santos (2019).

É importante reconhecer que avaliar é necessário, mas é preciso distinguir a avaliação como instrumento de diagnóstico e melhoria contínua daquela que serve à lógica da vigilância e da punição. Há alternativas mais éticas e formativas, como as avaliações participativas, autoavaliativas e qualitativas, que consideram os contextos locais, os projetos pedagógicos das escolas e os diferentes tempos de aprendizagem dos estudantes.

Em suma, a adoção de avaliações em larga escala como principal critério de qualidade educacional implica uma série de efeitos ético-pedagógicos perversos: distorção do currículo, desvalorização do trabalho docente, intensificação da competição escolar e ocultamento das desigualdades sociais. Defender uma educação pública de qualidade exige, portanto, a superação da lógica performativa e a construção de sistemas de avaliação comprometidos com a justiça social, a democracia e a formação integral dos sujeitos.

## **7. COMO LIDAR COM A TENSÃO ENTRE A FORMAÇÃO TÉCNICA VOLTADA PARA O MERCADO E A FORMAÇÃO CRÍTICA E CIDADÃ NO ATUAL CONTEXTO?**

No cenário contemporâneo, marcado por rápidas transformações tecnológicas, crises ambientais, desigualdades sociais crescentes e reconfigurações no mundo do trabalho, a educação ocupa um papel crucial tanto na preparação de sujeitos para o mercado quanto na formação crítica e cidadã. A tensão entre essas duas finalidades – a formação técnica voltada para a empregabilidade e a formação humana orientada à cidadania ativa – está no centro dos debates educacionais atuais. Essa dicotomia é especialmente visível nas políticas públicas educacionais, nos currículos escolares e nas expectativas sociais atribuídas à escola e às instituições de ensino técnico e superior.

De um lado, a pressão por resultados imediatos em termos de empregabilidade tem levado à valorização crescente de currículos técnicos e profissionalizantes. Essa tendência é visível nas diretrizes da reforma do ensino médio (Lei nº 13.415/2017), que promove itinerários formativos focados em áreas técnicas e na preparação para o mundo do trabalho. Segundo Saviani (2013), essa orientação tende a subordinar a educação aos imperativos do mercado, reduzindo-a a uma função instrumental, desvinculada de uma formação mais ampla, histórica e crítica.

No entanto, essa abordagem tem sido criticada por autores como Frigotto (2018), que argumenta que a educação não pode se limitar à qualificação de mão de obra. Para ele, a escola precisa ser compreendida como espaço de produção de sentido, de reflexão sobre a realidade e de formação de sujeitos capazes de atuar politicamente no mundo. A formação cidadã pressupõe o desenvolvimento da consciência histórica, da empatia, da solidariedade e da capacidade de pensar criticamente as estruturas sociais – elementos que não podem ser fornecidos apenas por um currículo técnico.

Além disso, pesquisas recentes, como o relatório da UNESCO “Reimaginar nossos futuros juntos: um novo contrato social para a educação” (2021), reforçam a importância de uma educação integral e humanista, que articule saberes técnicos e éticos, conhecimentos científicos e valores democráticos. A formação

técnica, quando desvinculada de uma perspectiva crítica, corre o risco de naturalizar desigualdades, ao preparar jovens para posições subordinadas em uma estrutura social profundamente desigual.

Por outro lado, é possível pensar em formas integradas de formação, que não reproduzam essa dicotomia. A pedagogia histórico-crítica (Saviani, 2008) propõe uma articulação entre formação técnico-científica e formação humanista, entendendo o trabalho como princípio educativo. Nessa perspectiva, o trabalho não é apenas um fim a ser alcançado, mas um meio de compreensão do mundo e de transformação da realidade. A educação profissional, nesse sentido, tem por propósito promover a autonomia intelectual e a consciência política dos estudantes.

Experiências de educação integrada, como os Institutos Federais no Brasil, têm buscado colocar em prática esse ideal, oferecendo formação técnica articulada ao ensino médio, com componentes curriculares que discutem ética, cidadania, meio ambiente e direitos humanos. Estudos como os de Ramos (2011) mostram que, quando bem estruturada, essa proposta pode superar a dicotomia entre formação para o trabalho e formação para a vida em sociedade.

É necessário, portanto, superar visões reducionistas da formação técnica, que a veem apenas como meio de inserção econômica. Isso requer políticas educacionais que valorizem o conhecimento como bem público, a escola como espaço democrático e a formação como processo emancipador. Exige também a valorização dos educadores como intelectuais críticos, capazes de mediar os saberes técnicos e os conhecimentos históricos, culturais e sociais necessários à constituição de sujeitos conscientes e transformadores.

Em conclusão, lidar com a tensão entre a formação técnica voltada ao mercado e a formação crítica e cidadã requer uma reconfiguração do papel da educação. Em vez de escolher entre um modelo ou outro, o desafio é integrar ambas as dimensões em um projeto educativo comprometido com a justiça social, a dignidade humana e a construção de um futuro comum. Como destaca Boaventura de Sousa Santos (2021), precisamos de uma educação para a esperança, que não apenas prepare para o mundo como ele é, mas ajude a reinventá-lo.

# CAPÍTULO 3

## EIXO 2: POSSIBILIDADES FUTURAS E CAMINHOS ALTERNATIVOS PARA A EDUCAÇÃO DIANTE DAS TRANSIÇÕES DO CAPITALISMO

### INTRODUÇÃO

O segundo eixo de discussão volta-se para as possibilidades futuras e os caminhos alternativos para a educação diante das transições do capitalismo. Diante do esgotamento das formas tradicionais de organização econômica e social, marcado por crises ecológicas, avanços tecnológicos disruptivos e novas formas de produção, torna-se urgente repensar o papel da educação na construção de futuros possíveis. Em vez de se limitar a formar indivíduos para um mercado de trabalho cada vez mais instável e automatizado, a educação pode assumir um papel estratégico na formação de sujeitos capazes de enfrentar os desafios contemporâneos com responsabilidade ética, criatividade e compromisso coletivo. Essa mudança de perspectiva implica a superação de modelos baseados exclusivamente em competências técnicas, abrindo espaço para práticas pedagógicas centradas na cidadania, na sustentabilidade e no bem comum.

Neste cenário, ganham destaque propostas como a de uma educação planetária, integral e orientada à regeneração dos vínculos humanos e ecológicos, conforme indicam organismos como a UNESCO e autores como Morin e Boaventura de Sousa Santos. As discussões deste eixo buscam explorar como a educação pode contribuir para a criação de alternativas econômicas e sociais mais justas e solidárias, por meio da valorização da diversidade, da cooperação e da imaginação coletiva. Assim, as perguntas colocadas não apenas problematizam os rumos atuais da formação educacional, mas também convidam à construção de novos horizontes civilizatórios, nos quais a educação atue como motor de transformação democrática e de reinvenção das formas de viver, produzir e conviver em sociedade.

## **1. QUE PAPEL A EDUCAÇÃO PODE DESEMPENHAR NA CONSTRUÇÃO DE ALTERNATIVAS AO MODELO CAPITALISTA DOMINANTE?**

A educação, historicamente vinculada às estruturas políticas e econômicas dominantes, ocupa um lugar ambíguo: ao mesmo tempo em que serve à reprodução do status quo, também contém em si a potência de ruptura, crítica e criação de novos horizontes civilizatórios. No atual contexto de crise do capitalismo global — marcado por desigualdades profundas, colapso ecológico e precarização da vida — torna-se urgente indagar sobre o papel da educação na construção de alternativas ao modelo capitalista dominante.

O capitalismo contemporâneo, em sua fase neoliberal e financeirizada, tem reconfigurado o campo educacional com base em princípios de mercado: competitividade, eficiência, padronização e mensuração de resultados. Nesse cenário, a formação humana tende a ser reduzida à capacitação técnica para o trabalho, esvaziando a dimensão crítica, ética e coletiva da educação. Pesquisas como as de Susan Robertson (2022), no âmbito da sociologia da educação global, evidenciam como as políticas educacionais têm sido capturadas por agendas corporativas e organismos multilaterais que reforçam a lógica da mercantilização.

Contudo, contrapondo-se a esse movimento, diversos autores e experiências apontam para o potencial transformador da educação quando orientada por princípios emancipatórios. Henry Giroux (2021), por exemplo, destaca a centralidade da pedagogia crítica na formação de sujeitos capazes de questionar a ordem vigente, imaginar outros mundos possíveis e agir politicamente para realizá-los. Em sua visão, a educação necessita recuperar o papel de espaço público de construção da cidadania democrática, da solidariedade e da justiça social.

Na América Latina, Paulo Freire permanece como uma das maiores referências nesse debate. Sua pedagogia do oprimido propõe uma educação dialógica, centrada na conscientização e na ação coletiva dos sujeitos históricos. Como destaca a pesquisadora Vera Maria Candau (2023), Freire oferece uma epistemologia da esperança que inspira movimentos sociais, escolas populares e práticas educativas contra-hegemônicas em todo o continente. Nesse sentido, a educação se apresenta como um espaço privilegiado de disputa cultural, onde se pode tanto naturalizar quanto desestabilizar a lógica do capital.

Experiências concretas reforçam essa perspectiva. As escolas do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), por exemplo, têm sido objeto de estudos como os de Gaudêncio Frigotto (2021), que demonstram como práticas educativas vinculadas à luta social e à agroecologia podem formar sujeitos comprometidos com a transformação estrutural da sociedade. Essas escolas articulam trabalho, cultura e crítica social, constituindo verdadeiros laboratórios de uma educação voltada à justiça socioambiental.

Além disso, os debates atuais sobre o decrescimento e o bem viver, inspirados por saberes indígenas e ecológicos, têm influenciado propostas pedagógicas que desafiam a racionalidade produtivista e consumista do capitalismo. A obra de Arturo Escobar (2014) e os estudos de Maristela Svampa (2022) apontam para a necessidade de uma “transição civilizatória” que passa, inevitavelmente, pela reinvenção da educação como prática de cuidado, relacionalidade e interdependência.

É necessário reconhecer, contudo, os limites e desafios dessa perspectiva. A educação, por si só, não é capaz de superar o capitalismo, pois está inserida em um campo de forças marcado por contradições. A escola, como instituição moderna, frequentemente reproduz as desigualdades sociais, mesmo quando se propõe a combatê-las. No entanto, como enfatiza Michael Apple (2019), ela também pode ser um espaço estratégico de resistência, organização e formação para a ação coletiva.

Em linhas gerais, a educação pode desempenhar um papel decisivo na construção de alternativas ao modelo capitalista dominante, desde que se articule a projetos coletivos de transformação social e política. Isso implica compreender a escola não como um fim em si mesma, mas como parte de uma ecologia de saberes, lutas e práticas que visem a uma sociedade mais justa, sustentável e solidária. Nessa direção, educar é, antes de tudo, um ato político: uma aposta no inédito e na potência do comum.

## 2. COMO PREPARAR AS NOVAS GERAÇÕES PARA VIVER E AGIR EM UM MUNDO MARCADO PELA AUTOMAÇÃO, INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL E CRISE CLIMÁTICA?

A aceleração tecnológica e o colapso ambiental são duas das forças mais transformadoras e inquietantes do século XXI. A automação crescente, impulsionada pela inteligência artificial (IA), vem redefinindo o mundo do trabalho, os modos de produção, as relações sociais e os próprios contornos da subjetividade humana. Ao mesmo tempo, a crise climática impõe limites ecológicos severos ao atual modelo de desenvolvimento, desafiando civilizações inteiras a repensarem suas formas de viver, consumir e habitar o planeta. Diante desse cenário, a educação adquire um papel decisivo na preparação das novas gerações para lidar com incertezas, complexidades e urgências civilizatórias.

A literatura científica contemporânea tem enfatizado que o simples acúmulo de conteúdos técnicos já não é suficiente para enfrentar os desafios emergentes. Segundo o relatório *Future of Education and Skills 2030* da OCDE (2020), os sistemas educacionais precisam formar indivíduos com competências cognitivas, sociais e emocionais para aprender ao longo da vida, colaborar, agir com responsabilidade e tomar decisões éticas diante de situações imprevisíveis. A educação, portanto, precisa combinar o domínio técnico com a formação integral — ética, política, ecológica e emocional.

No campo da automação e da inteligência artificial, estudos como os de Frey e Osborne (2017), da Universidade de Oxford, estimam que cerca de 47% dos empregos nos Estados Unidos estão em risco de automação. No Brasil, segundo a pesquisa de Souza et al. (2022), cerca de 60% das ocupações formais podem sofrer impactos significativos com a difusão de tecnologias digitais. Esse cenário exige uma reorientação da educação para além da formação de habilidades técnicas específicas e imediatas. Como alerta Marina Gorbis (Institute for the Future, 2021), será fundamental desenvolver capacidades como pensamento crítico, criatividade, adaptabilidade, literacia digital e discernimento ético.

Nesse sentido, educar para o futuro não significa apenas preparar jovens para se adaptarem ao mercado de trabalho automatizado, mas capacitá-los a compreender, questionar e transformar as próprias condições tecnológicas de sua

existência. Como argumenta Neil Selwyn (2022), a educação precisa ser um espaço de “alfabetização crítica em IA”, no qual os estudantes possam entender os impactos sociais, políticos e ambientais dessas tecnologias, bem como participar ativamente das decisões sobre seu uso e regulação.

Por outro lado, a crise climática apresenta um desafio de natureza existencial. Relatórios do Painel Intergovernamental sobre Mudanças Climáticas (IPCC, 2023) alertam que as próximas décadas serão cruciais para evitar o colapso dos sistemas naturais que sustentam a vida. A educação climática, nesse contexto, deve ir além da transmissão de dados científicos: deve mobilizar afetos, engajamento político e ações coletivas. Como enfatiza Francisco Gutiérrez Pérez (2021), é preciso formar sujeitos ecológicos, capazes de perceber-se como parte de redes de interdependência com o planeta e com os outros seres vivos.

Experiências pedagógicas inspiradas na educação ambiental crítica, na ecopedagogia e no conceito de justiça climática vêm ganhando destaque internacional. A “pedagogia da Terra”, de Leonardo Boff (2019), por exemplo, propõe uma educação orientada por valores de cuidado, solidariedade, simplicidade e comunhão com a natureza. Iniciativas como as da rede *Eco-Schools* (UNESCO, 2024) mostram como é possível integrar práticas sustentáveis, participação democrática e projetos locais à vida escolar, empoderando os estudantes como agentes de transformação ecológica.

A interseção entre tecnologia e crise ambiental impõe, ainda, a necessidade de um novo paradigma educativo: transdisciplinar, cooperativo, orientado para o bem comum e comprometido com o futuro das próximas gerações. Como aponta Edgar Morin (2020), é preciso ensinar a “condição humana” e o pensamento complexo, de modo a preparar os jovens para lidar com um mundo em metamorfose.

Por fim, é importante reconhecer que a preparação para esse novo mundo não pode recair exclusivamente sobre os indivíduos. Requer transformações estruturais nas políticas públicas, na formação docente, nos currículos e na cultura escolar. A escola, longe de ser apenas um espaço de preparação funcional para o mercado, é chamada a se reinventar enquanto território de sentido, crítica, solidariedade e imaginação de futuros alternativos.

Preparar as novas gerações para viver e agir em um mundo marcado pela automação, pela inteligência artificial e pela crise climática exige repensar profundamente os sentidos e os objetivos da educação. Trata-se de formar sujeitos conscientes, críticos e comprometidos com a construção de sociedades mais justas, sustentáveis e humanas. A educação, nesse horizonte, deixa de ser um instrumento de adaptação e passa a ser importante ato político, ético e ecológico de resistência e invenção do futuro.

### **3. O QUE SIGNIFICA, NA PRÁTICA, PROMOVER UMA “EDUCAÇÃO ORIENTADA AO BEM COMUM” EM CONTEXTOS DE DESIGUALDADE SOCIAL E CULTURAL?**

Promover uma *educação orientada ao bem comum* significa colocar no centro da ação pedagógica e das políticas educacionais a justiça social, a equidade, a solidariedade e o compromisso ético com a dignidade de todos os seres humanos. Em contextos marcados por profundas desigualdades sociais e culturais — como os que caracterizam muitos países da América Latina, incluindo o Brasil — essa proposta não pode ser apenas retórica ou normativa, mas precisa se concretizar em práticas pedagógicas, curriculares, institucionais e políticas que enfrentem de forma ativa as estruturas de exclusão e opressão.

O conceito de “bem comum”, segundo autores como Michael Hardt e Antonio Negri (2014), refere-se àquilo que é compartilhado, construído coletivamente e sustentado por relações de reciprocidade e responsabilidade mútua. No campo educacional, isso implica superar tanto o individualismo meritocrático típico das pedagogias neoliberais quanto os modelos autoritários de uniformização cultural. Como aponta Boaventura de Sousa Santos (2021), educar para o bem comum exige uma ecologia de saberes e uma pedagogia do reconhecimento da diversidade, em diálogo com os sujeitos historicamente marginalizados.

Na prática, uma educação voltada ao bem comum se traduz em ações que articulem inclusão, participação democrática, justiça curricular e valorização da diversidade cultural. Estudos como os de François Dubet (2011) mostram que as desigualdades escolares não são apenas reflexo das desigualdades sociais, mas também são produzidas e reproduzidas pelas próprias instituições educacionais quando estas operam segundo lógicas classificatórias, competitivas e excluden-

tes. A promoção do bem comum exige, portanto, um reposicionamento ético-político da escola como espaço de cuidado, acolhimento e redistribuição simbólica e material.

Nesse sentido, políticas de equidade educacional, como as cotas raciais e sociais, os programas de permanência estudantil e o ensino bilíngue em comunidades indígenas, são expressões concretas de uma educação orientada ao bem comum. Mais do que compensações, são instrumentos de justiça histórica e de democratização real do acesso e da permanência. A pesquisa de Nilma Lino Gomes (2020), por exemplo, destaca como as políticas afirmativas no ensino superior brasileiro têm sido fundamentais para transformar o perfil discente e fortalecer epistemologias periféricas e negras nas universidades.

A formação docente é também um elemento estratégico. Conforme destaca a pesquisadora Maria Isabel da Cunha (2022), educadores comprometidos com o bem comum necessitam de formação e capacitação para atuar, com sensibilidade crítica, escuta ativa, compromisso ético e domínio de práticas pedagógicas inclusivas, em contextos marcados pela diversidade e pela desigualdade. A construção do bem comum passa, assim, pela constituição de comunidades escolares democráticas, onde o diálogo, a empatia e o respeito às diferenças se tornam pilares do cotidiano escolar.

Outro aspecto central é o currículo. Uma educação voltada ao bem comum precisa de um currículo que dialogue com os saberes das comunidades, que valorize as culturas populares, afro-brasileiras, indígenas, LGBTQIA+, e que possibilite aos estudantes a compreensão crítica das estruturas sociais que produzem as desigualdades. Segundo Jurjo Torres Santomé (2013), isso implica superar o currículo monocultural e promover uma educação intercultural crítica, que prepare os sujeitos não apenas para a convivência, mas para a transformação das realidades desiguais em que vivem.

Iniciativas como os projetos de educação popular desenvolvidos por movimentos sociais — como o MST e as Escolas Quilombolas — são exemplos de práticas que articulam educação e bem comum. Nessas experiências, a escola é compreendida como território de resistência, de afirmação cultural e de luta por direitos. Conforme mostram os estudos de Miguel Arroyo (2020), essas práticas

contribuem para a construção de uma pedagogia dos sujeitos historicamente silenciados, que educa para a autonomia, a dignidade e o pertencimento coletivo.

Por fim, promover uma educação orientada ao bem comum em contextos de desigualdade requer enfrentar as condições materiais da exclusão: fome, racismo, violência, falta de infraestrutura, precarização do trabalho docente. A escola sozinha não pode superar essas questões, mas pode ser um espaço privilegiado de articulação com políticas públicas intersetoriais, com a comunidade e com os movimentos sociais.

Promover uma educação orientada ao bem comum, em contextos de desigualdade social e cultural, é um projeto político e ético que exige o compromisso com a justiça, a escuta das vozes marginalizadas e a reinvenção das práticas escolares. Trata-se de afirmar a educação como um direito coletivo, uma construção solidária e um caminho para a transformação social. Em tempos de fragmentação e individualismo, educar para o bem comum é, mais do que nunca, um ato de resistência e de esperança radical.

#### **4. DE QUE FORMA A EDUCAÇÃO PODE CONTRIBUIR PARA A FORMAÇÃO DE SUJEITOS CAPAZES DE AGIR EM REDES COLABORATIVAS E COMUNIDADES SUSTENTÁVEIS?**

Em tempos de crise ecológica, colapso social e interdependência global, torna-se urgente repensar os modos como educamos as novas gerações. A formação de sujeitos capazes de agir em redes colaborativas e comunidades sustentáveis é uma exigência do nosso tempo. Isso implica desenvolver competências relacionais, éticas, ecológicas e políticas que ultrapassem o individualismo competitivo e estimulem práticas de cuidado, reciprocidade e responsabilidade coletiva. A educação, nesse contexto, adquire um papel estratégico e transformador.

A emergência climática e os desafios do Antropoceno colocam em xeque os modelos de desenvolvimento baseados na exploração desenfreada dos recursos naturais e na desigualdade social. Como aponta Maristela Svampa (2022), a saída da crise não será tecnológica ou mercadológica, mas exige mudanças profundas nos modos de vida e nos valores que sustentam as relações sociais. A educação, portanto, precisa contribuir para formar sujeitos capazes de viver

de forma solidária, com consciência ecológica e disposição para a construção coletiva de soluções locais e globais.

Para isso, diversos estudos têm defendido a importância de uma educação para a sustentabilidade fundamentada na interdisciplinaridade, na participação ativa e na aprendizagem significativa. O relatório da UNESCO (2020) *Education for Sustainable Development: A Roadmap* propõe que os sistemas educacionais incorporem práticas pedagógicas que promovam o pensamento sistêmico, a resolução colaborativa de problemas, a empatia e o engajamento comunitário. Essa abordagem exige que a sustentabilidade seja não apenas tema transversal, mas um princípio organizador da cultura escolar.

No campo da formação para a colaboração em rede, autores como Pierre Lévy (2011) e Manuel Castells (2013) destacam que as novas tecnologias digitais modificam profundamente as formas de produzir conhecimento, comunicar e agir coletivamente. No entanto, o potencial emancipador dessas redes depende da construção de competências críticas. Como aponta Henry Jenkins (2020), a cultura da participação exige não apenas acesso técnico, mas literacia crítica, ética da colaboração e senso de pertencimento. A educação, assim, precisa preparar os sujeitos para atuar de forma consciente em ambientes colaborativos, construindo comunidades de aprendizagem, práticas de coautoria e redes de solidariedade.

Exemplos concretos dessas práticas podem ser encontrados em projetos de aprendizagem baseada em projetos (ABP), em escolas democráticas, em comunidades de aprendizagem e em programas de educação ambiental comunitária. Nessas experiências, os estudantes atuam de forma cooperativa na resolução de problemas reais de seu território, mobilizando saberes diversos e fortalecendo vínculos com a comunidade. Segundo Tonucci (2021), envolver as crianças e jovens na transformação do seu entorno urbano, ecológico e social é fundamental para formar sujeitos ativos, críticos e comprometidos com o bem comum.

Outra contribuição importante vem das práticas de educação popular, como as desenvolvidas por Paulo Freire. Sua pedagogia do diálogo e da problematização mostra como a formação de sujeitos colaborativos e solidários exige a escuta das experiências concretas, a valorização dos saberes populares

e a construção coletiva do conhecimento. Como afirma Gadotti<sup>1</sup> educar para a sustentabilidade e para a cooperação é, ao mesmo tempo, um projeto político e ético de emancipação.

Além disso, a noção de comunidades sustentáveis não se refere apenas à dimensão ecológica, mas envolve relações sociais justas, inclusão, participação cidadã e autonomia local. A educação pode contribuir com a formação de sujeitos que reconheçam a interdependência entre os seres humanos e o meio ambiente, e que sejam capazes de agir coletivamente para promover justiça socioambiental. Isso requer, como defende Enrique Leff (2019), uma revolução epistemológica que recupere os saberes ecológicos, a ética do cuidado e o princípio da convivência entre culturas e ecossistemas.

Por fim, educar para agir em redes colaborativas e comunidades sustentáveis exige também transformar a própria escola em uma comunidade de prática e de sentido. Isso significa promover a gestão democrática, o trabalho docente colaborativo, a abertura à participação da comunidade local e a construção de currículos vivos, conectados aos desafios do mundo real. A escola deixa, assim, de ser uma mera reprodutora de conteúdos e se torna um laboratório de convivência, cooperação e transformação.

A formação de pessoas capazes de agir em redes colaborativas e comunidades sustentáveis é um dos grandes desafios da educação contemporânea. Essa formação não se dá por imposição de conteúdos, mas pela vivência de práticas pedagógicas que integrem conhecimento, ética, ação e compromisso com a coletividade. A educação, nesse horizonte, torna-se um espaço de construção de futuros possíveis — menos centrados na competição e mais baseados na solidariedade, na justiça e no cuidado com a vida em todas as suas formas.

## **5. COMO IMPLEMENTAR POLÍTICAS PÚBLICAS QUE VALORIZEM A EDUCAÇÃO ENQUANTO DIREITO E BEM PÚBLICO, DIANTE DE PRESSÕES PRIVATISTAS E MERCANTIS?**

A educação, enquanto direito humano fundamental e bem público social, enfrenta, nas últimas décadas, um cenário de crescente disputa no campo das políticas públicas. Em muitos países — especialmente na América Latina —

---

<sup>1</sup> GADOTTI, Moacir. **Educar para a sustentabilidade**. [S.l.], [s.n.], [20--]. Disponível em: <https://gadotti.org.br/handle/123456789/418>. Acesso em: 20 jun. 2025.

assiste-se à intensificação de pressões privatistas e mercantis sobre os sistemas educacionais, acompanhadas pela difusão de discursos de eficiência, gestão por resultados e competitividade. Esse contexto impõe sérios riscos à concepção democrática de educação e desafia os formuladores de políticas a reafirmarem sua centralidade como direito universal e instrumento de justiça social.

A Constituição Federal brasileira de 1988, ao estabelecer a educação como “direito de todos e dever do Estado e da família” (art. 205), assentou a base jurídica para uma política pública orientada pelo princípio da universalidade e pela noção de bem comum. No entanto, esse princípio tem sido sistematicamente tensionado por interesses econômicos e lógicas de mercado. Segundo estudos da pesquisadora Adriana Bauer (2021), a privatização da educação no Brasil não ocorre apenas pela transferência direta de escolas públicas para o setor privado, mas também por formas mais sutis de “privatização por dentro” do setor público, como a introdução de avaliações externas padronizadas, apostilas empresariais, parcerias público-privadas e modelos de gestão baseados no setor corporativo.

Nesse sentido, implementar políticas públicas que reafirmem a educação como direito exige mais do que defender o ensino público — requer enfrentar as estruturas econômicas e ideológicas que sustentam a mercantilização do conhecimento. Como destaca Stephen Ball (2012), a lógica neoliberal transforma os sujeitos da educação em consumidores, os professores em prestadores de serviço e a escola em empresa, deslocando o foco da formação humana para a performatividade e os indicadores de desempenho.

Diante desse cenário, a resistência exige políticas que combinem regulação pública forte, financiamento adequado e gestão democrática dos sistemas educacionais. Pesquisas de Verhine e Oliveira (2020) apontam que países que conseguiram conter o avanço do privatismo educacional — como Finlândia e Uruguai — adotaram estratégias que incluem: valorização da carreira docente, fortalecimento das redes públicas, currículos orientados por finalidades sociais e investimento constante em equidade.

No Brasil, políticas como o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB) permanente, aprovado em 2020, representam importantes conquistas na consolidação do direito à educação com financiamento solidário e redistributivo. No entanto, como alerta Daniel Cara (2022), essas polí-

ticas estão constantemente ameaçadas por pressões do mercado educacional, que busca capturar recursos públicos por meio da terceirização, da “filantropização” e do avanço de empresas de tecnologia educacional sobre o espaço escolar.

A garantia da educação como bem público também passa pela participação social nos processos decisórios, sobretudo por meio de instâncias como os conselhos de educação, as conferências nacionais e os fóruns de educação. Tais mecanismos, quando efetivos, ampliam a legitimidade e a transparência das decisões e permitem que a sociedade civil organizada atue como contraponto às agendas privatistas. Segundo pesquisa de Gohn (2019), os espaços de participação educacional no Brasil têm sido fundamentais para a elaboração de planos de educação com metas inclusivas, territoriais e orientadas à justiça social.

Outro aspecto crucial é o enfrentamento das desigualdades estruturais no acesso e na permanência na escola. A educação enquanto direito só se realiza plenamente quando inclui todos os sujeitos historicamente marginalizados — como indígenas, negros, quilombolas, pessoas com deficiência, populações do campo e das periferias urbanas. Isso exige políticas intersetoriais, currículos antirracistas, programas de permanência e políticas afirmativas. Como aponta Nilma Lino Gomes (2020), a defesa da educação como bem público implica defender a pluralidade de sujeitos que a constroem, combatendo o epistemicídio e promovendo a inclusão.

Por fim, é fundamental desenvolver estratégias de comunicação pública que disputem a narrativa em torno da educação. Hoje, setores privatistas atuam com força em campanhas de marketing e lobby legislativo, promovendo uma visão de que o setor privado é mais eficiente e inovador. Contra isso, a educação pública precisa ser defendida não apenas em termos técnicos, mas como um projeto de sociedade: democrático, inclusivo, solidário e comprometido com a formação plena dos sujeitos.

A implementação de políticas públicas que valorizem a educação enquanto direito e bem público, em um cenário marcado por ofensivas privatistas, exige mobilização política, resistência institucional, articulação social e um firme compromisso com os princípios da democracia, da equidade e da justiça. É preciso fortalecer o pacto social em torno da educação pública como patrimônio coletivo e direito inegociável — não como mercadoria ou privilégio. Nesse esforço,

educadores, pesquisadores, gestores e movimentos sociais têm papel central na construção de alternativas que façam da educação um instrumento real de emancipação e transformação.

## **6. QUAIS OS DESAFIOS E AS POSSIBILIDADES DA EDUCAÇÃO INTEGRAL E PLANETÁRIA PROPOSTA POR ORGANISMOS INTERNACIONAIS COMO A UNESCO?**

Nas últimas décadas, organismos internacionais como a UNESCO têm promovido uma visão ampliada da educação, que transcende os limites disciplinares, nacionais e meramente instrucionais. A proposta de uma educação integral e planetária busca formar sujeitos conscientes de sua interdependência com os outros seres humanos e com o planeta, preparados para enfrentar os desafios globais de maneira ética, colaborativa e sustentável. Tal concepção, no entanto, enfrenta uma série de desafios práticos, epistemológicos e políticos em sua implementação, especialmente em contextos marcados por desigualdades estruturais, crises ambientais e fragmentações sociais.

A educação integral, segundo o relatório *Reimaginar nossos futuros juntos: um novo contrato social para a educação* (UNESCO, 2021), deve formar sujeitos em todas as suas dimensões — cognitiva, emocional, física, social e ética — por meio de experiências formativas diversas, conectadas ao mundo real e comprometidas com o bem comum. Já a educação planetária, em sintonia com o conceito de “cidadania global”, busca desenvolver a consciência de pertencimento a uma comunidade humana comum, promotora da paz, dos direitos humanos, da diversidade cultural e da sustentabilidade.

Entre as principais possibilidades dessa abordagem, destaca-se seu potencial para responder aos grandes dilemas do século XXI: as mudanças climáticas, a desigualdade social, as guerras, a automação, os fluxos migratórios e a degradação ambiental. A educação planetária propõe um currículo que articule o local e o global, o humano e o não humano, a ciência e os saberes tradicionais. Autores como Edgar Morin (2015) e Boaventura de Sousa Santos (2021) reforçam a necessidade de um pensamento complexo, ecológico e dialogal, que permita compreender o mundo em sua interconectividade e contradições.

Além disso, a educação integral tem demonstrado impactos positivos na aprendizagem, no engajamento dos estudantes e na formação cidadã, conforme revelam estudos do Centro de Referências em Educação Integral (Crei, 2020). Escolas que adotam essa abordagem valorizam os tempos e espaços educativos não convencionais, integram arte, cultura, esporte, projeto de vida, participação comunitária e práticas colaborativas. Tais experiências ampliam os horizontes formativos e promovem uma relação mais significativa com o conhecimento.

Contudo, os desafios para sua efetiva implementação são numerosos. Em primeiro lugar, há a dificuldade de romper com modelos pedagógicos tradicionais, ainda centrados na fragmentação do saber, na rigidez curricular e na avaliação padronizada. A formação docente, muitas vezes limitada e conteudista, é outro obstáculo à consolidação de práticas integradoras e planetárias. Como destaca Arroyo (2018), é preciso valorizar os saberes da experiência, a escuta sensível e a pedagogia do vínculo como elementos centrais da formação humana.

Outro desafio é o contexto de desigualdades e precariedades que marca muitos sistemas educacionais, especialmente na América Latina. Sem políticas públicas estruturantes — como financiamento adequado, infraestrutura digna, valorização profissional e currículo contextualizado — a proposta de educação integral corre o risco de se tornar uma utopia retórica, restrita a nichos experimentais. Como aponta Candau (2020), é necessário articular a perspectiva planetária com uma abordagem interseccional e de justiça social, que leve em conta raça, classe, gênero, território e condição social.

Além disso, há tensões com os interesses privatistas e tecnocráticos que tentam apropriar-se da narrativa da “educação para o século XXI” para justificar intervenções baseadas na lógica empresarial e na substituição de políticas públicas por soluções de mercado. Frente a isso, a educação planetária precisa ser reafirmada como um direito humano, fundado na equidade, na solidariedade e na construção democrática de alternativas ao modelo de desenvolvimento hegemônico.

Apesar dos obstáculos, iniciativas como os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) e a Educação para a Cidadania Global vêm sendo incorporadas a currículos de redes públicas, universidades e projetos educacionais críticos

ao redor do mundo. No Brasil, experiências de escolas cidadãs integrais, escolas indígenas, quilombolas e do campo demonstram a potência de uma educação comprometida com o território, a diversidade e a sustentabilidade.

A proposta de uma educação integral e planetária representa uma resposta ética, política e pedagógica às crises contemporâneas. Não se trata apenas de incluir novos conteúdos ou metodologias, mas de reconfigurar os fundamentos da escola, do currículo, das relações pedagógicas e do próprio sentido da educação. Seu sucesso depende de uma ação articulada entre políticas públicas, práticas pedagógicas inovadoras, engajamento social e valorização do saber como bem comum. É neste horizonte que a educação pode se afirmar como instrumento de transformação e de esperança.

## **7. QUE COMPETÊNCIAS HUMANAS DEVEM SER PRIORIZADAS EM UMA EDUCAÇÃO VOLTADA PARA O FUTURO: CRIATIVIDADE, EMPATIA, COOPERAÇÃO, ÉTICA?**

O século XXI apresenta uma série de transformações profundas que desafiam os sistemas educacionais em todo o mundo. A aceleração tecnológica, a inteligência artificial, as crises ambientais, as mudanças nas formas de trabalho e as crescentes desigualdades sociais tornam urgente a redefinição do que ensinar, como ensinar e com que finalidade. Nesse cenário, organismos internacionais como a UNESCO, a OCDE e o Fórum Econômico Mundial têm apontado para a necessidade de priorizar competências humanas essenciais, tais como criatividade, empatia, cooperação e ética, como pilares de uma educação voltada para o futuro.

A proposta de focar nessas competências parte da constatação de que habilidades puramente técnicas e repetitivas tendem a ser substituídas pelas máquinas, enquanto as habilidades humanas, relacionais e éticas ganham valor estratégico e social. O relatório *Futures of Education* da UNESCO (2021) destaca que a educação do futuro deve capacitar os indivíduos não apenas para o trabalho, mas para viver juntos, cuidar do planeta e enfrentar incertezas coletivamente. Isso exige uma formação integral, que vá além da aquisição de conhecimentos e incorpore dimensões afetivas, sociais e éticas do ser humano.

A criatividade emerge como uma competência-chave em tempos de mudanças rápidas. Ela não se restringe às artes, mas está relacionada à capacidade de imaginar soluções novas para problemas complexos e de lidar com situações inéditas com flexibilidade cognitiva. De acordo com Robinson (2011), a escola tradicional tende a inibir a criatividade ao valorizar a padronização e o erro como fracasso, em vez de oportunidade de aprendizado. Reformar os currículos e as metodologias para estimular a curiosidade, a experimentação e o pensamento divergente torna-se, portanto, central.

A empatia — a capacidade de se colocar no lugar do outro e compreender suas emoções e perspectivas — é outra competência fundamental. Em um mundo marcado por polarizações políticas, crises humanitárias e migrações forçadas, formar sujeitos empáticos significa fomentar uma cultura de paz, respeito e solidariedade. Pesquisas em neurociência e educação emocional (Damásio, 2012; Goleman, 2006) mostram que a empatia pode ser desenvolvida por meio de práticas pedagógicas que valorizem a escuta ativa, a convivência diversa e o diálogo intercultural.

A cooperação torna-se indispensável em uma era em que os problemas são interdependentes e requerem soluções coletivas. Desde a crise climática até a governança digital, nenhuma nação ou indivíduo pode agir isoladamente. A escola, nesse sentido, precisa se organizar como um espaço de convivência democrática, onde se aprende a trabalhar em grupo, partilhar responsabilidades e construir saberes de forma colaborativa. Como lembra Paulo Freire (1996), educar é um ato coletivo de esperança e construção conjunta do mundo.

Por fim, a ética aparece como base estruturante de todas as demais competências. Em tempos de inteligência artificial, vigilância algorítmica, manipulação da informação e avanço das desigualdades, a educação precisa formar sujeitos com senso crítico, discernimento moral e responsabilidade. A ética educacional não pode ser reduzida a um conjunto de normas; ela precisa ser vivida na prática pedagógica, nas relações entre professores e estudantes e no compromisso com os direitos humanos e com a justiça social.

Além dessas quatro, outras competências transversais são igualmente importantes, como a resiliência, o pensamento crítico, a responsabilidade socioambiental e a alfabetização digital crítica. Mas é no entrelaçamento entre criatividade

de, empatia, cooperação e ética que se constrói uma pedagogia da humanidade, como propõe Edgar Morin (2015), capaz de formar cidadãos planetários, conscientes de seu papel na construção de um mundo mais justo, plural e sustentável.

É importante, no entanto, lembrar que essas competências não se desenvolvem em contextos escolares marcados pela precarização, padronização de conteúdos e pressões por desempenho. Como mostram os estudos de César Nunes (2019), uma educação voltada para o futuro requer investimento público consistente, formação docente continuada, currículos flexíveis, metodologias ativas e, sobretudo, um projeto político-pedagógico comprometido com a formação plena dos sujeitos.

Priorizar competências humanas como criatividade, empatia, cooperação e ética significa recolocar a educação no centro das respostas aos grandes dilemas da atualidade e do porvir. Trata-se de reconhecer que a escola tem papel insubstituível na formação de sujeitos capazes de transformar a si mesmos e o mundo, não apenas de se adaptar às demandas do mercado. Nesse processo, educadores, gestores, pesquisadores e comunidades devem atuar juntos na construção de uma educação que prepare para o inédito e forme para a dignidade.

## **8. COMO A EDUCAÇÃO PODE AJUDAR A IMAGINAR E CONSTRUIR “OUTROS MUNDOS POSSÍVEIS” DIANTE DAS INCERTEZAS DO FUTURO DO CAPITALISMO?**

Vivemos uma época de transições intensas. As transformações tecnológicas, ambientais, políticas e econômicas redesenham, de forma veloz e desigual, os modos de viver, trabalhar, consumir e se relacionar. O capitalismo, em suas múltiplas faces — neoliberal, financeiro, digital e extrativista — tem ampliado desigualdades e gerado crises sucessivas. Diante das incertezas do seu futuro, a educação emerge como um dos espaços fundamentais para cultivar a imaginação criativa, crítica e construir alternativas sustentáveis, solidárias e emancipatórias. A crise do capitalismo atual, como indica Nancy Fraser (2024), é estrutural, não se limitando à esfera econômica, mas comprometendo as bases sociais, ecológicas e institucionais da vida comum. Em meio a esse colapso sistêmico, a educação pode tanto servir à adaptação à lógica do mercado quanto à resistência e à criação de novos modos de existência.

Para isso, devido ao seu potencial e fecundidade, cabe recuperar e ressignificar uma concepção crítica e transformadora da educação. Paulo Freire (2005), em sua pedagogia do oprimido, defende uma prática educativa que promova a consciência crítica e a ação libertadora dos sujeitos. A educação não é neutra: ou contribui para a manutenção da ordem vigente ou para a sua transformação. Assim, o papel do educador é provocar a reflexão, estimular o diálogo e fomentar o compromisso ético com a mudança social. Essa perspectiva se articula com a proposta de Boaventura de Sousa Santos (2016), que chama atenção para a importância de uma ecologia de saberes, capaz de integrar os conhecimentos científicos aos saberes populares, indígenas e comunitários. Tal ecologia amplia o horizonte do possível e desafia a monocultura do pensamento ocidental e capitalista, incentivando a construção coletiva de alternativas.

A educação que se propõe a imaginar outros mundos possíveis também precisa formar sujeitos democráticos e responsáveis. Para Gert Biesta (2013), o papel principal da escola não deve se limitar à formação de competências ou ao alcance de resultados, mas ao fortalecimento da capacidade de agir no mundo com responsabilidade, cuidado e solidariedade. Isso implica práticas pedagógicas que não reduzam o estudante a um consumidor de conteúdos, mas o coloquem como subjetividade ativa da experiência educativa. Nesse sentido, ganham relevância práticas educativas ligadas à pedagogia do cuidado, à escuta sensível e à justiça social. Experiências concretas em territórios periféricos, como aquelas analisadas por Arroyo (2018), demonstram como a escola pode se transformar em um território de convivência e resistência, ao articular-se com a comunidade, valorizar a cultura local e enfrentar as desigualdades cotidianas.

O desafio das mudanças climáticas e da destruição ambiental também exige que a educação se conecte com a luta por justiça socioambiental. Segundo Layrargues e Lima (2011), a educação ambiental crítica não deve apenas conscientizar indivíduos sobre práticas sustentáveis, mas formar sujeitos políticos capazes de questionar e transformar as estruturas que produzem a degradação ambiental. Isso requer uma abordagem coletiva, interdisciplinar e engajada, que relacione a crise ecológica às lógicas do capital. Ao mesmo tempo, é fundamental resgatar a potência utópica da educação. Ernst Bloch (2005) afirma que a esperança é uma força ativa da história e que a educação deve manter vivo o princípio esperança

— a capacidade de imaginar o que ainda não existe, de criar aquilo que ainda não é visível. A escola pode ser um espaço privilegiado de cultivo da imaginação, da invenção de novas formas de vida, trabalho e convivência.

Essa dimensão criativa da educação se torna ainda mais relevante quando pensamos nos jovens, que enfrentam hoje uma crise de possibilidades e de futuro. A filósofa Marina Garcés (2017) argumenta que vivemos em uma sociedade descrente do futuro, e que a escola deve resgatar seu papel como lugar de experimentação, pensamento coletivo e reencantamento do mundo. Diante das incertezas do capitalismo, da automatização do trabalho e do colapso ambiental, a educação precisa ser um espaço de resistência e invenção. Não se trata apenas de preparar para o mercado, mas de formar sujeitos capazes de transformar o mundo. Como nos lembra Paulo Freire, “a educação sozinha não transforma o mundo, mas sem ela tampouco o mundo se transforma”.

# CAPÍTULO 4

## EIXO 3: A EDUCAÇÃO COMO PRÁTICA DE RESISTÊNCIA E REENCANTAMENTO DEMOCRÁTICO

### INTRODUÇÃO

O terceiro eixo aprofunda a discussão sobre como experiências pedagógicas contra-hegemônicas — como as escolas do campo, a educação popular, práticas decoloniais e saberes indígenas — reconfiguram o papel da escola como espaço de resistência ao neoliberalismo, de reencantamento da vida coletiva e de promoção da justiça cognitiva e ambiental. O foco aqui é entender de forma ampliada a educação como espaço ético-político de reconstrução do comum.

### **1. DE QUE MANEIRAS AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS CONTRA-HEGEMÔNICAS DESAFIAM A LÓGICA NEOLIBERAL PRESENTE NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS CONVENCIONAIS?**

Nas últimas décadas, o avanço da lógica neoliberal nas políticas públicas educacionais tem produzido profundas transformações nos sistemas de ensino em escala global. A educação, sob essa perspectiva, deixa de ser compreendida como um direito social universal e passa a ser tratada como mercadoria, investimento e instrumento de produtividade. A racionalidade neoliberal, conforme analisado por autores como Harvey (2005) e Dardot e Laval (2016), sustenta-se em princípios como a concorrência, a responsabilização individual, a privatização e a performatividade. Na educação, isso se manifesta por meio de políticas de avaliação em larga escala, ranqueamento de escolas, gestão por resultados e crescente presença de organizações privadas nos processos formativos, especialmente via parcerias público-privadas. O discurso meritocrático se consolida como justificativa para a desigualdade estrutural, culpabilizando os sujeitos pelo seu suposto fracasso escolar.

No Brasil, esse movimento ganha força com a reforma do ensino médio (Lei n. 13.415/2017), os programas de escolas cívico-militares e a imposição da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Tais medidas, segundo Bauer e Frigotto (2019), reduzem a formação crítica dos estudantes, esvaziam o papel social da escola e subordinam os processos educativos às demandas imediatas do mercado de trabalho. Frente a esse cenário, emergem práticas pedagógicas contra-hegemônicas como formas de resistência à lógica dominante. Inspiradas por perspectivas críticas e emancipatórias, essas práticas valorizam o diálogo, a escuta ativa, a participação coletiva e a construção de saberes contextualizados. Elas compreendem a escola como um espaço político, comprometido com a transformação social e com a formação integral dos sujeitos, conforme a pedagogia proposta por Freire (1996).

Essas práticas se contrapõem aos currículos padronizados e aos modelos tecnocráticos de ensino ao defenderem o protagonismo docente e a autonomia pedagógica. O educador, nessa perspectiva, é reconhecido como um intelectual comprometido com a crítica social, como propõe Nova (2013). Além disso, os currículos alternativos defendidos por Apple (2006) incorporam uma abordagem interdisciplinar, sensível às realidades locais, aos direitos humanos e à justiça social. Nesse sentido, práticas pedagógicas enraizadas na educação popular e na pedagogia do oprimido, como aquelas inspiradas por Freire (1996), são referências centrais para uma ação educativa contra-hegemônica. Tais práticas, frequentemente desenvolvidas em comunidades periféricas, rurais e indígenas, promovem o diálogo de saberes, o fortalecimento da identidade cultural e o protagonismo das populações historicamente marginalizadas, como indicam os estudos de Arroyo (2020).

Outro aspecto relevante dessas práticas é a incorporação de perspectivas antirracistas, decoloniais e feministas. Autoras como Gomes (2020) e Walsh (2009) evidenciam que o enfrentamento ao neoliberalismo na educação exige também o rompimento com as opressões estruturais de raça, gênero, classe e território. Assim, práticas pedagógicas contra-hegemônicas assumem um caráter interseccional, ampliando o escopo da crítica à ordem vigente. Elas fortalecem a resistência ao produtivismo docente, à mercantilização do conhecimento e ao

esvaziamento ético-político da educação, promovendo espaços de construção coletiva, solidariedade e justiça.

Dessa forma, as práticas pedagógicas contra-hegemônicas não apenas desafiam a lógica neoliberal: elas a desestabilizam por dentro, reativando o sentido público da escola, seu compromisso com a equidade e sua capacidade de formar sujeitos críticos e ativos. Ao romper com os mecanismos de padronização e controle impostos pelas políticas convencionais, essas práticas reafirmam o potencial transformador da educação. Em um mundo marcado pela desigualdade, pela exclusão e pela colonização dos saberes, educar torna-se, nas palavras de Paulo Freire, um ato de coragem e esperança. As práticas contra-hegemônicas nos lembram que ainda é possível inventar outros futuros, fundados na dignidade, no diálogo e na potência coletiva dos que aprendem e ensinam.

## **2. COMO OS SABERES INDÍGENAS, POPULARES E DECOLONIAIS PODEM CONTRIBUIR PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA JUSTIÇA COGNITIVA NAS ESCOLAS?**

A escola, enquanto espaço de produção e circulação de saberes, tem historicamente reproduzido hierarquias epistêmicas que privilegiam os conhecimentos ocidentais, brancos, eurocentrados e científicos em detrimento de outros modos de conhecer e viver o mundo. Essa lógica excludente, enraizada em séculos de colonização e racismo estrutural, impõe um modelo de conhecimento único, deslegitimando saberes ancestrais, comunitários, orais e não ocidentais. A proposta de justiça cognitiva, cunhada por Boaventura de Sousa Santos (2007), emerge como uma resposta crítica a essa desigualdade, defendendo o reconhecimento, a valorização e a articulação plural dos diferentes sistemas de conhecimento. Nesse sentido, os saberes indígenas, populares e decoloniais representam não apenas formas de resistência cultural, mas contribuições fundamentais para uma educação mais equitativa, diversa e humanizadora.

A justiça cognitiva implica o reconhecimento de que o conhecimento não é neutro nem universal, mas situado e plural. Ela exige que a escola deixe de ser um espaço monocultural para se tornar um território intercultural, capaz de acolher, dialogar e aprender com a diversidade epistêmica presente nas comunidades. Os

saberes indígenas, por exemplo, carregam uma cosmovisão que articula natureza, espiritualidade, coletividade e ancestralidade em uma relação de equilíbrio e respeito mútuo. Como afirmam Gadelha e Silva (2021), o conhecimento indígena não é dissociado da vida, mas parte de um modo de existência que integra saber, fazer e sentir. Ao serem incluídos nos currículos escolares, esses saberes rompem com a fragmentação disciplinar e a lógica utilitarista da educação moderna, possibilitando novas formas de pensar o conhecimento e a vida.

Da mesma forma, os saberes populares, forjados nas lutas e vivências das comunidades rurais, periféricas e tradicionais, revelam uma sabedoria prática, experiencial e coletiva que historicamente foi desqualificada pela academia e pela escola. Autores como Miguel Arroyo (2020) destacam que a escola pública, ao silenciar os saberes populares, reforça a marginalização dos sujeitos que os produzem. Ao reconhecer esses conhecimentos como legítimos, a escola contribui para fortalecer as identidades culturais dos estudantes, combater o epistemicídio e promover uma aprendizagem mais significativa e contextualizada. A pedagogia do território, que valoriza a história local, os saberes do entorno e a memória coletiva, é um exemplo concreto de como esses saberes podem ser incorporados na prática educativa.

A perspectiva decolonial, por sua vez, oferece ferramentas teóricas e metodológicas para a crítica ao colonialismo do saber e para a construção de novas epistemologias insurgentes. Segundo Walsh (2009), a decolonialidade implica não apenas incluir novos conteúdos, mas transformar as estruturas de poder que organizam o conhecimento e o currículo. Isso envolve revisar os materiais didáticos, as práticas pedagógicas, as formas de avaliação e os próprios critérios de legitimidade do saber. Ao colocar em diálogo os saberes indígenas, afro-brasileiros, quilombolas e populares com o conhecimento acadêmico, a escola pode construir pontes entre mundos distintos, promovendo uma educação intercultural e descolonizadora. Essa abordagem não nega a ciência, mas recusa sua exclusividade, propondo uma “ecologia de saberes”, como sugere Santos (2007).

As experiências pedagógicas baseadas na interculturalidade crítica têm se mostrado potentes em diversos contextos educacionais. No Brasil, políticas como a Lei nº 11.645/2008, que torna obrigatória a inclusão da história e cultura afro-brasileira e indígena no currículo, apontam caminhos institucionais para

essa transformação. No entanto, como ressaltam Gomes (2017) e Oliveira e Silva (2022), a implementação dessas políticas ainda enfrenta resistências, superficialidades e falta de formação docente. Isso revela que a justiça cognitiva não se faz apenas com novas diretrizes, mas com uma mudança profunda na forma como a escola se posiciona diante da diversidade cultural e epistêmica.

Portanto, os saberes indígenas, populares e decoloniais contribuem decisivamente para a construção de uma justiça cognitiva nas escolas, ao romperem com a lógica excludente do conhecimento único e ao afirmarem a legitimidade de múltiplas formas de saber. Eles convidam a escola a reconhecer sua função política e ética na valorização das culturas subalternizadas e na promoção de uma educação que seja, de fato, inclusiva e emancipadora. A justiça cognitiva não é um adorno curricular, mas uma condição para que todos os sujeitos possam aprender, ensinar e existir com dignidade. Incorporar esses saberes à prática escolar é, portanto, um gesto de reparação histórica, de afirmação da pluralidade humana e de construção de um outro mundo possível, onde a educação seja um direito pleno, plural e libertador.

### **3. QUAIS SÃO OS LIMITES E AS POTENCIALIDADES DAS ESCOLAS DO CAMPO E DE TERRITÓRIOS PERIFÉRICOS COMO ESPAÇOS DE RESISTÊNCIA CULTURAL E POLÍTICA?**

As escolas localizadas no campo e nos territórios periféricos urbanos desempenham um papel ambíguo e, ao mesmo tempo, estratégico no cenário educacional brasileiro. Por um lado, enfrentam limitações estruturais profundas, como carência de recursos, precariedade nas condições de funcionamento, escassez de formação continuada para os profissionais e políticas públicas muitas vezes desarticuladas com as realidades locais. Por outro lado, constituem espaços vivos de resistência cultural e política, onde se afirmam identidades, se produzem saberes situados e se constroem experiências pedagógicas comprometidas com a transformação social. Entender essas escolas para além das ausências é fundamental para reconhecer seu potencial como territórios educativos contra-hegemônicos, capazes de desafiar a lógica dominante da exclusão e da padronização.

No campo brasileiro, a luta histórica dos povos camponeses por uma educação do e no campo deu origem a um movimento político e pedagógico robusto,

que denuncia a invisibilização das populações rurais nas políticas educacionais e propõe um novo paradigma de escola. Como afirmam Caldart (2012) e Molina (2015), a educação do campo é resultado de um processo coletivo protagonizado por trabalhadores e trabalhadoras rurais organizados em movimentos sociais como o MST. Essa proposta se fundamenta na valorização dos saberes e modos de vida do campo, no diálogo com a realidade local, na construção coletiva do currículo e no fortalecimento da identidade camponesa. A escola do campo, quando vinculada a esse projeto político-pedagógico, torna-se um espaço de resistência à urbanização forçada da vida rural e à homogeneização neoliberal do conhecimento.

Nas periferias urbanas, as escolas também operam em contextos de adversidade, marcados pela violência, pela pobreza e pelo racismo estrutural. No entanto, como mostram os estudos de Candau e Moreira (2021), essas escolas também são territórios de criação, onde educadores e comunidades constroem práticas pedagógicas que dialogam com a cultura local, com as experiências dos estudantes e com os desafios sociais do território. Iniciativas de educação antirracista, projetos culturais, coletivos estudantis e parcerias com organizações comunitárias são exemplos de ações que transformam a escola em um espaço de resistência ao epistemicídio e à negação de direitos. A pedagogia de projetos e a valorização da memória local são instrumentos importantes nesse processo, pois possibilitam que os sujeitos escolares se reconheçam como parte ativa da história que constroem.

Apesar de seu potencial emancipador, as escolas do campo e das periferias enfrentam limites estruturais e políticos que desafiam sua atuação. A centralização curricular imposta por políticas como a BNCC (Base Nacional Comum Curricular) muitas vezes ignora as especificidades territoriais e culturais desses contextos. A lógica meritocrática das avaliações em larga escala tende a penalizar essas escolas, desconsiderando os fatores socioeconômicos e as desigualdades históricas que condicionam o desempenho dos estudantes. Além disso, o desprestígio social da profissão docente e a rotatividade de professores dificultam a consolidação de projetos pedagógicos duradouros e sintonizados com as demandas locais. Como observam Gohn (2019) e Silva e Oliveira (2020), sem políticas públicas integradas e comprometidas com a justiça social, o potencial transfor-

mador dessas escolas corre o risco de se perder em meio à precariedade cotidiana.

Ainda assim, as experiências bem-sucedidas demonstram que, mesmo em condições adversas, é possível construir escolas potentes, enraizadas no território e capazes de articular formação acadêmica com formação cidadã. A Pedagogia da Alternância, adotada por diversas escolas do campo, promove a articulação entre os tempos escolares e os tempos da vida produtiva e comunitária, aproximando a escola da realidade dos estudantes. Nas periferias, práticas de educação popular, rodas de conversa, arte-educação e projetos interdisciplinares têm fortalecido o protagonismo estudantil e o sentido social da aprendizagem. Essas experiências indicam que a escola pode ser mais do que um espaço de reprodução: pode ser um espaço de invenção e insurgência.

Por conseguinte, as escolas do campo e das periferias, apesar de seus limites, revelam-se como espaços fundamentais de resistência cultural e política. Elas afirmam a possibilidade de uma educação comprometida com os sujeitos concretos, com seus territórios e com suas histórias. Quando articuladas a projetos pedagógicos críticos, essas escolas se tornam laboratórios de democracia, justiça cognitiva e transformação social. Reconhecer, fortalecer e investir nessas experiências é um passo decisivo para a construção de um sistema educacional mais justo, plural e emancipador no Brasil.

#### **4. EM QUE MEDIDA A EDUCAÇÃO PODE PROMOVER O REENCANTAMENTO DA VIDA COLETIVA EM SOCIEDADES MARCADAS PELA FRAGMENTAÇÃO, PELO INDIVIDUALISMO E PELA CRISE AMBIENTAL?**

Em um mundo atravessado pela fragmentação das relações humanas, pelo avanço de uma cultura do individualismo competitivo e pela intensificação da crise ambiental, a educação aparece como um campo estratégico para resgatar sentidos compartilhados de existência. O reencantamento da vida coletiva, nesse cenário, não se trata de um retorno nostálgico ao passado, mas de uma proposta ética e política de reconstrução do comum, da solidariedade e da relação respeitosa com a natureza. A educação, entendida para além de seus dispositivos instrumentais e tecnicistas, pode operar como uma prática de cuidado, de escuta e

de reinvenção do viver junto, opondo-se à lógica neoliberal que transforma tudo — inclusive o outro e o planeta — em mercadoria.

A modernidade ocidental, marcada por um projeto de racionalidade instrumental e de domínio sobre a natureza, produziu um modelo de desenvolvimento excludente, insustentável e desumanizante. Essa trajetória gerou, como alerta Morin (2000), uma profunda crise de sentido, que se expressa no esvaziamento das relações sociais, na atomização dos sujeitos e na degradação dos ecossistemas. O individualismo contemporâneo, sustentado pela lógica do consumo, promove o isolamento, o medo do outro e a indiferença ética, dificultando a construção de vínculos duradouros e compromissos coletivos. Nesse contexto, a educação que se alinha aos princípios da solidariedade, do diálogo intercultural e da sustentabilidade pode atuar como um contramovimento, uma forma de resgatar a potência do comum como horizonte civilizatório.

A pedagogia crítica, como propõe Paulo Freire (2005), é uma via fundamental para esse reencantamento. Ao afirmar que a educação é um ato político, de amorosidade e esperança, Freire convida educadores e educandos a se engajarem na leitura crítica do mundo e na transformação das condições que geram opressão e exclusão. A prática pedagógica, nesse sentido, necessita ser uma aposta na construção coletiva de conhecimentos que tenham como base a escuta mútua, o respeito à diversidade e a busca de justiça social. O diálogo, elemento central do pensamento freiriano, não é apenas um método, mas uma ética da convivência, essencial para o fortalecimento dos laços comunitários e da responsabilidade partilhada.

Além disso, o reencantamento da vida coletiva passa pela resignificação da relação entre ser humano e natureza. A crise ambiental, cada vez mais aguda, exige uma reeducação dos sentidos, das sensibilidades e das práticas sociais. Como destacam Louv (2011) e Capra (2021), é necessário superar a visão antropocêntrica e mecanicista que separa cultura e natureza, e adotar uma concepção ecológica da existência, na qual todos os seres vivos estão interligados em uma rede de interdependência. A educação ambiental crítica, nesse cenário, precisa ir além da mera transmissão de conteúdos ecológicos e promover experiências

estéticas, sensoriais e afetivas que despertem o pertencimento ao mundo natural e o compromisso com sua preservação.

Diversas experiências pedagógicas têm apontado caminhos possíveis para esse reencantamento. As escolas da floresta em contextos indígenas, os projetos de permacultura em ambientes escolares, as práticas de agroecologia em comunidades rurais e os coletivos de educação popular urbana mostram que é possível cultivar valores de cooperação, cuidado e reciprocidade. Essas iniciativas, ao integrarem saberes tradicionais, científicos e artísticos, propõem uma pedagogia do sensível, que valoriza a corporeidade, a espiritualidade e a imaginação como dimensões essenciais do aprendizado. Como afirmam Santos e Meneses (2010), essas experiências compõem uma “ecologia de saberes” que desafia a monocultura do conhecimento dominante e propõe novas formas de habitar o mundo.

A construção de uma vida coletiva reencantada exige também que a escola se reconecte com seu território, com as comunidades e com os projetos de vida dos sujeitos que a compõem. Isso significa transformar o currículo em um campo aberto de diálogo com os saberes locais, com as lutas sociais e com os desafios do tempo presente. A pedagogia do território, como propõe Arroyo (2020), é uma forma potente de fazer da escola um lugar de pertencimento e de construção democrática do saber. A valorização da memória coletiva, das expressões culturais locais e das práticas de solidariedade comunitária fortalece os vínculos sociais e resiste à lógica da exclusão e do desempenho individualista.

Assim sendo, a educação tem o potencial de ser um espaço de reencantamento da vida coletiva quando rompe com os paradigmas da competitividade, da fragmentação e da racionalidade instrumental, e se orienta por valores de solidariedade, de justiça socioambiental e de diálogo intercultural. Essa tarefa exige uma profunda reinvenção das práticas pedagógicas, curriculares e institucionais, bem como um compromisso ético com a construção de sociedades mais justas, sustentáveis e afetivamente vinculadas. O reencantamento não é um ideal romântico, mas uma urgência civilizatória diante de um mundo em colapso. Educar para o comum é, hoje, uma das tarefas mais radicais e necessárias de nosso tempo.

## **5. COMO A NOÇÃO DE “ECOLOGIAS DE SABERES”, PROPOSTA POR BOAVENTURA DE SOUSA SANTOS, PODE SER INCORPORADA DE MANEIRA CONCRETA NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ESCOLARES?**

A escola, historicamente, foi concebida como uma instituição reguladora do conhecimento, responsável por selecionar, hierarquizar e legitimar determinados saberes em detrimento de outros. Esse processo, marcado pela colonialidade do saber, naturalizou a centralidade da ciência ocidental como única forma válida de conhecimento e marginalizou saberes ancestrais, populares, indígenas, quilombolas, entre outros. A proposta de Boaventura de Sousa Santos, ao formular a noção de “ecologias de saberes”, oferece uma alternativa epistemológica e pedagógica a essa monocultura. Segundo o autor, trata-se de reconhecer a pluralidade dos modos de conhecer, valorizar os diferentes sistemas de saber e promover o diálogo horizontal entre eles, em oposição à lógica hegemônica que hierarquiza e exclui (Santos, 2010). Incorporar essa perspectiva nas práticas pedagógicas escolares exige uma revisão profunda dos currículos, das metodologias e das relações de poder que estruturam o processo educativo.

A concretização da ecologia de saberes na escola começa pelo reconhecimento de que os estudantes e suas comunidades são sujeitos produtores de conhecimentos legítimos, que precisam ser valorizados e integrados ao processo de ensino-aprendizagem. Isso implica, por exemplo, compreender que as experiências de vida dos alunos das periferias urbanas, dos povos do campo e dos povos indígenas não devem ser tratadas como carência ou ausência, mas como potências epistemológicas. Nesse sentido, Arroyo (2020) propõe uma pedagogia dos territórios, que toma o espaço vivido como ponto de partida para a produção do conhecimento, rompendo com a abstração dos currículos normativos e favorecendo o diálogo entre os saberes locais e os conhecimentos escolares.

Outra forma concreta de incorporar a ecologia de saberes é por meio da construção de projetos pedagógicos interdisciplinares e interculturais, que articulem ciência, arte, tradição oral, espiritualidade e práticas comunitárias. Como exemplificam Oliveira e Candau (2021), práticas pedagógicas que envolvem mestres de saberes tradicionais, oficinas culturais com griôs, rodas de conversa com agricultores familiares ou visitas a terreiros e aldeias indígenas têm se mos-

trado estratégias eficazes para promover o diálogo entre saberes na escola. Essas ações possibilitam que os estudantes ampliem seus repertórios culturais e epistemológicos, ao mesmo tempo em que desenvolvem respeito pela diversidade e pela complexidade do conhecimento.

A incorporação das ecologias de saberes também implica na revisão crítica dos materiais didáticos e das formas de avaliação. A maior parte dos livros escolares reproduz uma visão eurocentrada e homogênea da história, da ciência e da cultura, desconsiderando a pluralidade de contribuições epistêmicas dos povos do Sul global. Como argumenta Walsh (2009), é necessário descolonizar o currículo, questionando os cânones estabelecidos e abrindo espaço para epistemologias outras. Avaliações, por sua vez, devem ir além da padronização e considerar os diferentes modos de aprender e expressar conhecimento, valorizando tanto o saber oral quanto o escrito, tanto o experimento quanto a vivência.

No campo da formação docente, a ecologia de saberes demanda uma formação crítica, que prepare os professores para atuar em contextos de diversidade e conflito, e que os convide a reconhecer seus próprios limites epistemológicos. A escuta ativa, a abertura ao diálogo intercultural e o compromisso com a justiça cognitiva devem ser princípios orientadores da prática pedagógica. Como defendem Santos e Meneses (2010), a justiça cognitiva é inseparável da justiça social, pois só haverá equidade quando todos os saberes tiverem o direito de existir, ser ouvidos e contribuir para a construção de soluções para os problemas coletivos.

Diversas experiências no Brasil e em outros países do Sul global têm mostrado a viabilidade e a potência dessa proposta. A educação escolar indígena diferenciada, por exemplo, é um campo onde a ecologia de saberes tem sido aplicada de forma consistente, ao articular o conhecimento científico com as cosmologias, línguas e tradições dos povos indígenas (Baniwa, 2006). Escolas quilombolas, centros de educação popular e projetos de extensão universitária em comunidades tradicionais também têm se pautado por esse paradigma. Essas práticas demonstram que, longe de ser uma proposta abstrata, a ecologia de saberes pode se traduzir em experiências pedagógicas transformadoras, quando há vontade política, abertura institucional e compromisso ético.

Portanto, incorporar a noção de ecologias de saberes nas práticas pedagógicas escolares significa transformar a escola em um espaço de escuta, de encontro e de diálogo entre mundos. Trata-se de superar a monocultura do saber e do ensinar, e de reconhecer que nenhum saber é completo em si mesmo. Como afirma Boaventura de Sousa Santos (2010), a diversidade epistemológica do mundo é uma condição para a emancipação social. Nesse sentido, a educação tem o desafio e a responsabilidade de ser um território fértil para o florescimento dessa diversidade, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa, plural e solidária.

## **6. QUAIS RELAÇÕES PODEM SER ESTABELECIDAS ENTRE JUSTIÇA CLIMÁTICA, JUSTIÇA SOCIAL E JUSTIÇA CURRICULAR NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA?**

Em tempos marcados pelo agravamento da crise ambiental global, pelas desigualdades socioeconômicas e pela disputa em torno do direito à educação de qualidade, torna-se urgente refletir sobre como a escola pode ser um espaço estratégico de articulação entre justiça climática, justiça social e justiça curricular. Esses três eixos não são compartimentos estanques, mas dimensões interdependentes de um mesmo desafio civilizatório: o de construir formas mais equitativas, sustentáveis e solidárias de vida. A educação básica, em especial, ocupa um papel central nesse processo, por ser o espaço privilegiado de formação ética, cognitiva e afetiva das novas gerações e por alcançar de forma capilar os territórios socialmente mais vulnerabilizados.

A justiça climática parte do reconhecimento de que as mudanças climáticas não afetam todos os grupos humanos da mesma forma. Os impactos ambientais, como secas, enchentes, poluição e escassez de recursos, recaem de modo desproporcional sobre comunidades pobres, periféricas, indígenas e negras, historicamente excluídas dos processos de tomada de decisão e do acesso a direitos (Acosta, 2016). Nesse sentido, a crise ambiental é também uma crise social e política. A justiça climática exige, portanto, ações que articulem mitigação e adaptação às mudanças climáticas com reparações históricas e redistribuição de recursos, reconhecendo os saberes e os modos de vida das populações mais afetadas. A escola pode desempenhar um papel fundamental nesse

processo, ao fomentar a conscientização crítica sobre os nexos entre ambiente, desigualdade e poder.

Essa perspectiva se articula diretamente com a ideia de justiça social, entendida como o compromisso com a equidade de oportunidades, o respeito à diversidade cultural, a eliminação das opressões estruturais e a construção de sociedades mais inclusivas. No campo educacional, a justiça social se traduz em políticas públicas que assegurem o acesso, a permanência e o sucesso de todos os estudantes, especialmente daqueles oriundos de contextos historicamente marginalizados. Mas vai além: trata-se também de promover uma educação que questione as estruturas sociais injustas, amplie o repertório crítico dos sujeitos e os engaje na transformação da realidade. Freire (2005) já alertava que a educação deve ser um ato político e libertador, capaz de formar sujeitos históricos comprometidos com a emancipação coletiva.

É nesse ponto que entra a justiça curricular como elemento articulador entre os dois campos anteriores. A justiça curricular refere-se à revisão crítica dos conteúdos, das metodologias e das finalidades do currículo escolar, a fim de garantir que ele reflita a diversidade de saberes, experiências e lutas sociais que compõem a realidade dos educandos. Como destacam Apple (2008) e Moreira (2010), os currículos tradicionais muitas vezes operam como dispositivos de exclusão simbólica, ao silenciar vozes subalternizadas e ao reforçar visões eurocêntricas, masculinas e elitistas do conhecimento. Incorporar a justiça curricular é, portanto, abrir o currículo para as epistemologias do Sul, para as histórias dos povos indígenas e africanos, para a ciência ambiental crítica e para as narrativas das comunidades periféricas, promovendo uma ecologia de saberes no espaço escolar (Santos; Meneses, 2010).

A relação entre justiça climática, social e curricular se concretiza quando a escola assume como tarefa educativa a compreensão integrada dos problemas socioambientais, suas causas estruturais e suas alternativas possíveis. Isso implica tratar a questão ambiental não como um tema isolado ou técnico, mas como um campo atravessado por desigualdades, conflitos e disputas de sentido. Um currículo que promova essa abordagem crítica pode trabalhar, por exemplo, com projetos interdisciplinares que investiguem os impactos das enchentes nos bairros populares, a luta das comunidades tradicionais pela preservação de seus ter-

ritórios, ou a resistência dos movimentos socioambientais urbanos. Tais práticas conectam o aprendizado à vida concreta dos estudantes e fortalecem seu engajamento político e ético com a justiça.

Diversas experiências pedagógicas no Brasil têm caminhado nesse sentido. A pedagogia da alternância nas escolas do campo, os projetos de educação ambiental crítica em territórios periféricos, as iniciativas de escolas indígenas e quilombolas que articulam saberes tradicionais e científicos, demonstram que é possível construir uma educação comprometida com a justiça em suas múltiplas dimensões (Carvalho, 2012). Essas experiências mostram que, quando o currículo se abre à escuta dos territórios e das lutas dos sujeitos, ele se torna não apenas mais significativo, mas também mais transformador.

Assim, a integração entre justiça climática, justiça social e justiça curricular na educação básica não é apenas desejável, mas necessária diante dos desafios contemporâneos. Trata-se de repensar o papel da escola como espaço de formação para o cuidado com a vida, para a solidariedade planetária e para o protagonismo das populações historicamente silenciadas. Em um mundo cada vez mais ameaçado pela indiferença ecológica e pela desigualdade social, educar para a justiça em todas as suas formas é uma tarefa urgente e inadiável.

## **7. DE QUE FORMA A EDUCAÇÃO PODE FOMENTAR A CRIAÇÃO DE NOVOS VÍNCULOS ÉTICOS E AFETIVOS ENTRE SUJEITOS DIVERSOS EM CONTEXTOS MARCADOS PELA DESIGUALDADE E EXCLUSÃO?**

A educação, em contextos de desigualdade e exclusão, possui um papel central na criação de novos vínculos éticos e afetivos entre sujeitos diversos. Ao considerar que os espaços escolares não são neutros, mas atravessados por marcadores sociais como raça, classe, gênero e deficiência, torna-se necessário promover práticas pedagógicas que reconheçam a pluralidade de identidades e experiências. Nesse sentido, a educação inclusiva e intercultural se destacam como abordagens potentes para a construção de relações mais justas e solidárias. A educação inclusiva, conforme defendem Mantoan (2006) e Arnaiz e Hurtado (2009), busca garantir a participação de todos os estudantes em ambientes escolares comuns, reconhecendo e valorizando suas singularidades. Essa perspectiva amplia a compreensão do processo educativo como um espaço de convivência

democrática, onde a diferença não é vista como obstáculo, mas como potencial de aprendizagem coletiva.

Além disso, o estabelecimento de vínculos afetivos entre professores e estudantes é fundamental para o fortalecimento do sentimento de pertencimento e para a melhoria da experiência escolar, especialmente entre populações historicamente marginalizadas. A literatura educacional tem demonstrado que relações pedagógicas marcadas pelo cuidado, pelo respeito mútuo e pelo reconhecimento da dignidade dos sujeitos contribuem significativamente para o desenvolvimento emocional, social e cognitivo dos alunos (Nodari; Stobäus; Mosquera, 2019). Professores que adotam práticas sensíveis à diversidade cultural e afetiva de seus estudantes são capazes de criar ambientes propícios ao diálogo, à empatia e à solidariedade, elementos fundamentais para a formação ética.

Por outro lado, o enfrentamento da exclusão escolar exige ações intencionais contra as diferentes formas de discriminação que permeiam a vida escolar. Pesquisas como as de Oliveira e Aguiar (2021) apontam que, quando a escola silencia diante de episódios de preconceito, ela reforça estruturas de exclusão. Ao contrário, quando assume uma postura crítica e intervencionista, promove o desenvolvimento da consciência crítica dos estudantes e o fortalecimento de laços sociais mais igualitários. Essa dimensão crítica da educação é fortemente inspirada nos trabalhos de Paulo Freire (1996), que defendia uma pedagogia do diálogo e da libertação, capaz de transformar a realidade a partir da reflexão e da ação coletiva.

Outro aspecto relevante para a promoção de vínculos éticos é a adoção de uma abordagem interseccional nas políticas e práticas educacionais. Segundo Crenshaw (2002) e Akotirene (2019), a interseccionalidade permite compreender como diferentes opressões se articulam e impactam a vivência dos sujeitos, especialmente de mulheres negras, pessoas com deficiência, indígenas e LGBTQIA+. Incorporar essa perspectiva nas práticas escolares é um caminho para combater o racismo, o sexismo e outras formas de opressão estrutural, garantindo a escuta e a valorização dos saberes historicamente silenciados. No ensino superior, por exemplo, iniciativas que reconhecem e protegem pesquisadores negros e indígenas — como políticas de ações afirmativas e núcleos de estudos étnico-raciais

— têm contribuído para a construção de ambientes acadêmicos mais plurais e democráticos (Gomes, 2017).

Apesar desses avanços, é preciso reconhecer que a cultura escolar ainda opera, muitas vezes, segundo uma lógica de reprodução das desigualdades. Como mostra Bourdieu (1989), o sistema educacional tende a legitimar os códigos culturais das classes dominantes, excluindo aqueles que não os dominam. Essa constatação reforça a necessidade de transformações curriculares e formativas que valorizem as múltiplas formas de saber e expressão, rompendo com a homogeneização e abrindo espaço para o protagonismo dos sujeitos subalternizados. Experiências como o Prêmio Educar para a Igualdade Racial e de Gênero, promovido pelo CEERT e pelo MEC, demonstram que é possível fomentar práticas pedagógicas que articulam compromisso ético, inclusão e qualidade educacional (Ferreira, 2014).

Logo, a educação pode e deve assumir um papel ativo na reconstrução dos vínculos sociais por meio de práticas que promovam o cuidado, o reconhecimento da diversidade e o enfrentamento das desigualdades. Ao investir na formação ética e afetiva dos sujeitos, a escola torna-se um espaço de reinvenção das relações sociais, capaz de contribuir para a construção de uma sociedade mais justa, plural e democrática. Esse processo exige não apenas vontade política, mas também compromisso pedagógico com a dignidade humana e com a transformação social.

# CAPÍTULO 5

## EIXO 4: O FUTURO DO TRABALHO E OS NOVOS DESAFIOS FORMATIVOS DA EDUCAÇÃO

### INTRODUÇÃO

Este quarto e último eixo temático de estudo possibilita analisar como as transformações no mundo do trabalho — provocadas pela automação, inteligência artificial, economia de plataformas e pelo surgimento do ‘precariado’ — exigem uma revisão profunda dos sentidos e caminhos da educação escolar, sem, evidentemente, descartar as boas práticas em curso. Nessa perspectiva, a questão não é apenas formar para o trabalho, mas para um mundo no qual o trabalho humano está sendo redefinido em ritmo acelerado e fluido.

### **1. COMO A EDUCAÇÃO PODE RESPONDER AOS IMPACTOS DO DESEMPREGO TECNOLÓGICO SEM SE REDUZIR À LÓGICA DA EMPREGABILIDADE IMEDIATA?**

A aceleração do desemprego tecnológico, impulsionada por automação, inteligência artificial e plataformas digitais, tem desafiado os sistemas educacionais a repensarem suas finalidades. Em vez de se restringir à lógica da empregabilidade imediata — marcada por treinamentos técnicos de curta duração para atender demandas de mercado voláteis — a educação escolar pode e deve desempenhar um papel mais amplo, centrado no desenvolvimento integral do sujeito e na preparação para uma sociedade em constante transformação. Essa perspectiva é sustentada por pesquisas consolidadas que apontam para a necessidade de formação crítica, ética e criativa, capaz de fomentar tanto a autonomia intelectual quanto a reinvenção profissional contínua (Freire, 1996; Sennett, 2009).

A resposta educacional aos impactos da automação não se limita a preparar para novas funções técnicas, mas também precisa cultivar habilidades cognitivas e socioemocionais que permitam aos indivíduos navegarem com flexibilidade diante das incertezas do futuro do trabalho. Relatórios de organizações como o Fórum Econômico Mundial (2023) indicam que competências como pensamento crítico, resolução de problemas complexos, colaboração e empatia serão cada vez mais valorizadas em contextos profissionais automatizados. Isso implica conceber ambientes educacionais que estimulem ainda mais a experimentação, a criação e a aprendizagem significativa. Experiências baseadas na pedagogia construcionista e na cultura *maker* demonstram que práticas de aprendizagem centradas em projetos e desafios reais favorecem o protagonismo estudantil e a conexão entre conhecimento, ética e inovação (Papert, 2008; Hetland et al., 2013).

Adicionalmente, a formação ao longo da vida ganha centralidade em um cenário cujos ciclos de obsolescência profissional são cada vez mais curtos. Nesse contexto, modelos de microcertificações, educação aberta e itinerários formativos flexíveis — sempre condicionados à existência de infraestrutura adequada e à disponibilidade de recursos humanos para sua implementação — tornam-se estratégias fundamentais para ampliar o acesso democrático ao conhecimento e à requalificação profissional. Conforme analisam Brown, Lauder e Ashton (2010), a empregabilidade futura dependerá menos de títulos universitários tradicionais e mais de trajetórias formativas baseadas em competências diversificadas e em aprendizagens contínuas e contextualizadas. No entanto, é crucial que essa formação não se converta em mera atualização técnica, mas que mantenha como horizonte a formação cidadã e crítica.

A educação enquanto área, portanto, precisa renovar e sustentar o compromisso ético de formar sujeitos capazes de compreender o mundo em que vivem, agir sobre ele e transformá-lo. Isso exige fortalecer não apenas o letramento científico e tecnológico, mas também o letramento emocional, digital e midiático. Estudos recentes demonstram que o desenvolvimento da inteligência emocional e da consciência ética é decisivo para a atuação em ambientes digitais hiperconectados, onde se multiplicam os riscos de desinformação, exclusão e precarização (Santos, 2020; Gil, 2022). Nesse sentido, a formação para

a cidadania digital precisa ser integrada aos currículos, incentivando a empatia, a escuta ativa e o engajamento com problemas sociais e ambientais.

Por fim, é necessário situar essas práticas educativas em uma agenda mais ampla de políticas públicas que articulem educação, trabalho e justiça social. Isso envolve investimentos em infraestrutura educacional, valorização e formação contínua de professores, fortalecimento das instituições públicas de ensino, regulação ética do uso de tecnologias e fomento à pesquisa científica orientada pelo bem comum. Como alerta Gomes (2022), o risco de a inteligência artificial aprofundar desigualdades sociais é real, mas também é possível reorientar seu uso para democratizar o acesso ao conhecimento, por meio de tecnologias educacionais inclusivas, como tutores virtuais e plataformas abertas.

A educação, nesse cenário, demanda ser pensada como um direito e um projeto de sociedade, não como simples instrumento de empregabilidade. Responder aos impactos do desemprego tecnológico é, acima de tudo, uma oportunidade de reimaginar a educação como espaço de construção de sentidos, vínculos humanos e alternativas para um futuro mais justo, criativo e solidário.

## **2. QUAIS SÃO AS IMPLICAÇÕES ÉTICAS E SOCIAIS DA SUBSTITUIÇÃO DO TRABALHO HUMANO POR INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL E AUTOMAÇÃO, E COMO A ESCOLA PODE PREPARAR OS ESTUDANTES PARA REFLETIR CRITICAMENTE SOBRE ESSAS MUDANÇAS?**

A substituição do trabalho humano por inteligência artificial (IA) e automação, cada vez mais presente nas dinâmicas econômicas e sociais, traz consigo profundas implicações éticas e sociais. Se por um lado, essas tecnologias têm o potencial de aumentar a eficiência e reduzir custos, por outro, elas podem exacerbar desigualdades sociais, gerar novos tipos de exclusão e transformar de maneira irreversível o mercado de trabalho. As implicações éticas associadas a esse processo envolvem não apenas questões de desemprego e desigualdade, mas também preocupações sobre o controle social, a vigilância em massa e os limites da autonomia humana. A educação, nesse contexto, precisa assumir um papel fundamental, não apenas preparando os estudantes com habilidades técnicas, mas também instigando uma reflexão crítica sobre as implicações dessas transformações para a sociedade, a ética e a dignidade humana.

As transformações no mercado de trabalho promovidas pela automação e pela IA impactam de maneira desigual diferentes segmentos da sociedade. Estudos realizados por Brynjolfsson e McAfee (2014) demonstram que enquanto alguns setores, especialmente os de alta qualificação, podem se beneficiar dessas tecnologias, outros, como os empregos manuais e repetitivos, estão cada vez mais suscetíveis à substituição. Esses processos tendem a aprofundar as disparidades de renda e aumentar a concentração de poder nas mãos de empresas que dominam as tecnologias emergentes, criando um cenário de maior desigualdade econômica. Além disso, o avanço da IA pode gerar um impacto nas formas de trabalho precárias, como o trabalho remoto e as plataformas digitais, que, apesar de oferecerem flexibilidade, muitas vezes não garantem direitos trabalhistas e expõem os trabalhadores a uma vulnerabilidade crescente (SUSSKIND; SUSSKIND, 2015). Nesse contexto, a ética do trabalho é colocada em xeque, pois questões como a dignidade humana, a autonomia e os direitos dos trabalhadores podem ser comprometidos.

Outro aspecto ético crucial é a questão do controle das tecnologias e da vigilância digital. A implementação de sistemas automatizados de monitoramento, como as câmeras de vigilância inteligentes, os algoritmos de decisão e os sistemas preditivos, pode resultar na diminuição da privacidade e no aumento da vigilância. Como aponta Zuboff (2019), a “economia da vigilância” alimentada por grandes dados e IA levanta sérios questionamentos sobre o direito à privacidade e os limites da coleta de informações pessoais. A manipulação algorítmica, que influencia o comportamento dos indivíduos por meio de redes sociais, também é uma preocupação crescente, uma vez que a IA pode ser usada para explorar fraquezas cognitivas e emocionais, moldando as opiniões e escolhas dos indivíduos sem seu pleno consentimento.

Em termos sociais, a substituição do trabalho humano por IA e automação também coloca em risco a identidade e o propósito de muitas pessoas. O trabalho não é apenas uma forma de sustento financeiro, mas também uma forma de autoafirmação e pertencimento social. A perda de empregos causada pela automação pode gerar crises de identidade, especialmente entre aqueles cujas atividades profissionais foram substituídas por máquinas. Além disso, essa substituição pode criar uma classe de “desempregados permanentes”, cujas habilidades não

são mais demandadas no mercado de trabalho, alimentando um ciclo de exclusão social. Como evidenciado por autoras como Arendt (2018) e Bauman (2000), a desconexão entre trabalho, identidade e valorização social tem implicações profundas no bem-estar e na coesão social.

Diante desses desafios éticos e sociais, a escola tem um papel central na formação de cidadãos críticos e éticos, capazes de refletir sobre as transformações que a IA e a automação impõem à sociedade. Para isso, a educação precisa ir além do ensino técnico e profissionalizante, incorporando questões éticas, filosóficas e sociais ao currículo escolar. A abordagem crítica do uso das tecnologias implica ser uma prioridade, preparando os estudantes para questionar não apenas as implicações econômicas da automação, mas também as questões de poder, controle, privacidade e direitos humanos que a acompanham.

Nesse sentido, é essencial que a educação promova o letramento digital de forma crítica, ensinando os estudantes a compreenderem o impacto das tecnologias nas suas vidas cotidianas e a reconhecer suas potencialidades e limitações. Segundo Giroux (2019), a educação crítica implica incentivar os estudantes a questionarem a lógica do mercado e a refletir sobre os valores subjacentes às tecnologias que moldam a sociedade. Além disso, é fundamental que a escola promova a empatia e a solidariedade, preparando os alunos para lidar com as desigualdades criadas pela automação e para desenvolver soluções criativas e colaborativas para os problemas sociais gerados por essas transformações (Selwyn, 2016).

A inclusão de temas como ética digital, direitos humanos no contexto da IA, e as consequências sociais e econômicas da automação nos currículos escolares é uma maneira eficaz de sensibilizar os alunos para essas questões. A educação precisa estimular o pensamento crítico sobre como as tecnologias são projetadas, quem as controla, e quem se beneficia delas. Além disso, a promoção de uma formação cidadã ampla, que inclua debates sobre os impactos sociais e culturais das novas tecnologias, pode capacitar os estudantes a se tornarem agentes ativos na construção de uma sociedade mais justa e equitativa, mesmo em um mundo cada vez mais automatizado.

Por fim, convém a escola preparar os estudantes para lidar com o futuro do trabalho de forma flexível e adaptativa. Isso inclui não apenas o desenvol-

vimento de habilidades técnicas, mas também competências interpessoais e socioemocionais que permitam aos indivíduos navegarem em um mundo de rápidas mudanças, mantendo sua dignidade e sua capacidade de agir de maneira ética e responsável. O papel da educação, portanto, é duplo: capacitar os indivíduos para o mundo do trabalho automatizado e, ao mesmo tempo, equipá-los para refletir sobre as mudanças sociais e éticas que esse novo cenário impõe.

### **3. DE QUE MANEIRA A EDUCAÇÃO PODE FOMENTAR COMPETÊNCIAS COMO CRIATIVIDADE, EMPATIA, COLABORAÇÃO E CUIDADO, SUPERANDO A VISÃO TECNICISTA DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL?**

A educação contemporânea enfrenta o desafio de superar a visão tecnicista da formação profissional, centrada na aquisição de habilidades utilitárias e voltadas exclusivamente para o mercado de trabalho. Essa perspectiva, fortemente influenciada por modelos produtivistas e economicistas, reduz a complexidade do processo educativo a uma preparação funcional para o desempenho de tarefas. No entanto, diante das transformações sociais, ambientais e tecnológicas que marcam o século XXI, cresce o reconhecimento de que a educação precisa formar sujeitos integrais, capazes de exercer sua humanidade de forma ética, criativa e solidária. Isso implica a valorização de competências como criatividade, empatia, colaboração e cuidado — atributos fundamentais para a construção de sociedades mais justas, inclusivas e sustentáveis. Pesquisas contemporâneas e documentos internacionais sobre educação sustentam a urgência dessa reorientação formativa.

A superação do tecnicismo requer uma mudança de paradigma pedagógico, que reconheça o estudante como sujeito ativo, criador de sentidos e agente de transformação. Segundo Nussbaum (2010), a educação deve promover capacidades humanas fundamentais que possibilitem aos indivíduos viverem com dignidade e participarem plenamente da vida democrática. A criatividade, por exemplo, é vista por autores como Robinson (2015) como um recurso vital para lidar com problemas complexos e não lineares, exigindo que a escola se afaste de modelos rígidos de instrução e favoreça práticas pedagógicas abertas à experimentação, ao erro e à inovação. Em vez de formar para a repetição, a escola deve formar para a invenção, desenvolvendo o pensamento divergente e a imaginação.

A empatia e o cuidado, por sua vez, são dimensões éticas e afetivas da convivência humana que têm sido frequentemente negligenciadas pelos currículos tradicionais. No entanto, estudos na área da neurociência e da psicologia do desenvolvimento mostram que essas competências são essenciais para a construção de vínculos sociais saudáveis e para o exercício de uma cidadania responsável (DAMASIO, 2018). Nessa perspectiva, autores como Morin (2000) e Gilligan (1982) defendem que a educação deve contemplar o desenvolvimento da sensibilidade para o outro, da capacidade de escuta e do reconhecimento das interdependências que sustentam a vida. A escola, como espaço de convivência entre diferentes, tem o potencial de se tornar um laboratório de empatia, promovendo o diálogo intercultural, a resolução pacífica de conflitos e a solidariedade ativa.

A colaboração também se destaca como uma competência chave para o mundo contemporâneo. A cultura do individualismo competitivo, reforçada por avaliações meritocráticas e rankings escolares, dificulta o desenvolvimento de práticas colaborativas e da responsabilidade compartilhada. No entanto, em um mundo interconectado, marcado por desafios globais como as mudanças climáticas, as desigualdades e as pandemias, torna-se urgente formar sujeitos capazes de trabalhar coletivamente, respeitar a diversidade e construir soluções cooperativas. A pedagogia de projetos, o trabalho em grupo e o uso de metodologias ativas de aprendizagem — como a aprendizagem baseada em problemas e em equipe — têm mostrado eficácia no desenvolvimento da colaboração e da corresponsabilidade entre estudantes (FREIRE, 1996; MITRA, 2013).

Além disso, o cuidado deve ser compreendido como uma categoria pedagógica central. Inspirada por autoras como Joan Tronto (1993), a ética do cuidado propõe que educar é um ato de responsabilidade mútua, que envolve atenção, escuta, compromisso e ação transformadora. O cuidado não é uma competência “suave” ou acessória, mas uma prática ética e política fundamental para a construção de sociedades sustentáveis. Quando incorporado à prática pedagógica, o cuidado humaniza as relações escolares, valoriza os saberes experienciais e favorece o engajamento afetivo com o processo educativo. Nesse sentido, a formação de professores também precisa ser atravessada por essa ética, valorizando a escuta dos sujeitos, a valorização dos contextos locais e o compromisso com o bem comum.

Para que essas competências sejam efetivamente fomentadas, é necessário que as políticas educacionais deixem de priorizar exclusivamente resultados mensuráveis e padronizados, e passem a investir em currículos integradores, práticas interdisciplinares e na formação continuada dos educadores. Documentos como os relatórios da UNESCO (DELORS, 1996; UNESCO, 2021) já apontam para a importância de “aprender a ser” e “aprender a conviver” como dimensões tão relevantes quanto “aprender a conhecer” e “aprender a fazer”. A educação para o século XXI, portanto, exige ser pensada como um processo de humanização contínua, em que o desenvolvimento técnico está subordinado à construção de valores éticos, estéticos e afetivos.

Ao fomentar competências como criatividade, empatia, colaboração e cuidado, a escola contribui para a formação de sujeitos capazes de atuar de forma crítica, sensível e comprometida com a transformação do mundo. Trata-se de um projeto educativo que reconhece o valor da vida em todas as suas dimensões e que se orienta pela construção de sociedades mais solidárias, democráticas e sustentáveis. A superação da visão tecnicista não significa abandonar a dimensão profissional da educação, mas integrá-la a uma perspectiva formativa mais ampla, que considere o ser humano em sua totalidade e a vida coletiva como horizonte de sentido.

#### **4. QUAL O PAPEL DA ESCOLA NA FORMAÇÃO DE SUJEITOS CAPAZES DE LIDAR COM O TEMPO LIVRE, O ÓCIO CRIATIVO E A BUSCA DE SENTIDO PARA ALÉM DO TRABALHO PRODUTIVO?**

A escola, historicamente vinculada à preparação para o mundo do trabalho, encontra-se hoje diante da necessidade de redefinir seu papel formativo em um mundo onde o tempo livre, o ócio criativo e a busca de sentido para além da produtividade ganham crescente relevância. As transformações nas relações de trabalho, impulsionadas pela automação, pela inteligência artificial e pela flexibilização laboral, colocam em questão o modelo de educação centrado exclusivamente na empregabilidade. Nesse contexto, torna-se urgente repensar a função da escola como espaço de formação integral do ser humano, capaz de promover não apenas competências profissionais, mas também a capacidade de fruir o tempo livre de forma criativa, reflexiva e significativa. A escola, portanto, deve educar

para a liberdade e para a vida plena, preparando sujeitos que não apenas “sabem fazer”, mas que também “sabem ser” e “sabem viver”.

A noção de ócio criativo, proposta por Domenico De Masi (2000), contribui significativamente para esse debate. Para o autor, o ócio criativo não é sinônimo de inatividade, mas um tempo de liberdade em que o indivíduo pode integrar trabalho, estudo e lazer em uma dinâmica produtiva no plano intelectual, afetivo e existencial. Esse conceito rompe com a oposição tradicional entre trabalho e ócio, mostrando que o tempo livre pode ser fonte de desenvolvimento pessoal, inovação e felicidade. No entanto, para que os sujeitos possam usufruir plenamente do ócio criativo, é necessário que tenham sido educados para reconhecer o valor do tempo não produtivo e saibam habitá-lo de forma ética e significativa. A escola, nesse sentido, tem um papel central na valorização do tempo livre como dimensão formativa.

Segundo autores como Hannah Arendt (2018), a ação humana não se resume à atividade laborativa. Ela compreende também o pensar e o agir político, ou seja, atividades que não estão subordinadas à lógica da necessidade, mas que dizem respeito à liberdade, à criação e à convivência. Educar para o tempo livre implica, assim, formar indivíduos capazes de pensar criticamente, dialogar, contemplar, produzir cultura e estabelecer vínculos que vão além da lógica do consumo e da produtividade. A formação estética, filosófica, literária e artística deve ser valorizada nesse processo, não como ornamento, mas como componente essencial do desenvolvimento humano.

Além disso, a valorização do tempo livre e do ócio criativo na formação escolar exige uma reconfiguração do currículo e das práticas pedagógicas. Como aponta Gert Biesta (2015), a educação não deve se limitar à produção de resultados mensuráveis, mas precisa abrir espaço para a experiência, para o encontro com o imprevisível e para a construção de sentido. Isso significa reconhecer o valor do jogo, da curiosidade, da contemplação e do silêncio como momentos fecundos do processo educativo. Significa também abrir espaço para práticas de escuta, de expressão subjetiva e de elaboração simbólica da experiência, nas quais o estudante é convidado a refletir sobre si mesmo, sobre o mundo e sobre o sentido de sua existência.

A busca de sentido, por sua vez, é uma dimensão profundamente humana, que a escola não pode ignorar. Autores como Viktor Frankl (2005), ao abordar a importância da busca de sentido como condição de saúde psíquica e realização pessoal, mostram que o ser humano necessita encontrar propósitos que transcendam a utilidade imediata. A educação que se limita a formar para o mercado deixa de lado essa dimensão essencial da vida. A escola, ao contrário, deve proporcionar aos estudantes a oportunidade de entrar em contato com múltiplas linguagens, tradições culturais, perspectivas éticas e filosóficas que os ajudem a construir seus próprios sentidos de vida. Isso inclui o reconhecimento da diversidade de modos de existência e da legitimidade de escolhas que não se alinham com o ideal de sucesso econômico.

As pesquisas educacionais contemporâneas também têm apontado para a importância do bem-estar, da saúde mental e da qualidade de vida como metas legítimas da educação. A Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), embora ainda fortemente orientada por competências cognitivas e profissionais, já reconhece a necessidade de desenvolver habilidades socioemocionais, como autoconhecimento, empatia, responsabilidade e abertura ao novo. Tais habilidades estão diretamente relacionadas à capacidade de lidar com o tempo livre de forma criativa e saudável. A escola que forma para o lazer criativo e para o cultivo da interioridade contribui para a construção de uma vida plena, em que o trabalho não seja o único eixo organizador da existência.

Por fim, é necessário destacar que a democratização do acesso ao tempo livre também é uma questão de justiça social. Em contextos marcados pela desigualdade, o tempo de lazer e de ócio criativo é um privilégio de poucos. A escola pública, ao valorizar essas dimensões, pode ser um instrumento de democratização da cultura e do direito ao tempo, garantindo que todos os estudantes — e não apenas os que pertencem às elites — possam experimentar outras formas de viver para além do trabalho. Isso requer políticas públicas que articulem a educação com outros direitos sociais, como cultura, saúde, renda e tempo.

Portanto, a escola tem um papel essencial na formação de sujeitos capazes de lidar com o tempo livre, o ócio criativo e a busca de sentido. Ao ampliar sua missão para além da preparação produtiva, a escola contribui para a formação de pessoas autônomas, sensíveis, reflexivas e criativas — qualificadas não apenas para o trabalho, mas, sobretudo, para a vida em sua plenitude.

## **5. EM UM CENÁRIO DE CRESCENTE PRECARIZAÇÃO DAS RELAÇÕES DE TRABALHO, COMO A ESCOLA PODE CONTRIBUIR PARA O EMPODERAMENTO SOCIAL E POLÍTICO DOS SUJEITOS?**

A crescente precarização das relações de trabalho, marcada por informalidade, insegurança contratual, rotatividade, baixos salários e ausência de direitos sociais, impõe desafios significativos à formação cidadã e à justiça social. Essa realidade afeta particularmente os jovens e as populações historicamente marginalizadas, cujas perspectivas de inserção digna no mundo do trabalho tornam-se cada vez mais limitadas. Diante desse cenário, a escola não pode se limitar a preparar indivíduos para ocupar posições instáveis no mercado; ela precisa assumir um papel ativo na formação de sujeitos críticos, conscientes de seus direitos, e capazes de intervir social e politicamente na construção de alternativas emancipatórias. O empoderamento social e político, nesse contexto, não é um produto automático da escolarização, mas um processo formativo intencional que exige práticas pedagógicas comprometidas com a transformação da realidade.

A escola pode ser um espaço privilegiado para desenvolver capacidades que ampliem a autonomia dos estudantes diante das contradições do mundo do trabalho. Isso envolve, primeiramente, uma abordagem crítica das estruturas econômicas e sociais que geram desigualdades. Autores como Paulo Freire (1996) defendem que a educação deve partir da leitura crítica do mundo, valorizando os saberes dos alunos e promovendo a problematização das condições materiais de existência. A pedagogia freiriana propõe uma prática dialógica em que educadores e educandos constroem, juntos, uma compreensão crítica da realidade, condição fundamental para o exercício da cidadania ativa. Nesse sentido, a escola pode e deve contribuir para que os sujeitos compreendam os mecanismos da precarização, questionem seus efeitos e busquem formas coletivas de resistência.

Além disso, o empoderamento político dos estudantes requer o fortalecimento de competências discursivas e argumentativas que lhes permitam participar de debates públicos, reivindicar direitos e construir narrativas contra-hegemônicas. A escola precisa garantir o acesso a múltiplas linguagens — científica, artística, midiática, jurídica — e proporcionar experiências concretas de participação, como grêmios estudantis, assembleias, projetos de intervenção social e

simulações de processos democráticos. Como aponta Gert Biesta (2013), uma educação democrática deve criar “espaços de aparecimento” nos quais os sujeitos possam se posicionar publicamente e exercer sua agência. Tais experiências são fundamentais para que os estudantes deixem de ser apenas objetos das políticas econômicas e tornem-se sujeitos de transformação social.

Pesquisas recentes também demonstram que o desenvolvimento do pensamento crítico e da consciência política está fortemente associado ao modo como os conteúdos escolares são trabalhados. A simples inserção de temas como direitos trabalhistas ou cidadania no currículo não garante, por si só, o empoderamento dos estudantes. É preciso que tais temas sejam abordados de maneira interdisciplinar, contextualizada e conectada às vivências dos alunos. Estudos de Apple (2003) e Giroux (2011) mostram que a escola pode reproduzir as desigualdades ou agir como instrumento de contestação, dependendo de como organiza suas práticas pedagógicas. Uma pedagogia voltada para a justiça social deve articular teoria e prática, escola e comunidade, conhecimento acadêmico e saber popular.

Outro aspecto importante é o fortalecimento da identidade coletiva e da solidariedade entre os sujeitos. Em um cenário de fragmentação social e competição individualista, a escola pode cultivar valores de cooperação, cuidado mútuo e responsabilidade coletiva. Tais valores são indispensáveis para a organização de movimentos sociais, sindicatos, coletivos culturais e outras formas de ação coletiva que historicamente desempenharam papel central na conquista de direitos trabalhistas. Ao promover projetos colaborativos, trabalhos em grupo e ações comunitárias, a escola contribui para a formação de vínculos sociais e para a construção de um senso de pertencimento que é fundamental para o engajamento político.

É igualmente necessário reconhecer que a formação para o empoderamento social e político passa pela valorização das histórias de luta das classes trabalhadoras, dos movimentos populares, das comunidades tradicionais e das resistências periféricas. Incorporar essas memórias aos currículos escolares é uma forma de romper com a invisibilização das lutas sociais e de oferecer referências positivas de mobilização coletiva. A educação, nesse caso, atua não apenas como transmissão de conhecimento, mas como reconhecimento de trajetórias e de sujeitos que foram, e continuam sendo, protagonistas da história.

Por fim, a escola deve ser pensada como parte de uma rede mais ampla de políticas públicas voltadas à inclusão social, à proteção do trabalho digno e à construção de uma cidadania efetiva. O empoderamento político não se sustenta apenas por meio de discursos ou conteúdos escolares, mas exige condições materiais que permitam aos sujeitos exercerem sua liberdade. Como destacam os relatórios da UNESCO (2021), uma educação de qualidade precisa estar integrada a políticas de equidade, combate à pobreza, fortalecimento da democracia e justiça social.

Dessa forma, a escola pode contribuir decisivamente para o empoderamento social e político dos sujeitos em contextos de precarização do trabalho, desde que assuma uma perspectiva crítica, democrática e emancipadora. Ao formar sujeitos capazes de compreender, questionar e transformar sua realidade, a educação torna-se um instrumento poderoso de resistência e de construção de um futuro mais justo e solidário.

## **6. COMO OS PROJETOS PEDAGÓGICOS PODEM INCORPORAR REFLEXÕES SOBRE RENDA BÁSICA UNIVERSAL E NOVAS FORMAS DE ORGANIZAÇÃO ECONÔMICA E SOCIAL?**

Diante das transformações econômicas, sociais e tecnológicas que redefinem o mundo do trabalho e a organização da vida em sociedade, os projetos pedagógicos escolares precisam ir além da lógica tradicional da formação para o emprego. A crescente automação, o desemprego estrutural e as crises ambientais e sociais impõem a necessidade de debater alternativas ao modelo econômico vigente. Nesse contexto, a proposta da renda básica universal (RBU) e as novas formas de organização econômica e social devem ser incorporadas ao currículo escolar não apenas como conteúdos informativos, mas como temas geradores de reflexão crítica, cidadã e emancipadora. A escola pode e deve se tornar um espaço para imaginar futuros possíveis e formar sujeitos capazes de atuar na construção de uma sociedade mais justa, solidária e sustentável.

A ideia de renda básica universal tem ganhado destaque no debate público internacional, sobretudo a partir das experiências-piloto realizadas em países como Finlândia, Canadá e Brasil. Concebida como um direito incondicional de todos os cidadãos a uma quantia periódica de recursos financeiros, a RBU

busca garantir o mínimo necessário para uma vida digna, independentemente do desempenho produtivo de cada indivíduo. O economista Philippe Van Parijs (2000), um dos principais teóricos da proposta, argumenta que a RBU promove a liberdade real para todos, permitindo que cada pessoa tenha condições materiais para escolher o modo de vida que deseja seguir, inclusive fora da lógica estrita do mercado de trabalho. Essa proposta questiona os fundamentos meritocráticos do capitalismo contemporâneo e abre espaço para novas formas de pensar o valor social do trabalho, da solidariedade e do cuidado.

Projetos pedagógicos comprometidos com a formação cidadã e crítica devem incorporar essas reflexões como parte de um currículo que dialogue com os desafios do século XXI. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ao propor competências como o pensamento crítico, a empatia, a responsabilidade e a ação com base em princípios éticos, já oferece uma abertura para tais debates (BRASIL, 2018). Cabe às escolas e aos educadores ampliarem esse horizonte por meio de projetos interdisciplinares, oficinas de discussão, simulações de políticas públicas, análise de documentários, rodas de conversa e produções textuais que explorem diferentes perspectivas sobre a distribuição de renda, justiça social e modelos econômicos alternativos.

Além disso, o estudo da RBU pode ser articulado com temas como a economia solidária, os sistemas de cooperação, os bancos comunitários, os orçamentos participativos e as práticas agroecológicas, que representam formas concretas e inovadoras de organização econômica fora da lógica neoliberal. Autores como Paul Singer (2002) e Ladislau Dowbor (2017) defendem que essas experiências, ao promoverem inclusão produtiva e protagonismo comunitário, contribuem para a construção de economias mais humanas e sustentáveis. Ao conhecer e refletir sobre essas práticas, os estudantes desenvolvem uma compreensão mais ampla da economia, que não se limita ao lucro e à competição, mas inclui valores como cooperação, equidade e sustentabilidade.

A inserção desses temas nos projetos pedagógicos também permite uma abordagem crítica dos indicadores econômicos tradicionais. Por que o crescimento do PIB não garante bem-estar para toda a população? Que alternativas existem para medir o desenvolvimento de um país? A partir de perguntas como essas, os

estudantes podem conhecer índices como o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) e o Índice de Felicidade Interna Bruta (FIB), explorando os limites e as possibilidades das métricas econômicas e sociais. Tais discussões favorecem o desenvolvimento de uma consciência política mais sofisticada e de uma visão de mundo menos centrada no consumo e na acumulação.

Do ponto de vista metodológico, os projetos pedagógicos podem lançar mão de metodologias ativas que favoreçam o protagonismo dos estudantes e a construção coletiva do conhecimento. A pedagogia de projetos, a pesquisa-ação, os estudos de caso e as metodologias freirianas de problematização são especialmente adequadas para abordar temas complexos como a RBU. Como defende Paulo Freire (1996), a educação deve partir da realidade dos educandos e abrir espaço para a construção de novas possibilidades históricas. Debater a renda básica universal é, portanto, uma forma de educar para a utopia concreta, aquela que, segundo o autor, se enraíza nas condições do presente para projetar transformações possíveis e necessárias.

É importante também que as reflexões sobre a RBU e novas formas de organização social estejam ligadas à diversidade cultural e às desigualdades estruturais da sociedade brasileira. A renda básica pode representar uma política de reparação histórica e de enfrentamento à pobreza extrema, especialmente em contextos de exclusão racial, de gênero e territorial. Nesse sentido, os projetos pedagógicos devem considerar as vozes e as vivências dos estudantes e de suas comunidades, promovendo o diálogo entre o conhecimento acadêmico e os saberes populares.

Em suma, ao incorporar debates sobre a renda básica universal e novas formas de organização econômica e social, os projetos pedagógicos cumprem um papel fundamental na formação de sujeitos críticos, conscientes e politicamente ativos. Eles transformam a escola em um espaço de construção democrática do conhecimento e de elaboração coletiva de alternativas para os dilemas contemporâneos. Assim, a educação não apenas reflete a realidade, mas se constitui como força vital na criação de outros mundos possíveis.

## **7. QUE SENTIDOS E VALORES A ESCOLA PODE (RE)CONSTRUIR EM UM MUNDO ONDE O TRABALHO DEIXA DE SER O PRINCIPAL MEDIADOR DA IDENTIDADE, DA DIGNIDADE E DA INCLUSÃO SOCIAL?**

Em um mundo marcado por profundas transformações nas formas de produção, pelas incertezas geradas pelo avanço da automação e pela crescente desvinculação entre trabalho e estabilidade social, a escola é convocada a repensar seus sentidos e finalidades. Historicamente, o trabalho foi o principal eixo em torno do qual se estruturaram a identidade, a dignidade e a inclusão social dos indivíduos. No entanto, com o enfraquecimento do emprego estável como norma e a intensificação da precarização, essa centralidade é cada vez mais questionada. Nesse novo cenário, torna-se fundamental que a escola (re)construa valores e sentidos capazes de sustentar uma formação humana integral que vá além da preparação para o mercado, promovendo o desenvolvimento ético, emocional, cultural e político dos sujeitos.

A literatura sociológica e filosófica contemporânea tem apontado que a crise do trabalho como mediador central da vida social exige uma revisão dos fundamentos sobre os quais organizamos a educação. Para Dominique Méda (2019), o trabalho perdeu parte de sua capacidade de integrar os indivíduos à sociedade e de garantir um lugar simbólico reconhecido. Isso ocorre tanto pela destruição de postos de trabalho quanto pela crescente desvalorização das ocupações ainda existentes. A consequência é uma sociedade marcada pela insegurança, pela perda de vínculos comunitários e pelo esvaziamento de projetos coletivos. Diante disso, a escola pode tornar-se um espaço de ressignificação, promovendo uma educação que valorize a autonomia, o bem comum, a diversidade de formas de vida e a busca por sentido em múltiplas dimensões da existência.

Um dos caminhos para essa reconstrução é a valorização do conhecimento como bem em si, e não apenas como instrumento de empregabilidade. Isso significa cultivar uma relação ética e estética com o saber, que permita aos estudantes desenvolverem a curiosidade, a sensibilidade, a capacidade de imaginar e de questionar. Segundo Martha Nussbaum (2010), uma educação voltada apenas para o crescimento econômico empobrece a democracia e compromete a formação do pensamento crítico e da empatia. Para a autora, é preciso cultivar

as “capacidades humanas centrais”, como o pensamento reflexivo, a imaginação literária, a expressão artística e o juízo ético, que permitem aos indivíduos viverem plenamente e participar da vida pública de maneira significativa. A escola, nesse sentido, deve ser um lugar onde se aprende a viver com os outros, a cuidar do mundo e a dialogar com diferentes visões de vida.

Outro aspecto fundamental está na valorização do tempo livre e do ócio criativo como espaços de formação. A cultura ocidental, marcada pelo produtivismo, tende a desvalorizar atividades não diretamente ligadas ao trabalho, como a contemplação, a arte, o lazer e a convivência. No entanto, essas experiências são essenciais para o desenvolvimento subjetivo e coletivo. Conforme Domenico De Masi (2000), o ócio criativo é aquele que une trabalho, estudo e lazer, proporcionando condições para a inovação, a convivência e o florescimento humano. A escola pode favorecer essa perspectiva ao criar tempos e espaços que valorizem a experimentação, a expressão artística, os projetos coletivos e a investigação livre, rompendo com o ritmo fragmentado e utilitário imposto pelas exigências do mercado.

Nesse processo de ressignificação, é igualmente importante que a escola contribua para a construção de valores como solidariedade, equidade, justiça social e responsabilidade socioambiental. Esses valores devem ser vivenciados no cotidiano escolar, nas relações pedagógicas e na gestão democrática, e não apenas ensinados de forma abstrata. Como defende Boaventura de Sousa Santos (2019), em uma sociedade marcada por exclusões múltiplas, é necessário desenvolver uma pedagogia das ausências e das emergências, que valorize os saberes e práticas silenciados pelo pensamento hegemônico e incentive a criação de alternativas culturais, econômicas e políticas. A escola pode, portanto, assumir um papel fundamental na constituição de uma cidadania ativa e plural, abrindo espaço para o reconhecimento das diferenças e para a construção de um mundo comum.

Além disso, a escola pode ser um local de fortalecimento da identidade dos sujeitos a partir de múltiplas referências: culturais, territoriais, familiares, artísticas e afetivas. Em vez de reduzir o valor do indivíduo à sua produtividade, o ambiente escolar deve acolher trajetórias diversas e oferecer horizontes de sentido que incluam o cuidado, o pertencimento, a criação e o engajamento coletivo. A dignidade humana, nesse contexto, passa a ser entendida não como uma

recompensa do esforço produtivo, mas como um direito inalienável que deve ser garantido a todos, independentemente de sua inserção no mercado.

Nesse novo horizonte, os projetos pedagógicos precisam ser repensados para fomentar competências como empatia, cooperação, pensamento crítico e criatividade, que são indispensáveis para a construção de sociedades mais justas e resilientes. Estudos do Fórum Econômico Mundial (2020) apontam que tais competências serão cada vez mais valorizadas, não apenas no mundo do trabalho, mas em todas as esferas da vida. Portanto, a escola precisa preparar os estudantes para viver de forma plena em um mundo em que os vínculos identitários e sociais já não dependem exclusivamente da ocupação profissional.

Em última análise, ao (re)construir sentidos e valores em um mundo no qual o trabalho deixa de ocupar o centro da vida social, a escola reafirma seu papel como espaço essencial para a formação humana. Ela pode cultivar o gosto pelo saber, o compromisso com a justiça, a abertura à diversidade e a capacidade de imaginar futuros alternativos. Mais do que preparar para empregos incertos, a escola — em colaboração com a comunidade e fortalecida por políticas educacionais democráticas e inclusivas — deve formar sujeitos capazes de viver com dignidade, estabelecer vínculos solidários e contribuir para a construção de uma sociedade mais sensível e plural.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A análise crítica das transformações históricas do capitalismo e de seus efeitos sobre a educação evidencia que nos encontramos em um momento-limite, no qual os paradigmas econômicos, sociais e pedagógicos hegemônicos apresentam sinais evidentes de esgotamento e colapso. As crises ecológica, democrática, laboral e ética que atravessam o mundo contemporâneo não constituem eventos isolados, mas expressam contradições estruturais de uma racionalidade capitalista que, há séculos, conforma modos de existência, de produção e de organização dos processos educativos.

Ao longo deste estudo, evidenciou-se como o capitalismo — em suas múltiplas fases históricas — influenciou profundamente os sentidos da educação, ora como instrumento de reprodução da ordem, ora como possibilidade de resistên-

cia. Particularmente no contexto neoliberal e digital, a educação foi convertida em ativo de mercado, submetida a métricas, privatizações e plataformas tecnológicas que corroem sua função pública, democrática e humanizadora. Ainda assim, sob as fissuras desse sistema, emergem alternativas possíveis: economias solidárias, movimentos por justiça cognitiva, escolas de resistência, redes educativas contra-hegemônicas.

Conclui-se, portanto, que a educação não é mero reflexo da economia, mas campo de disputa ética, política e cultural. É preciso ir além da crítica: projetar, experimentar, mobilizar outros modos de aprender, ensinar e viver em comum. Nesse sentido, uma educação orientada ao bem comum, à sustentabilidade planetária e à reconstrução da dignidade coletiva torna-se não apenas urgente, mas necessária.

Como proposta para pesquisas futuras, sugere-se:

- Investigar experiências pedagógicas contra-hegemônicas (como escolas do campo, quilombolas e indígenas) que operam fora da lógica do capital e produzem outros horizontes de mundo.
- Estudar os impactos da inteligência artificial e da automação sobre o trabalho docente e as relações pedagógicas, especialmente em contextos periféricos.
- Analisar criticamente as políticas de transição ecológica na educação, avaliando se operam como rupturas estruturais ou como adaptações do capitalismo verde.
- Mapear formas emergentes de educação digital pública e cooperativa, como alternativas às plataformas corporativas dominantes.

Por fim, mais do que se limitar à antecipação de cenários futuros, impõe-se à educação o desafio epistemológico, ético e político de participar ativamente de sua construção, orientando-se por princípios de justiça social, pluralidade, inclusão, cooperação e sustentabilidade. Como nos adverte Paulo Freire, “o mundo não é, o mundo está sendo”, o que nos convida a reconhecê-lo como um processo inacabado, em constante devir. Nesse horizonte de permanente transformação, a educação — compreendida como prática social historicamente situada — deve

assumir um papel protagonista na invenção de futuros possíveis e sustentáveis, não como projeção utópica e distante, mas como exercício cotidiano de liberdade, esperança crítica e engajamento transformador.

Em última instância, a tarefa da educação no atual momento histórico consiste em criar condições para o surgimento de novas subjetividades, cultivando a criatividade, a cooperação, a cidadania e uma gestão sensata, justa e democrática dos bens comuns — recursos finitos e indispensáveis que sustentam a vida e simbolizam os fundamentos éticos de uma civilização comprometida com a dignidade humana e o porvir compartilhado.

## REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, Anete; SILVA, Marília Pinto de Carvalho. Educação, juventudes e sofrimento psíquico: pistas para uma análise crítica das políticas educacionais. **Revista Brasileira de Educação**, v. 27, e270083, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782022270083>
- ACOSTA, Alberto. **O bem viver: uma oportunidade para imaginar outros mundos**. São Paulo: Autonomia Literária, 2016.
- AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. São Paulo: Pólen, 2019.
- APPLE, Michael W. **Educação e poder**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- APPLE, Michael W. **Educação e poder**. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2019.
- APPLE, Michael. **Educação, poder e política: estudos críticos**. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- APPLE, Michael. Educando o “cidadão econômico”. In: **Educação, democracia e o poder do conhecimento**. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- ARENDT, Hannah. **A condição humana**. Tradução de Roberto Raposo. 13<sup>a</sup> ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2018
- ARNAIZ, Pilar; HURTADO, María Dolores. **Educação inclusiva: caminhos para a inclusão**. Porto Alegre: Mediação, 2009.
- ARRIGHI, Giovanni. **O longo século XX: dinheiro, poder e as origens de nosso tempo**. São Paulo: UNESP, 1996.
- ARROYO, Miguel. **Escola, territórios e resistência**. Petrópolis: Vozes, 2020.
- ARROYO, Miguel. **Escolas do campo e a pedagogia dos sujeitos**. Petrópolis: Vozes, 2020.
- ARROYO, Miguel. **Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2018.
- BALL, Stephen J. **Educação global S.A.: novas redes de políticas públicas**. Tradução: Márcia M. Soares. Porto Alegre: Penso, 2012.

BALL, Stephen J. Gestão performativa na educação: introduzindo o novo gerencialismo. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 673-701, 2005.

BALL, Stephen J. *Global Education Inc.: New policy networks and the neo-liberal imaginary*. New York: Routledge, 2012.

BALL, Stephen J. Políticas educacionais e teorias do discurso: atuando sobre o mundo como se fosse realmente como o representamos. **Currículo sem Fronteiras**, v. 1, n. 2, p. 10-32, 2001.

BALL, Stephen. **Políticas educacionais globalizadas**. Porto Alegre: Artmed, 2012.

BANIWA, Gersem Luciano da Silva. **Povos indígenas e a educação escolar: perspectivas para uma educação diferenciada, específica, intercultural e bilíngue**. Brasília: LACED/Museu Nacional, 2006.

BAUER, Adriana. A privatização da educação no Brasil: atores e estratégias. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 15, n. 36, p. 421–438, 2021. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/>. Acesso em: 15 jun. 2025.

BAUER, Adriana; DOURADO, Luiz Fernandes. Avaliação, accountability e a qualidade da educação: tensões e contradições. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 42, e228516, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/es.228516>

BAUER, Adriana; FRIGOTTO, Gaudêncio. **Crítica à reforma do ensino médio: o SUS da educação em risco**. São Paulo: Expressão Popular, 2019.

BAUER, Adriana; VIEIRA, Adriana. Financeirização da educação básica no Brasil: tendências e riscos para o direito à educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 53, n. 187, p. 14-37, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1590/198053149137>

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

BIESTA, Gert. **O belo risco de educar**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

BIESTA, Gert. **The beautiful risk of education**. Boulder: Paradigm Publishers, 2013.

BLOCH, Ernst. **O princípio esperança**. Vol. 1. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005.

BLOCH, Marc. **A sociedade feudal**. São Paulo: Paz e Terra, 1986. (Original publicado em 1939)

BOAVENTURA DE SOUSA SANTOS. **A cruel pedagogia do vírus**. São Paulo: Boitempo, 2021.

BOAVENTURA DE SOUSA SANTOS. **O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do Sul**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

BOFF, Leonardo. **Pedagogia da Terra**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2019.

BONAMINO, Alicia. Avaliação da educação básica: avanços, limites e desafios. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 816-839, 2017.

BOTSMAN, Rachel; ROGERS, Roo. **What's mine is yours: the rise of collaborative consumption**. New York: HarperBusiness, 2010.

BOURDIEU, Pierre. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1989.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 15 jun. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 20 jun. 2025.

BROWN, Phillip; LAUDER, Hugh; ASHTON, David. **The global auction: the broken promises of education, jobs, and incomes**. Oxford: Oxford University Press, 2010.

BROWN, Wendy. **Undoing the demos: neoliberalism's stealth revolution**. New York: Zone Books, 2015.

BRYNJOLFSSON, Erik; MCAFEE, Andrew. **The second machine age: work, progress, and prosperity in a time of brilliant technologies**. New York: W.W. Norton & Company, 2014.

CALDART, Roseli Salette. **Pedagogia do movimento sem terra**. 8. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

CANDAU, Vera Maria. Educação e práticas contra-hegemônicas: Paulo Freire e os desafios do presente. **Revista Brasileira de Educação**, v. 28, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/>. Acesso em: 15 jun. 2025.

CANDAU, Vera Maria. Educação, interculturalidade e justiça social: desafios para a formação de educadores. **Currículo sem Fronteiras**, v. 20, n. 1, p. 28–43, jan./abr. 2020.

CANDAU, Vera Maria; MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. **Educação e diversidade cultural: desafios e perspectivas**. Petrópolis: Vozes, 2021.

CAPRA, Fritjof. **A teia da vida: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos**. São Paulo: Cultrix, 2021.

CARA, Daniel. O novo FUNDEB: avanços e desafios. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 52, 2022. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/>. Acesso em: 15 jun. 2025.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. **Educação ambiental crítica: raízes e caminhos**. São Paulo: Cortez, 2012.

CASTELLS, Manuel. **A galáxia da internet: reflexões sobre a internet, os negócios e a sociedade**. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

CENTRO DE REFERÊNCIAS EM EDUCAÇÃO INTEGRAL (CREI). **Indicadores da qualidade na educação integral**. São Paulo, 2020.

CHESNAIS, François. **A mundialização do capital**. São Paulo: Xamã, 1996.

CIAVATTA, Maria. Trabalho docente e precarização: entre a crise do capital e a crise da escola pública. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 121, p. 729-746, 2012.

CLASTRES, Pierre. **A sociedade contra o Estado**. São Paulo: Cosac Naify, 2012.

CRENSHAW, Kimberlé. **Documento para o Comitê de Eliminação da Discriminação contra a Mulher**. ONU, 2002. Disponível em: <https://www.ohchr.org/sites/default/files/documents/issues/minorities/30th-anniversary/2022-09-22/GuidanceNoteonIntersectionality.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2025.

CUNHA, Maria Isabel da. Formação de professores e justiça social: desafios e perspectivas. **Revista Brasileira de Educação**, v. 27, e270031, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/>. Acesso em: 20 jun. 2025.

DAMASIO, Antonio. **A estranha ordem das coisas: as origens biológicas dos sentimentos, das emoções e da cultura**. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

DAMÁSIO, Antonio. **O erro de Descartes: emoção, razão e o cérebro humano**. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. São Paulo: Boitempo, 2016.

DE MASI, Domenico. **O ócio criativo**. Rio de Janeiro: Sextante, 2000.

DELORS, Jacques et al. **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. Brasília: UNESCO, 1996.

DOWBOR, Ladislau. **A era do capital improdutivo: por que vivemos em um sistema que desperdiça riqueza e descuida das pessoas**. São Paulo: Autonomia Literária, 2017.

DUBET, François. **A escola das oportunidades: o que é uma escola justa?** São Paulo: Ática, 2011.

ELLEN MACARTHUR FOUNDATION. **Towards the circular economy: economic and business rationale for an accelerated transition**. Cowes: Ellen MacArthur Foundation, 2013.

ENGELS, Friedrich. **Do socialismo utópico ao socialismo científico**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2008. (Original publicado em 1880)

ESCOBAR, Arturo. **Sentipensar con la tierra: nuevas lecturas sobre desarrollo, territorio y diferencia**. Medellín: Ediciones UNAULA, 2014.

FERREIRA, Nilma Lino Gomes. **Educação para a igualdade racial: desafios, práticas e perspectivas**. Brasília: MEC/SECADI, 2014.

FRANKL, Viktor E. **Em busca de sentido: um psicólogo no campo de concentração**. Petrópolis: Vozes, 2005.

FRASER, Nancy. **Capitalismo canibal: como nosso sistema está devorando a democracia, o cuidado e o planeta — e o que podemos fazer a respeito disso**. São Paulo: Autonomia Literária, 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 23. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREITAS, Luiz Carlos de. A ideologia do controle e os sistemas de avaliação educacional no Brasil. In: SOUSA, Sandra D. A. de; FUSARI, José Cerchi (Orgs.). **Avaliação: concepções e práticas**. Campinas: Papirus, 2012.

FREY, Carl Benedikt; OSBORNE, Michael A. The future of employment: how susceptible are jobs to computerisation? **Technological Forecasting and Social Change**, v. 114, p. 254–280, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.techfore.2016.08.019>. Acesso em: 20 jun. 2025.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e a crise do capital no Brasil: uma análise crítica das políticas do governo Bolsonaro. **Revista Educação & Sociedade**, v. 39, 2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Escola, trabalho e formação humana: por uma pedagogia da alternância crítica no campo. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 42, e0240492, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/>. Acesso em: 15 jun. 2025.

GADELHA, Cristiane; SILVA, Inajara Borges da. Educação e saberes indígenas: epistemologias outras e a luta por reconhecimento. **Revista Brasileira de Educação**, v. 26, e260006, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu>. Acesso em: 16 jun. 2025.

GARCÉS, Marina. **Nova ilustração radical**. Lisboa: Orfeu Negro, 2017.

GATTI, Bernardete A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 40, e022262, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/es.226262>

GIDDENS, Anthony. **A política da mudança climática**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2009.

GIL, Gustavo. Educação digital e empatia em tempos de algoritmos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 27, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/7L5n5J5/?lang=pt>. Acesso em: 20 jun. 2025.

GILLIGAN, Carol. **In a different voice: psychological theory and women's development**. Cambridge: Harvard University Press, 1982.

GIROUX, Henry A. **Neoliberalism's war on higher education**. Chicago: Haymarket Books, 2014.

GIROUX, Henry A. **Pedagogia crítica em tempos sombrios: a responsabilidade da educação na era da barbárie neoliberal**. São Paulo: Autêntica, 2021.

GIROUX, Henry A. **Professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

GIROUX, Henry. **Pedagogy and the politics of hope: theory, culture, and schooling**. Boulder: Westview Press, 2019.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não formal, participação da sociedade civil e novas formas de gestão da educação pública**. São Paulo: Cortez, 2019.

GOHN, Maria da Glória. Políticas públicas e participação social: a trajetória dos conselhos e conferências de educação. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 40, e021712, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/educso-c/a/7L5n5J5/?lang=pt>. Acesso em: 20 jun. 2025.

GOLEMAN, Daniel. **Inteligência emocional: a teoria revolucionária que redefina o que é ser inteligente**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2006.

GOMES, Nilma Lino. **Movimento negro e educação: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2020.

GOMES, Nilma Lino. **Políticas de promoção da igualdade racial na educação brasileira: características, avanços e desafios**. Brasília: MEC, 2017.

GOMES, Nilma Lino. Tecnologia, desigualdade e direito à educação. **Revista Brasileira de Educação**, v. 27, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/7L5n5J5/?lang=pt>. Acesso em: 20 jun. 2025.

GORBIS, Marina. **Future skills: foresight for education**. Palo Alto: Institute for the Future, 2021. Disponível em: <https://www.iftf.org/futureskills/>. Acesso em: 20 jun. 2025.

GRAEBER, David. **Debt: the first 5,000 years**. Brooklyn: Melville House, 2011.

GUTIÉRREZ PÉREZ, Francisco J. Educación ambiental crítica: una mirada desde la ecopedagogía. **Revista Iberoamericana de Educación**, n. 85, p. 15–36, 2021. Disponível em: <https://rieoei.org/RIE/article/view/272>. Acesso em: 15 jun. 2025.

HARDT, Michael; NEGRI, Antonio. **Declaração: além do capitalismo e da democracia**. São Paulo: Record, 2014.

HARVEY, David. **Breve história do neoliberalismo**. São Paulo: Loyola, 2005.

HARVEY, David. **O enigma do capital e as crises do capitalismo**. São Paulo: Boitempo, 2011.

HARVEY, David. **O neoliberalismo: história e implicações**. São Paulo: Loyola, 2005.

HARVEY, David. **O novo imperialismo**. São Paulo: Loyola, 2005.

HECKSCHER, Eli F. **Mercantilism**. London: Routledge, 1995.

HETLAND, Lois et al. **Studio thinking 2: the real benefits of visual arts education**. New York: Teachers College Press, 2013.

HILTON, Rodney. **A transição do feudalismo para o capitalismo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

IPCC – INTERGOVERNMENTAL PANEL ON CLIMATE CHANGE. **Synthesis report of the sixth assessment report (AR6)**. Geneva: IPCC, 2023. Disponível em: <https://www.ipcc.ch/report/ar6/syr/>. Acesso em: 20 jun. 2025.

IPCC. Relatório de Avaliação Climática. **Painel Intergovernamental sobre Mudanças Climáticas**, 2023. Disponível em: [https://www.gov.br/mcti/pt-br/acompanhe-o-mcti/sirene/publicacoes/relatorios-do-ipcc/arquivos/pdf/copy\\_of\\_IPCC\\_Longer\\_Report\\_2023\\_Portugues.pdf](https://www.gov.br/mcti/pt-br/acompanhe-o-mcti/sirene/publicacoes/relatorios-do-ipcc/arquivos/pdf/copy_of_IPCC_Longer_Report_2023_Portugues.pdf). Acesso em: 20 jun. 2025.

JENKINS, Henry. **Cultura da convergência**. 2. ed. São Paulo: Aleph, 2020.

KLLEIN, Naomi. **Isso muda tudo: capitalismo vs. clima**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

KRAWCZYK, Nora; VIEIRA, Lívia S. Desigualdades educacionais em tempos de pandemia: o aprofundamento das exclusões escolares. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 42, e244474, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/es.244474>. Acesso em: 20 jun. 2025.

LATOUCHE, Serge. **A aposta do decrescimento**. São Paulo: Contexto, 2009.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. São Paulo: Boitempo, 2019.

- LAVILLE, Jean-Louis. **Economia solidária**. São Paulo: Cortez, 2012.
- LAYRARGUES, Philippe P.; LIMA, Gustavo F. de. **Educação ambiental: fundamentos teóricos e metodológicos**. São Paulo: Cortez, 2011.
- LEFF, Enrique. **A aposta pela vida: imaginários sustentáveis e princípios ecológicos para o século XXI**. São Paulo: Cortez, 2019.
- LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 2011.
- LOUV, Richard. **A última criança na natureza: resgatando nossas crianças do transtorno do déficit de natureza**. São Paulo: Aquariana, 2011.
- MACARTHUR FOUNDATION. **Towards the circular economy**. Cowes, UK, 2013. Disponível em: <https://ellenmacarthurfoundation.org/towards-the-circular-economy-vol-1-an-economic-and-business-rationale-for-an-accelerated-transition>. Acesso em: 20 jun. 2025.
- MANDEL, Ernest. **O capitalismo tardio**. 2. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1985. (Coleção Os Economistas)
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2006.
- MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política**. São Paulo: Boitempo, 2010. (Original publicado em 1867)
- MASON, Paul. **Pós-capitalismo: um guia para o nosso futuro**. São Paulo: Edições Globo, 2017.
- MAZZUCATO, Mariana. **O Estado empreendedor: desmascarando o mito do setor público vs. privado** (tradução de Elvira Serapicos). São Paulo: Companhia das Letras, 2018.
- MAZZUCATO, Mariana. **O valor de tudo: refazendo a economia e repensando o que é valorizado**. São Paulo: Companhia das Letras, 2021.
- MÉDA, Dominique. **Repensar o trabalho**. São Paulo: Editora da Unesp, 2019.
- MITRA, Sugata. **Beyond the hole in the wall: discover the power of self-organized learning**. New York: TED Books, 2013.

MOLINA, Mônica Castagna. Educação do campo e políticas públicas: avanços e desafios no Brasil contemporâneo. In: CALDART, Roseli Salete et al. (Org.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Fiocruz, 2012. p. 271–279.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. **Currículo, conhecimento e cultura**. São Paulo: Cortez, 2010.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 21. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2015.

MORIN, Edgar. **Ensinar a viver: manifesto para mudar a educação**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2020.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 15. ed. São Paulo: Cortez, 2015.

NODARI, Silvane; STOBÄUS, Claus Dieter; MOSQUERA, Juan. A afetividade como promotora do desenvolvimento da aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**, v. 24, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s1413-24782019240008>. Acesso em: 15 jun. 2025.

NOVA, António. **A escola do século XXI: o que é ser professor hoje?** Porto: Asa, 2013.

NUNES, César. **Escola sem partido e as ameaças à educação crítica**. São Paulo: Autonomia Literária, 2019.

NUSSBAUM, Martha C. **Sem fins lucrativos: por que a democracia precisa das humanidades**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

OCDE– ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT. **The future of education and skills: education 2030**. Paris: OECD Publishing, 2018. Disponível em: <https://www.oecd.org/education/2030-project/contact/education-2030-position-paper.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2025.

OECD – ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT. **The future of education and skills: education 2030 – oecd learning compass 2030**. Paris: OECD, 2020. Disponível em: <https://www.oecd.org/education/2030-project/>. Acesso em: 15 jun. 2025.

OLIVEIRA, Dalila A. **Políticas educacionais e trabalho docente: entre a regulação e a emancipação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reconfiguração das políticas públicas de educação no Brasil: entre a gestão gerencial e a performatividade. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 33, n. 3, p. 563-588, 2017.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Educação e globalização: novos atores, velhas agendas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 140, p. 459-475, 2017.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de; CANDAU, Vera Maria. **Educação intercultural: desafios teóricos e pedagógicos**. Petrópolis: Vozes, 2021.

OLIVEIRA, Lia de Mattos; SILVA, Alexsandro do Nascimento. Saberes e práticas decoloniais: desafios para uma educação antirracista. **Currículo sem Fronteiras**, v. 22, n. 1, p. 231-248, 2022.

OLIVEIRA, Romualdo P.; DUARTE, Maria E. A precarização do trabalho docente na educação básica: um panorama nacional. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 37, n. 1, p. 135-156, 2021.

OLIVEIRA, Tânia Pires de; AGUIAR, Márcia Ângela da Silva. O papel da escola no combate ao preconceito: experiências e desafios. **Cadernos de Pesquisa**, v. 51, n. 178, 2021.

OSTROM, Elinor. **Governing the commons: the evolution of institutions for collective action**. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

PAPERT, Seymour. **Mindstorms: crianças, computadores e ideias poderosas**. Tradução de Ivo Korytowski. Porto Alegre: Artmed, 2008.

PARIJS, Philippe Van; VANDERBORGHT, Yannick. **Renda básica: uma proposta radical para uma sociedade livre e uma economia sã**. São Paulo: Autonomia Literária, 2020.

PICKETTY, Thomas. **O capital no século XXI**. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2014.

PNAD/IBGE. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua – Educação 2021. Rio de Janeiro: IBGE, 2022.

POLANYI, Karl. **A grande transformação: as origens da nossa época**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000. (Original publicado em 1944)

RAMOS, Marise. **Educação profissional e ensino médio integrado: desafios da formação omnilateral**. São Paulo: Cortez, 2011.

RAVITCH, Diane. **Vida e morte do grande sistema escolar americano: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação.** Campinas: Autores Associados, 2016.

RAWORTH, Kate. **Economia donut: uma alternativa ao crescimento a qualquer custo.** Rio de Janeiro: Zahar, 2017.

RIFKIN, Jeremy. **A sociedade com custo marginal zero: a internet das coisas, os bens comuns colaborativos e o eclipse do capitalismo.** São Paulo: M.Books, 2014.

ROBERTSON, Susan. Globalization and education governance: the role of international organizations. In: VERGER, Antoni; NOVELLI, Mario; ALTINYELKEN, Hulya Kosar (eds.) **Global Education Policy and International Development: New Agendas, Issues and Policies.** 2. ed. London: Bloomsbury Academic, 2022. p. 51–68. Disponível em: <https://www.bloomsbury.com/uk/global-education-policy-and-international-development-2ndedition9781472544575/>. Acesso em: 15 jun. 2025.

ROBINSON, Ken. **Creative schools: the grassroots revolution that's transforming education.** New York: Viking, 2015.

ROBINSON, Ken. **O elemento: descobrir sua paixão muda tudo.** São Paulo: Sextante, 2011.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Currículo, conhecimento e cultura.** Porto Alegre: Artmed, 2013.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A cruel pedagogia do vírus.** São Paulo: Boitempo, 2020.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A difícil democracia: reinventar as esquerdas.** São Paulo: Boitempo, 2019.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política.** São Paulo: Cortez, 2007.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade.** São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do Sul.** Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **O futuro começa agora: da pandemia à utopia**. São Paulo: Boitempo, 2021.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

SASSEN, Saskia. **Sociologia da globalização**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2013.

SELWYN, Neil. **Education and technology: key issues and debates**. 2. ed. London: Bloomsbury Academic, 2016.

SELWYN, Neil et al. The platformization of education: public values at risk. **Internet Policy Review**, v. 10, n. 4, 2021. DOI: <https://doi.org/10.14763/2021.4.1604>

SELWYN, Neil. **Should robots replace teachers? AI and the future of education**. Cambridge: Polity Press, 2022.

SENNETT, Richard. **O artífice**. Rio de Janeiro: Record, 2009.

SILVA, Alexsandro do Nascimento; OLIVEIRA, Lia de Mattos. Escolas periféricas e justiça curricular: tensões entre resistência e precarização. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 41, e229346, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/4nYj9Pz/>. Acesso em: 20 jun. 2025.

SINGER, Paul. **Introdução à economia solidária**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2002.

SINGER, Peter. **Ética prática**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

SORDI, Mara Lucia G. Gestão educacional e políticas de responsabilização: implicações para a prática pedagógica e a formação docente. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 647–666, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/4nYj9Pz/>. Acesso em: 20 jun. 2025.

SOUZA, Rodrigo de; PIMENTA, Rosana; TEIXEIRA, Jorge. Impactos da automação e da inteligência artificial no mercado de trabalho brasileiro: um estudo exploratório. **Revista Brasileira de Estudos do Trabalho e Educação**, Belo Horizonte, v. 21, n. 1, p. 52–75, 2022. Disponível em: <https://seer.ufmg.br/index.php/rbete/>. Acesso em: 15 jun. 2025.

Srnicek, Nick. **Platform capitalism**. Polity Press, 2017.

STAHEL, Walter R. **The circular economy: a user's guide**. Londres: Routledge, 2019.

STANDING, Guy. **The precariat: the new dangerous class**. London: Bloomsbury, 2011.

STIGLITZ, Joseph. **People, power, and profits: progressive capitalism for an age of discontent**. New York: W.W. Norton, 2019.

SUSSKIND, Richard; SUSSKIND, Daniel. **The future of the professions: how technology will transform the work of human experts**. Oxford: Oxford University Press, 2015.

SVAMPA, Maristela. **El colapso ecológico ya llegó: una brújula para salir del maldesarrollo**. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 2022.

SWEZY, Paul M. **Teoria do desenvolvimento capitalista**. Rio de Janeiro: Zahar, 1973. (Original publicado em 1942)

TONUCCI, Francesco. **A cidade das crianças: um modo novo de pensar a cidade**. Rio de Janeiro: Pallas, 2021.

TRONTO, Joan. **Moral boundaries: a political argument for an ethic of care**. New York: Routledge, 1993.

UNESCO. **Eco-schools programme: education for sustainable development**. Paris: UNESCO, 2024. Disponível em: <https://www.unesco.org/en/sustainable-development/education/greening-future/schools>. Acesso em: 20 jun. 2025.

UNESCO. **Education for sustainable development: a roadmap**. Paris: UNESCO, 2020. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374802>. Acesso em: 15 jun. 2025.

UNESCO. **Reimagining our futures together: a new social contract for education**. Paris: UNESCO, 2021. Disponível em: <https://www.unesco.org/en/articles/reimagining-our-futures-together-new-social-contract-education>. Acesso em: 20 jun. 2025.

VERHINE, Robert E.; OLIVEIRA, Romualdo P. de. A qualidade da educação pública: o papel do Estado e os desafios contemporâneos. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 41, e023635, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/4nYj9Pz/>. Acesso em: 15 jun. 2025.

WALLERSTEIN, Immanuel. **O capitalismo histórico**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad, estado, sociedad: luchas (de)coloniales de nuestra época**. Quito: Ediciones Abya Yala, 2009.

WALSH, Catherine. Interculturalidade, conhecimento e decolonialidade. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 109, p. 57–81, jan./abr. 2009.

WILLIAMSON, Ben; HOGAN, Anna. **Commercialisation and privatisation in/of education in the context of Covid-19**. Brussels: Education International, 2020. Disponível em:

WORLD ECONOMIC FORUM. **The future of jobs report 2020**. Geneva: WEF, 2020. Disponível em: <https://www.weforum.org/reports/the-future-of-jobs-report-2020>. Acesso em: 16 jun. 2025.

WORLD ECONOMIC FORUM. **The future of jobs report 2023**. Geneva: WEF, 2023. Disponível em: <https://www.weforum.org/reports/the-future-of-jobs-report-2023>. Acesso em: 15 jun. 2025.

WRIGHT, Erik Olin. **Envisioning real utopias**. London: Verso, 2010.

ZUBOFF, Shoshana. **A era do capitalismo de vigilância**. São Paulo: Campus, 2020.

# CAPITALISMO, EDUCAÇÃO E FUTURO

DESAFIOS E ALTERNATIVAS  
EM UM MUNDO EM TRANSIÇÃO



**MARCELO JOSÉ HANAUER**