



# exp!a!

SEJAM bem-vindos à décima terceira edição do Jornal *exp!a!* Um jornal da comunidade acadêmica do curso de Matemática-Licenciatura da UFMT, campus Cuiabá, desenvolvido por estudantes e professores. Em tempos de reformulações dos currículos (quando não ocorreram?) e de imposição de uma gerência científica de tipo taylorista nas escolas, nada melhor que apresentar uma síntese do livro “*A Escola não é Empresa*” de Cristhian Laval. Esta síntese foi feita de modo conjunto pelos professores Aldi, Djeison, Reinaldo e Vinicius. Ela é resultado de uma ação de extensão, de mesmo título, realizada no segundo semestre de 2022. A seguir, o jornal traz o texto “10 horas de Livramento”, também do professor Aldi, falando sobre as atividades complementares – que agora, inclusive, estão perdendo lugar em favor das atividades de extensão, que passarão a ser obrigatórias em todos os cursos de graduação. Apresentamos, ao final, uma outra análise do mesmo livro de Laval, agora feita pela estudante Fernanda de O. A. Souza. Nesta edição, novamente não temos a esperada seção “*Hora da Atividade*”, assim reforçamos o convite para que os estudantes do curso venham contribuir na elaboração do jornal. ■



## Informes

Da redação

SEGUNDO a Wikipédia, a Fênix é um pássaro da mitologia grega que quando morre entra em combustão e, passado algum tempo, ressurgue das próprias cinzas. Sua força lhe permite ainda carregar cargas muito pesadas enquanto voa. Dizem até que há lendas nas quais a Fênix chega a carregar elefantes. O jornal *exp!a!*, como uma Fênix, retorna de sua próprias cinzas para mais uma edição especial. Carregando ou não elefantes, o fato é que o jornal segue com a pretensão de discutir o sentido e a qualidade de nossa formação acadêmica, sem papas na língua. Em 2023, o jornal passará por uma nova fase, uma reconfiguração na qual uma equipe de estudantes (“os protagonistas”) determinará e executará as atividades do jornal – assim esperamos! Essa mudança vai ao encontro da reformulação do Projeto Pedagógico do curso de Matemática-Licenciatura que torna obrigatória a realização de *Atividades de Extensão Curricular* (AEC) para todos os estudantes do curso. A organização das atividades do jornal também ficará centrada no Laboratório Didático IV – Laboratório de Ensino e de Pesquisa Bibliográfica, localizado na Sala 74 do departamento de Matemática (UFMT). Todos estão convidados a participar desta nova fase. Fiquem atentos aos nossos chamados! ■

de extensão o curso “*A Escola não é uma Empresa*”. Em resumo, este curso consistiu da leitura e debates (*on line*) do livro, de mesmo nome, de autoria do professor Christian Laval. A discussão trazida no livro é chave para se entender as transformações no modo de produção capitalista, no mundo do trabalho e as diversas reformas pelas quais as instituições escolares têm passado. A BNCC, o Novo Ensino Médio, o Ensino por Competências e as reformas frequentes dos cursos de licenciatura são apenas alguns exemplos neste sentido. Afinal de contas, quem demanda tantas reformas? A discussão de temas, como “Capital humano”, “Novo capitalismo e educação”, “O conhecimento como fator de produção”, “O novo idioma da escola”, “O grande mercado da educação”, “A colonização mercadológica da educação” e “A modernização da escola”, ajudam a explicar o assédio sofrido pelas instituições escolares nos últimos anos, esclarecem as artimanhas da ideologia da gestão e da eficiência econômica e acendem o alerta sobre o futuro da escola. E ainda nos colocam a seguinte questão: o que sobrar da escola pública? O curso ocorreu em 8 encontros e foram divididos segundo os capítulos do livro. Para você que se interessou pelo tema, ainda é possível assistir aos vídeos desta ação de extensão. Eles estão disponíveis na página do departamento de Matemática (UFMT) no YouTube. ■

EM 2022, os professores Aldi, Djeison, Reinaldo e Vinicius, do departamento de Matemática, realizaram como ação

## Sobre o livro “A Escola não é uma Empresa” de C. Laval — Aldi, Djeison, Reinaldo e Vinicius

SEGUNDO Laval, o novo modelo escolar tende a uma sujeição mais direta da escola à economia. As instituições, em geral, e a escola, em particular, só passam a ter sentido com base no serviço que devem prestar às empresas. O “homem flexível” e o “trabalhador autônomo” se tornam cada vez mais as referências do novo ideal pedagógico, de maneira que o controle direto e mais restrito da formação fundamental e profissionalizante é um dos grandes objetivos dos meios econômicos. A educação deve se submeter plenamente à lógica econômica, isto é, uma atividade com custo e retorno cujo produto final se assemelha a uma mercadoria. Com isso, há uma perda progressiva de autonomia da escola, acompanhada de uma valorização da empresa, que é levada a ideal normativo. Em linhas gerais, são as transformações do capitalismo que permitem explicar as reformas na educação.



A partir da segunda metade do século XIX, na sociedade industrial, o sistema escolar foi-se abrindo cada vez mais para os valores do trabalho e para a orientação profissional dos alunos. E, em paralelo ao ensino secundário clássico, surgiram instituições cuja missão era elevar o nível profissional da mão de obra e fornecer trabalhadores à indústria e ao comércio. A rigor, podemos distinguir três períodos históricos na evolução da escola: (1) um período em que a principal função da escola era integrar o indivíduo moral, política e linguisticamente à nação; (2) um período em que o imperativo industrial ditou as finalidades da instituição; (3) e o período atual, em que a sociedade de mercado determina mais diretamente as transformações da escola. No entanto, tal evolução não pode ser vista como um movimento linear,

pois desde o século XVI a concepção utilitarista vem alimentando uma crítica aos sistemas escolares estabelecidos, a saber: crítica ao afastamento do saber em relação à prática e ao cotidiano; crítica ao saber aristocrático e à cultura clássica do humanismo; crítica à abstração dos conhecimentos; e maior eficiência na produção e no comércio como uma exigência popular (ou seja, “para o seu bem-estar, o povo necessita de conhecimentos ligados à prática”, “o saber útil é aquele ligado às profissões e aos negócios”, “para que as escolas ensinem coisas úteis, elas devem obedecer às demandas das empresas”, etc.).

Após a Segunda Guerra Mundial, entre 1946 e 1973, houve um período de forte crescimento econômico caracterizado pela exigência de mão de obra por uma indústria de alto desempenho e pelo aumento expressivo de efetivos escolarizados em todos os níveis. Os economistas chamaram este período do desenvolvimento capitalista de *fordismo*. O fordismo tinha um padrão característico de emprego que assegurava a implantação de um conjunto de instituições e procedimentos de proteção social ao trabalhador. A partir de 1980, o capitalismo entra numa nova fase marcada pela desestruturação da sociedade industrial, em que se destacam as seguintes transformações: globalização do comércio e financeirização das economias; privatização das empresas públicas; mercadorização do lazer e da cultura; contestação das proteções dos assalariados e disciplinarização do trabalhador pelo medo do desemprego. Este novo período, denominado como *neoliberalismo*, enfraquece a relação entre diploma e profissão. Na verdade, enfraquece tudo aquilo que institucionalmente, juridicamente e culturalmente limita a expansão do capital. Em nome da adaptação, o neoliberalismo visa a eliminação de toda “rigidez”, inclusive a psíquica. Assim, as transformações do trabalho explicam o tipo de mutação escolar que as forças econômicas e políticas dominantes exigem. Não é mais uma questão de elevar os níveis de formação dos assalariados; é preciso que toda educação recebida atenda aos interesses das empresas.

**Não é mais uma questão de elevar os níveis de formação dos assalariados; é preciso que toda educação recebida atenda aos interesses das empresas.**

Diante de um cenário de incertezas, a flexibilização passa a ser central. A referência da escola é o “trabalhador flexível” e de acordo com os ideais de gestão: os assalariados devem estar dispostos a mudar de empresa com mais frequência e realizar tarefas diferentes. Disso resulta que os únicos valores sociais legítimos são a eficiência produtiva, a mobilidade intelectual (mental e afetiva) e o sucesso pessoal.

Surge até um novo idioma da escola, cujo léxico é dominado por palavras como “saberes”, “inovação”, “parceria”, “eficiência”, “desempenho”, “competências”, “aprendizagem ao longo da vida”, “reciclagem”, “produtividade”, “flexibilidade”, “projeto de vida”, “temas transversais”, “marketing”, “empreendedorismo”, “resiliência”, “empatia”, etc. Trata-se de um cruzamento da economia, da autoajuda e da educação que tem, por consequência, a criação de um quadro geral sem substância definida, em que o professor perde em autonomia. A nova ideologia gerencial desestabiliza os referenciais profissionais ao trocar as palavras que traduzem a experiência do trabalho, inibindo a capacidade de avaliação e deliberação coletiva dos trabalhadores. A questão, portanto, não é meramente técnica ou organizacional, mas fundamentalmente ideológica e política.

inovação  
eficiência  
produtividade ???  
desempenho  
competências

A transformação da escola em um aparelho de socialização submetido ao neoliberalismo tem como objetivo formar jovens segundo as formas pensar e fazer exigidas pela sociedade de mercado. Sob o neoliberalismo, portanto, o novo modelo escolar é afetado por uma dupla reivindicação: por um lado, o capitalismo, fundamentado no saber cognitivo e informacional, pressupõe um aumento do nível de conhecimento da população; por outro lado, exige-se a redução dos conhecimentos considerados “inúteis” por não ter uma ligação clara com uma prática ou interesse. Neste sentido, as autoridades políticas e econômicas promovem uma educação de massa com uma escolha restrita de conteúdos em função de sua “utilidade” econômica. Para tanto, os economistas designam até como *capital humano* o estoque de conhecimentos economicamente valorizáveis e incorporados nos indivíduos. Segundo a OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico), o capital humano reúne os conhecimentos, as qualificações, as competências e as características individuais

que facilitam a criação do bem-estar pessoal, social e econômico. Essa noção engloba tudo aquilo que o indivíduo possui em si mesmo e pode vender aos empregadores como potencial fonte de valor, tais como: aparência física, boa educação, maneira de pensar e de se comportar, estado de saúde, etc. Em certa medida, ela também traduz o enfraquecimento do vínculo entre diploma e emprego, pois serve tanto para justificar a maior seletividade dos empregadores quanto para culpabilizar os indivíduos.

### A noção de capital humano também traduz o enfraquecimento do vínculo entre diploma e emprego.

A ideia da “educação como investimento” surge da proliferação dessa ideologia. A concepção da educação como um investimento, que tem em vista um retorno individual, faz enorme sucesso e tem ampla difusão. Há uma lógica de “financiamento e retorno” na educação, com o predomínio de análises do tipo custo/benefício: (1) a profissão, se possível, é escolhida de acordo com a renda esperada; (2) o esforço é determinado pela taxa de retorno esperada no investimento; (3) o financiamento deve depender do ganho esperado, dos usos e do grau de generalidade das competências adquiridas; (4) o financiamento deve ser dividido entre Estado, empresa e indivíduo.

A partir dos anos 1970, a pesquisa científica também vai se transformando em uma produção de bens e serviços sujeitos ao regime de propriedade e comercializáveis no mercado. As universidades públicas passam a vender e patentear invenções financiadas pelo governo, promovendo a entrada de recursos provenientes de empresas privadas. Porém, enquanto os riscos e os custos são largamente socializados, os lucros são privatizados. Como consequência, para além dos cortes no orçamento da educação, temos: (1) o uso dos espaços e dos laboratórios das universidades públicas por empresas privadas; (2) prejuízo das atividades pedagógicas, com sobrecarga de trabalho para alguns professores; (3) proliferação da venda de cursos e serviços pelas universidades públicas, em especial a venda de cursos e serviços na modalidade *on line*; (4) perda de autonomia dos professores no trabalho e na pesquisa, particularmente no que se refere à perda do controle sobre a divulgação e os produtos da pesquisa, incluindo aí a possibilidade de falsificação de resultados.

Em linhas gerais, a ciência produzida nas universidades públicas passa a não estar mais a serviço do bem-estar social geral, mas a serviço da produção de mercadorias e do lucro de empresas privadas.

É importante destacar que o neoliberalismo sempre se esconde sob eufemismos. Afinal, quem seria contra a “eficiência”, a “avaliação”, a “inovação” e, sobretudo, quem seria contra a “modernização”? Sejam quais forem a “reforma” ou a “inovação” propostas, basta dizer que haverá “modernização” da educação para que, na cabeça de muitos, ela seja sinônimo de progresso. Os que se opõem são estigmatizados, pois é fácil mobilizar a opinião pública de que é preciso ser “moderno” para estar do lado do progresso. Entretanto, “modernização”, “eficiência”, “avaliação” e “novas tecnologias” não passam de um palavreado abstrato, pois não levam em conta os interesses das comunidades escolares; são pressões exercidas de fora sobre o sistema educacional. Seus significados e empregos são determinados pelas forças econômicas dominantes. Por exemplo, os relatórios do Banco Mundial, da Comissão Europeia ou da OCDE são os que verdadeiramente orientam as políticas educacionais dos países e determinam os caminhos das reformas na educação no mundo. A partir desses relatórios, as reformas na educação se concentraram na gestão “racional” da escola, com a definição clara de objetivos, a coleta de informações por meio de testes padronizados e a comparação internacional de dados. E tudo isso para quê? Para aumentar o número de alunos e a média de escolaridade, aumentar o aprendizado apenas dos conhecimentos considerados “úteis” e diminuir os índices de abandono escolar; o que, sem eufemismos, significa “fazer mais com menos”.

### **“Modernização”, “eficiência”, “avaliação” e “novas tecnologias” não passam de um palavreado abstrato.**

Os Estados Unidos, dentre os países desenvolvidos, são aquele em que o fracasso escolar é o mais evidente. Desde os anos 1890, muito antes das “inovações” dos reformadores da escola atual, a ideia da escola como uma empresa tornou-se comum nos Estados Unidos. A escola lá sofreu tal pressão dos meios patronais e da opinião pública que não houve qualquer resistência. Os empresários exigiam que se ensinasse aos alunos contabilidade, direito comercial, técnicas de venda, em vez de uma cultura geral. Esse anti-intelectualismo juntava-se

ao argumento da necessidade de reduzir as despesas do Estado para não atrapalhar o desenvolvimento da indústria. O dólar assim se tornou o principal critério de medida educacional. Daí a mania dos testes, da avaliação quantificada e padronizada, e a comparação com o investimento na escola para medir o “rendimento”. Essa forma de organização escolar promoveu uma *taylorização* na educação estadunidense que opôs, de um lado, os especialistas em educação (detentores dos métodos de padronização da educação e de sua mensuração) e, de outro, os professores (executantes encarregados de aplicar os procedimentos normatizados de ensino). A busca de economia levou à construção de escolas maiores, ao aumento do número de alunos por sala de aula, à eliminação das turmas pequenas e das matérias que eram consideradas “inúteis”. A carga de trabalho aumentou com o número maior de alunos por classe. A transmissão dos conhecimentos foi prejudicada pela aplicação sistemática de testes, pelo preenchimento de diários de classe e pela atualização frequente dos métodos e procedimentos segundo as estatísticas. O professor estadunidense se tornou um mero “técnico do ensino”. As consequências disso foram drásticas: (1) baixas expectativas cognitivas entre os alunos; (2) profundas desigualdades entre alunos e entre escolas, reforçadas pela prática da escolha de matérias; (3) deterioração do ambiente da escola e das turmas, com conseqüente degradação da escola pública; (4) valorização das escolas privadas mais orientadas ao ensino acadêmico.

A concepção que se impôs na educação, como no caso dos Estados Unidos, é que a eficiência é mensurável. A produção de critérios de comparação, por intermédio das categorias estatísticas, é objeto de um verdadeiro mercado, no qual atuam diversas empresas e organismos internacionais. A OCDE participa desse movimento com os indicadores internacionais de educação (Programa de Indicadores dos Sistemas Educacionais - Ines) e as pesquisas comparativas sobre as competências dos alunos (Programa Internacional de Avaliação de Alunos - Pisa). As administrações públicas nacionais, a OCDE e o Banco Mundial desenvolveram ferramentas para medir o “rendimento dos investimentos em educação”. O Banco Mundial se tornou até um especialista no cálculo de investimentos educacionais em países subdesenvolvidos. Isso o levou, por exemplo, a preconizar a redução do salário dos professores africanos para aumentar o número de docentes nas escolas ou a defender o aumento do número de alunos por turma.

Na verdade, os defensores da quantificação da educação não se cansam de lembrar que boa parte do trabalho dos professores consiste em dar nota aos alunos. Os resultados quantitativos aparecem como único critério de qualidade das escolas. Em geral, apenas os resultados mensuráveis têm importância como análise “objetiva”. No caso da França, a Lei de Diretrizes de 1989 introduziu, desde a pré-escola, avaliações a partir de “competências adquiridas” e “competências não adquiridas”. A rubrica de avaliação de competências – que os professores são obrigados a preencher – relaciona nada menos do que 89 competências, distribuídas em grandes categorias: “competências transversais”; “competências linguísticas”; “competências matemáticas”; “competências em ciências e tecnologia”; “competências em educação cívica”; “educação artística”; “educação física”. Inaplicável na prática (observar 89 competências em 30 crianças a cada dois meses), essa rubrica é uma tentativa inútil de objetivação total da criança, gerando problemas pedagógicos, éticos e psíquicos.

**Os defensores da quantificação da educação não se cansam de lembrar que boa parte do trabalho dos professores consiste em dar nota aos alunos. Os resultados quantitativos aparecem como único critério de qualidade das escolas.**

Com relação à modernização tecnológica, nada prova que a introdução maciça de computadores nas salas de aula seja suficiente para elevar o nível escolar dos alunos, como prometiam os industriais e os adeptos da pedagogia *high tech*. Mesmo assim continua-se a esperar da informatização da escola a solução quase mágica de todos os problemas atuais, com o risco evidente de uma grande decepção. A *internet* não é nada mais que o nome de uma ilusão tecnológica, uma espécie de varinha mágica capaz de revolucionar a pedagogia e resolver as contradições da escola, como se esperava da televisão nos anos 1950.

Há uma evolução paradoxal na escola neoliberal: de um lado, uma maior descentralização, com maior autonomia para os estabelecimentos escolares em termos financeiros, pedagógicos e administrativos e, de outro, certa centralização dos objetivos, dos programas, das orientações metodológicas e dos exames. Surge assim uma imagem idealizada da nova educação: (1) mais descentralizada, com a transferência de competências

para organismos locais; (2) mais desconcentrada, com a reorganização das escolas e dos serviços de assistência social, incentivados a formar “redes” e “parcerias”; (3) mais aberta à lógica econômica e às empresas, reconhecidas institucionalmente por “projetos” e “contratos”; (4) mais orientada pela demanda do usuário que pelos imperativos da construção política e cultural da nação. No caso da França, as críticas à uniformidade e ao autoritarismo burocrático prosperaram após 1968 e favoreceram a “tomada de palavra” e as experiências locais a partir da “base”. Mudar as práticas, quebrar as rotinas, levar em conta os “alunos como eles são”, exigia-se assim descentralização administrativa. Novos valores (senso de diversidade, diferença, individualidade e local) se impuseram e, embora correspondam a aspirações legítimas, foram interpretados não como os fundamentos de uma comunidade mais digna e humana. A modernização é dada como um processo sem relação com o sistema econômico ou a luta de classes. A reforma da escola é uma simples questão de “organização”, isolada da análise política e econômica.

Nesta nova organização, o Estado continua responsável pela definição dos objetivos, dos conteúdos, dos orçamentos; continua, até certo ponto, a recrutar, organizar e formar os “recursos humanos”, mas transfere para as unidades tudo que está relacionado à gestão territorial e cotidiana. Neste caso, a avaliação se torna ainda mais um elemento fundamental, pois faz o controle sobre as unidades de base, evitando a fragmentação do sistema escolar ao fixar objetivos nacionais e internacionais comuns. Porém, se cada vez mais a escola é um serviço descentralizado, que atende satisfatoriamente a uma clientela diferenciada, e não uma instituição encarregada de educar os membros da sociedade segundo valores comuns, ficam eliminados os obstáculos à privatização da escola.

É certo que a economia capitalista, sendo dominante, impõe-se a todas as esferas, de maneira que o ritmo e as transformações de ordem social, política e educacional sempre são orientadas para a acumulação do capital. A preocupação econômica com a rentabilidade, que tende a transformar todas as coisas em um meio para obter lucro, tem efeitos reais sobre o comportamento e o pensamento das pessoas, orientando práticas muito concretas. Mas, apesar da proliferação das normas jurídicas, das técnicas de manipulação e dos controles via gestão, que acompanham o capitalismo, as estruturas de socialização não formam um todo homogêneo – há contradições e resistências.

Neste sentido, a escola neoliberal é um processo que também apresenta contradições: uma de ordem econômica e outra que diz respeito às referências que embasam a escola. A escola ainda é a única capaz de inserir os jovens na cultura acadêmica e escrita. Porém, em países como os Estados Unidos, por exemplo, o modelo mercadológico da escola tem limites sociais e financeiros, revelados tanto pelo aumento da segregação social quanto pelas dificuldades enfrentadas por empresas que investem no setor. As reformas educacionais, apesar dos incrementos tecnológicos e gerenciais, não deram os resultados cognitivos esperados por lá. Por um lado, o ataque aos sistemas de referência comuns (valores culturais, projetos coletivos, etc.) destroem justamente aquilo que dá sentido às aprendizagens. Por outro lado, a imposição de uma base mínima de “competências” garante uma empregabilidade igualmente mínima, isto é, faz-se uma permanente mobilização para uma formação continuada, individualizada, cada vez mais rebaixada e sem garantias de empregabilidade. Há, portanto, uma perda de sentido na educação, individual e coletivamente. Na prática, todos são obrigados a fazer valer seu interesse pessoal acima do interesse geral (“cada um por si” ou “salve-se quem puder”) e os alunos com dificuldades (em geral, de baixa renda) são redirecionados para carreiras profissionalizantes, sem acesso a uma formação cultural mais ampla.

### A escola ainda é a única capaz de inserir os jovens na cultura acadêmica e escrita.

Por fim, a obsessão pela imagem da escola, a preocupação com o êxito medido estatisticamente em testes

e provas, a imposição de critérios de gestão, etc., transformam a escola em um comércio que, no intuito de “vender seus produtos” e “se vender”, valoriza apenas o visível e o chamativo. Há casos em que a escola, como “prestadora de serviço”, se transforma numa espécie de *self-service*, em que o aluno apresenta uma “demanda” individual e o professor responde com uma “oferta” personalizada. Mas, os alunos, ao escolherem os temas, as disciplinas, os cursos, etc., acabam sempre se guiando por escolhas fáceis, chamativas e oportunas. E, ao escolherem atividades pobres intelectualmente, não conseguem se envolver nas atividades que exigem uma atitude mais elaborada de pensamento; imaginam o saber como um conjunto de ferramentas e são incapazes de resolver problemas mais complexos. Ao fim e ao cabo, isso os impede de atingirem até mesmo as metas e as competências mobilizadas pela escola neoliberal, o que faz com que governos e instituições frequentemente retornem ao debate sobre o papel da escola e o sentido da formação.

Até quando esses debates ainda serão promovidos, ou até quando o mercado de trabalho exigirá uma elevação geral dos níveis de formação, é uma questão em aberto. De fato, o fim do compromisso histórico entre as necessidades do patronato e as aspirações das camadas populares, em relação à escolarização, significa o abandono do objetivo da promoção escolar generalizada e especializada. A desqualificação maciça dos empregos tende a reorientar cada vez mais as camadas populares para as carreiras profissionalizantes e menos remuneradas. Mesmo assim, a OCDE e a Comissão Europeia continuam convocando os países europeus a elevar o nível de formação, ainda que não consigam enxergar as transformações futuras do mundo do trabalho. ■



## 10 horas de Livramento

professor Aldi Nestor de Souza

O que é possível fazer em 10 horas, professor? Essa pergunta me foi feita por um estudante, que já havia computado 190, precisava completar 200 horas, de atividades complementares, e, com isso, concluir seu curso de graduação. E virar bacharel.

Respondi: Olha, você pode ir até à cidade de Livramento a pé. Livramento fica a uns 40 quilômetros de Cuiabá e, andando mais ou menos a 4 quilômetros por hora, dá as 10 horas que você precisa.

Só pra contextualizar, nos cursos de graduação das universidades brasileiras, é obrigatório que cada estudante cumpra 200 horas de atividades complementares, isto é, fora do percurso curricular do curso. Tais atividades, que visam acrescentar experiências a formação do aluno, que não são fornecidas pelo curso em si, devem ser diluídas em ensino, pesquisa e extensão, que é o que se faz nas universidades.

Propus a caminhada porque às vezes é doloroso ver os estudantes na luta pra cumprir esse feito. Eles vão em busca de qualquer atividade, qualquer disciplina, qualquer palestra, qualquer seminário, qualquer coisa capaz de gerar um certificado e, assim, cumprir a tal exigência. São iniciados, portanto, ainda na graduação, na lógica mercadológica de correr atrás de meios pra engordar o currículo e selar a existência no mundo acadêmico.

E essa indústria do certificado atordoia todo mundo. Por exemplo, quando se anuncia qualquer evento, palestra, etc., na universidade, uma pergunta recorrente da comunidade acadêmica é a seguinte: “tem certificado?”, numa demonstração explícita do valor dos eventos – o preço em horas. E isso acomete, claro, quem organiza. Já é comum, nos cartazes de divulgação dos eventos, em letras graúdas, às vezes em cores vibrantes, a seguinte informação: “tem certificado”.

Mas voltando ao estudante, acrescentei o seguinte. Escolha um sábado ou domingo de sol, leve lápis e papel, uma mochila com água e comida, um chapéu pra se proteger do sol, protetor pra não assustar muito a pele e meta o pé na estrada. Não leve celular, nem qualquer eletrônico, que é pra você poder se concentrar melhor no caminho. Aproveite a ocasião para contrariar um pouco a lógica estritamente individualista da universidade, e não vá sozinho. Convença

uns colegas, veja se tem mais algum precisando de horas, a ir também.

Logo na saída, ali no Trevo do Lagarto, você vai se deparar com um monte de pedestres querendo partir, querendo chegar, em busca de carona, em busca de oportunidades, em busca de trabalho, em busca da sobrevivência. Tem dias em que o país inteiro passa por ali. Converse com eles, pergunte suas origens, suas histórias, ouça seus anseios, suas angústias. Anote tudo e siga.

Olhe o que foi feito da vegetação ao longo do caminho. Confira de perto a destruição. Sinta o cheiro do progresso. Converse com as árvores que insistem em permanecer na beira da estrada. Converse com os pássaros, se acaso encontrar. Vá, se der, até ao quilombo Mata-cavalo. Converse com os moradores do lugar. Olhe bem pros seus costumes, sua cultura, suas músicas, suas danças, sua resistência, sua luta. Você pode voltar de ônibus se quiser, já que as 10 horas já foram cumpridas na ida.

Ao chegar de volta, faça um relato bem escrito, com introdução caprichada. Coloque até um título, vai aqui uma sugestão: “As 10 horas de Livramento”. Coloque cada detalhe da viagem, cada aprendizagem, cada espanto, cada alegria, cada contentamento. Faça num formato de academia, por exemplo, de relato de experiência e entregue pro seu colegiado. Aponte, no relatório, como é que seu curso se relaciona com os problemas que você encontrou na estrada. Por exemplo, como é que as disciplinas que você cursou tratam do problema da migração, do desemprego, do desmatamento, do modelo de desenvolvimento adotado na região, da preservação do meio ambiente em geral, das populações tradicionais.

Entregue o relatório sem medo. Não temas o riso da instituição, nem a chacota, nem o desprezo, nem a certeza da derrota. Experimente o prazer dessa pequeníssima subversão. Faça com que o pobre do seu colegiado compute alguma coisa além de números. Lembre-se de que ninguém leva muito a sério essas atividades complementares e que elas são apenas contadas, como se contam singelas peças de uma linha de montagem.

Entregue e aguarde o colegiado se pronunciar. ■



**(Outra) Análise de “A Escola não é uma Empresa”** ————— *estudante Fernanda de Oliveira A. Souza*

NÃO é de hoje que insatisfações em ambiente escolar e nos métodos de ensino vem sendo discutidos e estudados por especialistas da área educacional. Na tentativa de transformar a escola em um lugar de preparação e torná-la mais atrativa para os alunos e, de certa forma, também para os professores, que cada vez mais se afastam das salas de aula, a escola se tornou um lugar de preparação com ênfase na profissionalização dos alunos. Com os métodos de ensino tradicionais que temos ainda hoje nas escolas, no qual o professor despeja em seus ouvintes os saberes, o aluno está sendo treinado para obedecer, seguir as regras sem questionar, sem dar sugestões ou participar ativamente de mudanças. Mas esse mesmo sistema espera que ele seja criativo e pró-ativo, o que é de certa forma muito contraditório. Ele precisa encerrar o ciclo escolar apto para ingressar em um emprego, para que não se torne um “indigente social”. Muitos ainda dizem que a escola está preparando os jovens para a vida, para o mercado de trabalho, mas como? Treinado-os para serem o quê? O funcionário do mês? As escolas se tornaram “celeiros” de futuros empregados para a inserção do

indivíduo no mercado de trabalho. Jogaram nas costas das escolas essa responsabilidade de treinar um profissional, em que, na verdade, cabe as empresas contratantes essa função (a saber, formar seus colaboradores de acordo com seus objetivos, ensiná-los os ofícios e a vivência de seus interesses), ao invés de esperar que um jovem recém formado do ensino médio já venha com essa bagagem pronta. Estão criando indivíduos que não se importam com os acontecimentos da sociedade, muitas vezes nem entendem seu papel nas comunidades aos quais estão inseridos. Valores culturais que estão sendo ignorados e aos poucos perdidos nas aulas de empreendedorismo e afins, que cada dia mais tomam conta das grades curriculares das escolas. Existem algumas discussões e preocupações com relação a este tema – como é o caso do livro de Laval –, mas as mudanças ainda estão longe de se tornarem reais, pois essa tendência da profissionalização dos jovens é algo muito mais forte e já está enraizada no nosso atual sistema educacional. Outros modelos devem ser estudados e implantados para que as escolas, enfim, se tornem espaços de verdadeiro aprendizado para a vida. ■

**ESPAÇO LIVRE É NO e<sup>x</sup>\pi a!****VENHA PARTICIPAR, VENHA CONVERSAR, VENHA ESCREVER**

**ERRATA:** Na edição 12 do jornal e<sup>x</sup>\pi a!, esquecemos de mencionar a participação da estudante Roany de Alcantara, responsável, naquela edição, pela secretaria das reuniões de pauta do jornal.

**Expediente:** O Jornal e<sup>x</sup>\pi a! é uma publicação voltada à comunidade do curso Matemática-Licenciatura da UFMT, campus Cuiabá, desenvolvida por docentes e discentes do departamento de Matemática (UFMT).

Participaram desta edição os docentes Aldi Nestor de Souza, Djeison Benetti, Reinaldo de Marchi e Vinicius M. P. dos Santos. E a discente Fernanda de Oliveira Assunção Souza.

As tirinhas da Mafalda e a capa do livro “A Escola não é uma Empresa” são do Google Imagens.

Contato, sugestões e críticas: <expia.ufmt@gmail.com>.

As edições do Jornal e<sup>x</sup>\pi a! estão agora disponíveis no site do departamento de Matemática (UFMT) no endereço eletrônico: <[https://ufmt.br/unidade/dmat/pagina/projetos-de-extensao/8488#top\\_page](https://ufmt.br/unidade/dmat/pagina/projetos-de-extensao/8488#top_page)>.

Esta edição do Jornal e<sup>x</sup>\pi a! foi diagramada em L<sup>A</sup>T<sub>E</sub>X.