Educação ao longo da vida: uma nova roupagem da *accountability*

Lifelong learning: a new take on *accountability*

DOI:10.34117/bjdv8n2-373

Recebimento dos originais: 07/01/2022
Aceitação para publicação: 22/02/2022

Edilene Ferreira de Sena
Cursando Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino- MAIE
Secretaria de Educação de Redenção
Endereço:Praça Castro Alves, S/N, - Centro, CEP: 62.790-000 – Redenção- CE
E-mail:edilene.sena@aluno.uece.br

Ana Carla Araujo Barroso
Cursando Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino- MAIE
Secretaria de Educação de Russas-SEMED
Endereço: Dr. José Ramalho, 1536 - Centro, CEP: 62900-000-Russas- CE
E-mail:araujo.barroso@aluno.uece.br

Francisco Marcones Moura Silva
Cursando Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino- MAIE
Secretaria Municipal de Educação de Quinterianópolis
Endereço: Rua: Acadêmico Deusdete Pedrosa, S/ N –Centro, CEP: 63650-000, Quiterianópolis- CE
E-mail: francisco.marcones@aluno.uece.br

Marciana Bandeira de Albuquerque
Cursando Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino- MAIE
Endereço:Sítio Lagoa, S/N, Zona rural. Erere- CE
E-mail: marciana.albuquerque@aluno.uece.br

Luís Távora Furtado Ribeiro
Pós-doutor em Educação na École de Hautes Études en Sciences Sociales (EHESS) França. Universidade Federal do Ceará-UFC. Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação
Endereço: Rua: Waldery Uchôa, 01, Benfica, CEP: 60110020 – Fortaleza- CE
E-mail:luistavora@uol.com.br

RESUMO
Tendo em vista a crescente movimentação educacional brasileira pautada em um discurso de inovação integrado aos preceitos neoliberais, onde o surgimento de termos como, *educação ao longo da vida* são amplamente divulgados por institutos e organizações como a saída para os problemas no ensino. Este trabalho tem como objetivo discutir um ponto específico desse cenário: a nova roupagem que a *accountability* ganhou dentro do contexto educacional através da educação ao longo da vida. Isto posto, realizamos uma pesquisa qualitativa com o viés no materialismo histórico-dialético e sua ênfase nas contradições da sociedade. Como base bibliográfica nos apoiamos em: Freitas (2007, 2018), Gadotti (2016), Laval (2019), Mészáros (2008), Brooke

(2012), entre outros autores que forneceram subsídios para a compreensão da temática. Desse modo, ao tencionarmos as discussões para a problemática da educação ao longo da vida como *accountability*, elucidamos a necessidade de explorar a questão sobre um prisma crítico e que considere seus idealizadores e principalmente, quem é favorecido com a naturalização desse discurso.

Palavras-chave: *Accountability*, Educação ao longo da vida, Neoliberalismo.

ABSTRACT
In view of the growing Brazilian educational movement based on a discourse of innovation integrated to neoliberal precepts, where the emergence of terms such as *lifelong education* are widely disseminated by institutes and organizations as the solution to problems in education. This paper aims to discuss a specific point of this scenario: the new clothes that *accountability* has gained within the educational context through lifelong education. That said, we carried out a qualitative research based on historical-dialectical materialism and its emphasis on the contradictions in society. As a bibliographical base we rely on: Freitas (2007, 2018), Gadotti (2016), Laval (2019), Mészáros (2008), Brooke (2012), among other authors who provided subsidies for understanding the theme. Thus, when we intend to discuss the problematic of lifelong education as *accountability*, we elucidate the need to explore the issue through a critical prism that considers its creators and especially who is favored with the naturalization of this discourse.

Keywords: *Accountability*, Lifelong Education, Neoliberalism.

1 INTRODUÇÃO

Aprender ao longo da vida é uma ideia consideravelmente antiga e com muitos processos históricos. O pensamento de que aprendemos permanentemente também é cultivado por Paulo Freire (2000) como uma ação dialética do homem com a história. Todavia, não é somente o sentido emancipatório ou de educação permanente que iremos tratar em nosso trabalho, mas sim, a nova perspectiva que relatórios e pesquisadores apontam como a ideal para o desenvolvimento dos trabalhadores do futuro e que possui implicações bem mais complexas do que as apresentadas.

"A Educação ao Longo da Vida é a expressão recente de uma preocupação antiga. O que é novo é tudo o que vem por trás desse princípio antropológico e como ele é instrumentalizado." (GADOTTI, 2016, p.52). A premissa se constitui em um pensamento amplamente discutido na educação atualmente que ressalta a necessidade de que devemos sempre aprender e ser responsáveis por nossa formação profissional e pessoal, lidando com os percalços, recusas ou problemas individualmente. Essa responsabilidade consigo mesmo irá trazer como resultado o progresso de cada um no trabalho, vida financeira e pessoal, contribuindo também com a sociedade em que está inserido.

Ingenuamente se pensa que essa autonomia veiculada faz parte de um cenário educacional que busca ser atualizado a partir das necessidades globais. Entretanto, o

contexto necessita ser observado por um prisma amplo, onde as circunstâncias de criação e difusão evidenciam discursos específicos de seus idealizadores. Observamos então, a criação de uma disjunção entre os indivíduos e a responsabilidade do Estado para com a oferta de condições concretas que possibilitem e efetivem vidas dignas aos seus cidadãos.

Posto isto, buscamos responder à problemática que se volta para à educação ao longo da vida como a *accountability* que se integra no cotidiano dos estudantes, enquanto uma condição a qual precisam aderir para obterem educação e trabalho com remuneração capaz de sustentar suas necessidades. Essa forma de *accountability* tem como função tornar a escola responsável pelos resultados educacionais, o que consequentemente afeta os estudantes desde cedo. Com a nova responsabilização, há uma concentração nos resultados de testes padronizados como indicadores do desempenho escolar e estudantil, além de uma supervalorização das competências cognitivas e socioemocionais.

Dentre as consequências para esse cenário estão os desempenhos considerados excelentes e fracos, relatórios públicos, recompensas monetárias e não monetárias, intervenções (assistência técnica e intervenção em seus quadros profissionais) para as escolas de baixo desempenho, além de um alto incentivo a uma padronização de aprendizagem intelectual e emocional discente para lidar com o contexto.

Desse modo, objetivamos discorrer sobre as categorias de análise *accountability* e educação ao longo da vida, e posteriormente discutir suas implicações na educação escolar, enfocando nos discentes e como o Estado, com princípios neoliberais, tem traçado metas de mais responsabilização individual, ausentando-se do papel enquanto fornecedor de condições para o desenvolvimento de cada sujeito.

2 METODOLOGIA

As discussões deste trabalho surgiram a partir da disciplina Educação Brasileira ofertada pelo Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino (MAIE), da Universidade Estadual do Ceará. As inquietações são oriundas do atual contexto educacional e da intrínseca relação com o neoliberalismo e suas bases hegemônicas, advindas de determinados grupos sociais.

Assim sendo, a pesquisa apresenta abordagem qualitativa e sob o viés do materialismo histórico-dialético. Qualitativa por ser um diálogo (FLICK, 2013) que busca entender uma problemática social, e histórico-dialética por ter como pilar as contradições do cenário. Sobre o materialismo, Freitas (2007, p. 47) afirma que:

> [...] é mais fácil de ser vista em ação e não na estática das páginas dos relatórios de apresentação da pesquisa onde a formalização obriga ao rompimento dos múltiplos laços existentes na realidade e, não raramente, se limita ao que deu certo. A realidade é uma multiplicidade de relações em desenvolvimento com o qual o pesquisador tem que se confrontar e procurar compreender nas suas linhas centrais. Isso é o mais relevante. Não há um ponto certo de penetração nesta realidade, nem um ponto de chegada pré-definido.

Por isso, o autor considera que só podemos conhecer uma proposta de trabalho através de um método histórico, porque o campo da pesquisa está aberto regularmente. Essas limitações se relacionam com a dificuldade do pesquisador em "apreender o real", tanto pela sua dinâmica contraditória quanto pela historicidade. Ainda sobre as ideias do autor:

> Uma das características fundamentais que distingue o materialismo histórico-dialético dos outros métodos é que o método materialista, como dissemos, ancora-se nas contradições. Os outros métodos não conseguem fazer isso porque não são dialéticos. E a realidade é movimento, a realidade é contradição e onde não há contradição não há movimento, desde o mundo natural até o homem. Sem contradição, sem movimento. (FREITAS, 2007, p.48).

Ao tentarmos compreender essas contradições, estamos efetivando a afirmação de Minayo (1994), de que as pesquisas sociais possuem "consciência histórica", isso por que "não é apenas o investigador que dá sentido ao seu trabalho intelectual, mas os seres humanos, os grupos e as sociedades dão significado e intencionalidade a suas ações e as suas construções" (p.14).

3 REFERENCIAL TEÓRICO

A ideia de educação ao longo da vida ganhou destaque em 2009 na CONFINTEA-IV (Conferência Internacional de Educação de Adultos), promovida pela UNESCO. Apesar de ser veiculada em um espaço de debates destinada à formação de jovens e adultos, Gadotti (2016) alerta para não consubstanciarmos Educação de Jovens e Adultos-EJA com a educação ao longo da vida, dado que a modalidade de ensino destinada aos jovens e adultos se restringe a este público, enquanto a educação ao longo da vida não se limita a um público específico mais abarca a educação que se constitui na trajetória da vida humana.

A educação ao longo da vida pode ser considerada sob diferentes concepções de acordo com os recortes históricos que situam a temática. A amplificação da repercussão na agenda educacional no Brasil em 2015, após anos da CONFITEA-IV não implica que a discussão é recente, mas o súbito interesse é no mínimo intrigante.

Iremos suscitar de maneira breve os desdobramentos do tema. Os primeiros indícios surgem ainda em 1919 na Inglaterra, com duas expressões linguísticas, *Lifelong Education* e *Education for Life*, com aproximações a formação profissional de trabalhadores. Na França adotam *Lifelong Education* e traduzem para *Éducation permanente*, o conceito foi difundido pelo campo educacional e pelo documento oficial, Relatório Edgar Faure da UNESCO, 1972, no qual situa o conceito em uma abordagem mais ampla que seu local de origem, com tom de "Aprender a ser" (GADOTTI, 2016).

Paralela à ampliação da expressão educação permanente, a França atravessava manifestações de cunho intelectual e universitária que reivindicava por uma universidade popular e sem intervenções aristocratas. A movimentação estudantil francesa era reflexo das insurgências da juventude internacional, nas quais podemos citar "[...] à guerra americana no Vietnã mobilizava a juventude tanto nos EUA quanto na Europa. Além disso, a revolta negro-americana, a luta armada na América Latina e na África, a Revolução Cultural na China (1966-1969) [...]" (THIOLLENT, 1998, p.65), entre outros eventos históricos.

O sistema educacional e universitário francês se encontravam em profunda crise estrutural, em que os mecanismos convencionais eram insuficientes para atender as novas necessidades sociais e as ruas se tornaram palcos de atos de consciência, organização, resistência e manifestações, pressionando as autoridades a reformar o ensino elitista e tradicional. A Unesco, o Conselho da Europa e a OCDE se mobilizaram na busca por alternativas por meio de projetos e ações, neste período de acirramento "o princípio da educação ao longo da vida precisava ser "operacionalizado". Acabou sendo "instrumentalizado", transformado num "programa". O que deve ser consumido, pensado, já fora decidido." (GADOTTI, 2016, p.52 – 53). Isto é, ao transformar o princípio educativo de educação permanente em um programa, a educação é situada como algo já traçado, tendo seu início e continuação dentro de um roteiro previsível.

Diante deste pano de fundo, a educação para o longo da vida perpassa por nuances, sendo primeiramente pautada na formação profissional; em seguida apresenta traços utópicos com direcionamentos para uma transformação social e, na terceira via alinha aos organismos multilaterais, assumindo uma postura mercantilista da educação (GADOTTI, 2016).

Desta forma, a educação para o longo da vida pode ser compreendida dentro de dois modelos: o modelo de capital humano, com vistas a contribuir com o crescimento vertical e horizontal do capital e da competitividade entre os indivíduos. E o modelo

humanitário, que acentua as discussões e ações sobre democracia, proteção social e educação cidadã (GADOTTI, 2016).

É neste duelo de disputas onde a aprendizagem e educação se encontram compostas por diferentes atores sociais, que estão entre o viés do mercado, em que a vida se resume em impulsionar o capital, e o da humanização, que tem como intuito transformar vidas ao longo do caminho trilhado.

No que concerne a expressão *accountability*, essa deriva da língua inglesa e não possui tradução exata para o português brasileiro. Suas implicações despontam no Brasil em meados da década de 1990, todavia circula no território norte-americano desde os anos 1970 (PINHO; SACRAMENTO, 2009). No decorrer dos tempos, a *accountability* atravessa transformações em seu contexto semântico por se tratar de uma expressão variante e polissêmica, desvelando-se em matrizes políticas administrativas e desembocando seus mecanismos gerenciais no ambiente escolar a partir das demandas tecidas pela sociedade contemporânea capitalista.

Em consonância com Abrucio (1997), o termo germina no processo de transição para o modelo gerencial puro inglês, já que o modelo *Whitehall*[1], que perdurou por décadas e análogo ao paradigma Weberiano[2], adepto dos norte-americanos e outros países, tornava-se insuficiente para atender as demandas gerenciais administrativas do serviço público, sendo imprescindível novas reformas com promessas de modernização do sistema.

Para conter a tensão econômica outras correntes gerenciais foram surgindo como a incumbência de solucionar a instabilidade instaurada, tais como: *Managerealism, Consumerism* e o *Public Service Orientation,* imbuídos pelo discurso e medidas progressivas de reduzir os gastos com políticas sociais; descentralizar a responsabilidade do Estado; cooperativismo entre os órgãos prestadores de serviços públicos; uma nova construção cultural cívica conclamada entre os atores sociais, políticos e servidores permeados pelo senso de justiça/equidade, eficiência, qualidade, avaliação de desempenho e flexibilidade gerencial.

[1] *Whitehall* modelo burocrático clássico inglês, possui mecanismos organizacionais rígidos, centralizados e regimentados. O referencial de desempenho é "avaliado apenas com referência à observância das normas legais e éticas [...] (ABRUCIO, 1997, p.15), assim como o Weberiano.

[2] Modelo burocrático weberiano defendia que compete ao Estado manter a "impessoalidade, a neutralidade e a racionalidade do aparato governamental" (ABRUCIO, 1997, p.6) iniciou o processo de fracasso na década de 1970 com a crise do petróleo.

A *accountability* esboça inicialmente dentro do campo gerencial direcionado aos termos responsabilização, controle, qualidade, equidade, transparência, participação política e democrática. Tal coquetel é oferecido ao cidadão como aparato a ser gerido na esfera do serviço público moderno, no entanto, desvelar como a concepção de *accountability* se estrutura e tem suas ramificações posicionadas fora do campo administrativo, sobretudo na educação, é o nosso foco.

Para Brooke (2012), *accountability* no âmbito educacional progride das reformas educacionais do governo Ronald Reagan, que realizou um pacote de medidas para melhorar a qualidade do ensino norte-americano a fim de torná-lo mais competitivo e atrativo para o mercado. Pondo em evidência o desempenho dos alunos, professores e escolas através de esquadrinhamento curricular e avaliações externas que apresentaram:

> [...] consequências que foram sendo associadas aos resultados dos alunos de determinada escola ou professor, incluindo pagamento ou não de incentivos, sinalizam a transferência do ônus pelos esforços de melhoria em direção à escola e dão sentido cabal da palavra responsabilização (BROOKE, 2014, p.143).

Para tanto, a educação é reconhecida pelas autoridades governamentais como instrumento impulsionador e potencializador do sistema capitalista, através de reformas educacionais que têm como pilares a competitividade, a produtividade e a *accountability* que imputa a responsabilização e prestação de contas ao indivíduo pelas suas conquistas e fracassos, e reconduz a função do Estado no cumprimento dos seus deveres para com os cidadãos.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Com a educação vinculada ao Estado, a necessidade de atender as demandas estruturais alinhando a administração escolar a administração geral e pública culminou no ajustamento da formação de sujeitos adequados ao modelo educacional. Logo, a formação educacional hodierna está diretamente relacionada as organizações que a promovem, acompanhando os propósitos que visam atender aos interesses de determinados grupos.

Essa organização é apresentada por Freitas (2018), quando assegura que as ideias propagadas por essas instituições na educação são criadas e legitimadas através de estratégias bem articuladas. A exemplo, o autor cita a “política com evidência”, em que instituições criam relatórios e divulgam pensamentos e opiniões como referenciais

científicos; interferências educacionais através de filantropia que apresentam resultados e superioridade às outras instituições, como um modelo a ser seguido; e por fim, os "exemplos de sucesso", aos quais se utilizam uma pequena amostra e midiatiza-se como êxito a ser seguido.

Dentro dessa agenda de convencimento está inclusa a ideia de uma nova educação ao longo da vida, que na verdade, se constitui na *accountability* que isenta as instituições e os governos de oferecer um modelo de educação responsável. Sim, estamos nos referindo a um ensino mais humano, que não se pauta em competição para sobrevivência e manutenção do capitalismo que consome a vida de todos como um parasita (BAUMAN, 2010).

Assim, no que se refere a vertente educação ao longo da vida, o termo formação ganha um novo significado, se voltando para a finalidade profissional, por isso o ensino é concebido como formação profissional inicial e "existe para garantir uma espécie de acumulação primitiva do capital humano" (LAVAL, 2019, p.70). O autor tece uma crítica a esse segmento, por entender que a educação ao longo da vida é conduzida por organizações econômicas que enfatizam a competição e a busca desenfreada pela produção.

É preciso frisar que essas competições, fortemente instauradas por um sistema de avaliação internacional são criadas para enfatizar vencedores e perdedores, refletindo diretamente nas políticas educacionais que se mobilizam para tentar acompanhar os padrões internacionais. Esse contexto também tenciona a criação de um novo sujeito,

> O indivíduo "responsável", isto é, consciente das vantagens e dos custos da aprendizagem, deve fazer por conta própria as melhores escolhas de formação. Para escolher com clareza o que deve aprender, o indivíduo deve ser bem informado por "agências orientadoras". Elas motivarão, fornecerão informações pertinentes e "facilitarão a tomada de decisão. (LAVAL, 2019, p. 75).

São essas agências, como a OCDE que auxiliou decisivamente na recuperação do sentido de educação ao longo da vida como formação profissional (idem), que criam mecanismos para naturalizar pensamentos como: devemos ser totalmente responsáveis por nosso sucesso profissional, não importa a falta de oportunidades, orientação ou condições financeiras, devemos ser incumbidos de todo o processo de aprendizagem e desenvolvimento.

A concepção mostrada supervaloriza a meritocracia como meio para cumprir seus objetivos. Ou seja, alcançamos poder através de nosso esforço, e o mérito deve ser

pautado nisso. Dentro dessa lógica, como se encaixam os 14,8 milhões de desempregados, e os 23,7 milhões de trabalhadores informais atuais no Brasil? (IBGE, 2021). Mesmo com a crise resultante da pandemia do Coronavírus (Covid-19) sendo responsável pelo grande aumento desses números, esses indivíduos não tiveram o mérito de conseguir um emprego ou de se manter no que estavam anteriormente?

Abrimos um parêntese para citar que a política de *accountability* também se reflete no surgimento de um recente fenômeno chamado "uberização". O termo advém da empresa *Uber* que funciona oferecendo serviço de transporte em carros particulares dos próprios motoristas, com passagens mais baratas do que os táxis convencionais, alto controle por parte da empresa e seu aplicativo, sem direitos trabalhistas e com o trabalhador arcando com os riscos do exercício. O serviço gera um lucro onde a empresa não se responsabiliza por seus empregados e adquire capital sem investir em formações, materiais, ou meios físicos.

Não precisamos pensar muito para compreender que esse tipo de negócio se expandiu para outras extensões empresariais e já domina um grande mercado onde pessoas necessitadas de trabalho se sujeitam a prestarem esses serviços com seus próprios bens privados, sem nenhum direito trabalhista. Conforme Franco e Ferraz (2019, p. 845) "a uberização do trabalho representa um modo particular de acumulação capitalista, ao produzir uma nova forma de mediação da subsunção do trabalhador, o qual assume a responsabilidade pelos principais meios de produção da atividade produtiva".

A uberização atua em um cenário fértil, em que milhares de pessoas buscam ingressar ao mercado, vendendo sua força de trabalho por questões socioeconômicas e isentando as empresas e o Estado dos riscos e direitos que todo sujeito deveria ter. Desse modo, quem é beneficiado nesse contexto e qual sua relação com o neoliberalismo? Harvey (2005, p. 02) evidencia que:

> O neoliberalismo é em primeiro lugar uma teoria das práticas político-econômicas que propõe que o bem-estar humano pode ser melhor promovido liberando-se as liberdades e capacidades empreendedoras individuais no âmbito de uma estrutura institucional caracterizada por sólidos direitos a propriedade privada, livres mercados e livres comércio.

Na prática, o Estado intervém minimante, oferecendo apenas os subsídios para o mercado e abrindo portas para outras situações, como: privatizações, desregulações de consumo, remoção de bem-estar e direitos, entre outras. O quadro evidenciado ganhou

espaço no mundo todo, sendo naturalizado e despercebido por muitos e integrado ao cotidiano.

É essa naturalização de condições, neste caso, a ausência de condições e responsabilização exacerbada que a escola está inserida e forma seus discentes. Além disso, a concepção de educação ao longo da vida é maquiada pelo neoliberalismo, pois não se caracteriza como emancipatória e tampouco compreende nossas necessidades em estar sempre em aprendizado para a própria construção do conhecimento individual e coletivo, isto é, uma educação para além do capital (Mészáros, 2008), e não uma estratégia pensada para alimentar a "incorrigível lógica do capital" (p.32) que se enraizou em todo desenvolvimento do sistema educacional.

A concepção de ensino criada por essa estrutura também se configura em uma estratégia que se desenvolve enfatizando as competências que devem ser concebidas ao longo da vida dos sujeitos trabalhadores, que estarão a serviço do capital. A construção não apenas de competências cognitivas, mas igualmente socioemocionais, onde se coloca em evidência a subjetividade, principalmente da classe trabalhadora que é majoritariamente a escola pública.

Na visão de Negri e Hardt (2014), a criação dessa nova subjetividade inclui uma legião de "endividados" que adotaram naturalmente essa posição como "condição geral da vida social" (p.22), onde é praticamente impossível não possuir dívidas ao longo da vida. Por isso, possuir poder de compra é um elemento extremamente necessário para que as engrenagens da economia continuem a funcionar, gerando cada vez mais lucro.

Contudo, para ser um endividado e dispor de poder monetário, é preciso ter autonomia financeira. É nesse aspecto que entra "a individualização dos percursos formativos" (SILVA; SILVA; VASQUES, 2018, p.15) como chave do processo, aliado a produtividade. Percebe-se que o sistema vigente coloca o indivíduo no centro, não considerando as desigualdades sociais, econômicas e as oportunidades que foram disponibilizadas ao longo de seu percurso histórico. Assim, problematizamos: responsabilizar apenas os sujeitos individualmente pelo seu sucesso ou fracasso seria realmente democratizar a educação?

De acordo com Mariátegui (2008, p.127), "não é possível democratizar o ensino de um país sem democratizar sua economia e sem democratizar, finalmente, sua superestrutura política".

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A forte influência do neoliberalismo atuado pelos organismos multilaterais tensionam interferências que estruturam estratégias no ensino, atrelado a políticas socioeconômicas como medidas solucionais para aumentar as taxas de geração de emprego e reduzir os índices de desemprego. Nessa dinâmica de empregabilidade, responsabilização e competitividade a educação é situada, na perspectiva de que o mercado exige da escola a qualificação de indivíduos proativos para solucionar empecilhos laborais atuais e futuros, em troca o capital oferece a este trabalhador uma relação de flexibilização das relações de trabalho, como a "urberização".

Considerando as condições sanitárias e a crise econômica instalada, com altos níveis de desemprego, ocasionada pela pandemia da Covid-19 torna ainda mais agressivo o discurso sob a tônica do capital tanto para os estudantes, os futuros trabalhadores, quanto para aqueles que já estão empregados. Visto que a escola deve preparar este jovem para entrar no mercado, e aqueles que já estão no mercado requer capacitação para se manter apto e contratado, isto é, uma educação formativa permanente para a manutenção da empregabilidade.

Neste controle de acesso e permanência, a lógica do capital se apropria dos subterfúgios da *accountability* e do discurso da educação ao logo da vida para ser implementada. A *accountability* se enraíza através das avaliações padronizadas que verificam quais professores ensinam e quais estudantes aprendem sob as determinações dos órgãos multilaterais, atribuindo ao Estado a missão de responsabilizar os atores sociais com premiações ou sanções. E em uma vinculação retroalimentar, a educação para o longo da vida surge para cessar os preceitos humanísticos e endossa a narrativa que a escola é potencializadora das habilidades e competências cognitivas e socioemocionais voltadas para as atividades laborais.

Salientamos que não é dentro deste contexto de rompimento humanístico, focada nas habilidades e competências utilitárias ao mercado de trabalho que a educação ao longo da vida deve se ajustar, mas sim no modelo humanitário, que se consolida através da resistência fundada no diálogo, conscientização e mobilização social. Mediante a estes atos é que podemos conduzir a educação ao longo da vida nos moldes dos preceitos educativos valorizando o saber cientifico, a multiculturalidade, a solidariedade, a diversidade, a conscientização e a emancipação humana.

REFERÊNCIAS

ABRUCIO, F. L. **O impacto do modelo gerencial na Administração Pública Um breve estudo sobre a experiência internacional recente**. Cadernos ENAP, nª 10, 1997. Acesso em: 25 fev. 2021

BROOKE, N. (Org.). **Marcos históricos na reforma da educação**. Belo Horizonte, Fino Traço, 2012.

FLICK, U. **Introdução à metodologia da pesquisa**: um guia para iniciantes. Tradução: Magda Lopes. Porto Alegre: Penso, 2013.

BAUMAN, Z. **Capitalismo Parasitário:** e outros temas contemporâneos. Tradução de Eliana Aguiar. Rio de Janeiro: Zahar, 2010

FRANCO, D.S.; FERRAZ, D.L.S. Uberização do trabalho e acumulação capitalista. **Cad. EBAPE**.BR, v. 17, Edição Especial, Rio de Janeiro, nov. 2019. Disponível em: < https://www.scielo.br/j/cebape/a/9NJd8xMhZD3qJVwqsG4WV3c/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 11 de jul. de 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.

FREITAS, L. C. Materialismo histórico dialético: pontos e contra pontos. **Cadernos do ITERRA,** Veranópolis, v.7, n.14, p.45-59, nov. 2007.

_____. **A reforma empresarial da educação**: nova direita, velhas ideias. 1.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

GADOTTI, M. Educação Popular e Educação ao Longo da Vida**.** In: NACIF, P. G. S.; QUEIROZ, A. C.; GOMES, L. M.; ROCHA, R. G. (Orgs.). **Coletânea de textos CONFINTEA Brasil+6**: tema central e oficinas temáticas; Organizado, Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Brasília: MEC, 2016. p. 50-59

HARVEY, D. **O Neoliberalismo**: história e implicações. 4. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2005. IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Desemprego**. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/explica/desemprego.php>. Acesso em: 10 de jul. de 2021.

LAVAL, C. **A escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. Tradução de Mariana Echalar. 1.ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

MARIÁTEGUI, J. C. O processo da educação pública. In: **Sete ensaios de interpretação da realidade peruana.** São Paulo: Expressão Popular/ Buenos Aires: CLACSO, 2008.

MINAYO, M.C.S.(Org.). **Pesquisa social**: Teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MÉSZÁROS, I**. A educação para além do capital.** Tradução de Isa Tavares. 2.ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

NEGRI, A; HARDT, Michael. **Declaração**: isto não é um manifesto. ed 1. São Paulo: N1 Edições, 2014.

PINHO, J. A. G. SACRAMENTO, A. R. S. **Accountability:** já podemos traduzi-la para o português? Revista de Administração Pública, ISSN 0034-7612, Rio de Janeiro, nov./dez. 2009.

SILVA, R. R. D.; SILVA, D.; VASQUES, R. F. Políticas curriculares e financeirização da vida: Elementos pra uma agenda investigativa. **Revista de Estudos Curriculares**, nº 9, vol. 1, 2018.

THIOLLENT, M. **Maio de 1968 em Paris:** testemunho de um estudante. Tempo Social [online], ISSN 1809-4554, v. 10, n. 2, 1998. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-20701998000200006>. Acesso em: Acesso em: 24 jul. 2021.