

ARTIGO

EDUCANDO A JUVENTUDE TRABALHADORA PELAS MÉTRICAS DO MERCADO

SÉRGIO FELDEMANN DE QUADROS¹

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8917-1011>
<sergiofquadros@gmail.com>

NORA RUT KRAWCZYK¹

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9184-2497>
<norak@unicamp.br>

¹ Universidade Estadual de Campinas – Unicamp. Campinas, São Paulo (SP), Brasil.

RESUMO: Pautar a reforma do ensino médio em meio ao golpe parlamentar de 2016 caracterizou um traço emblemático da influência empresarial na política educacional. Assim, este artigo se propõe a responder à seguinte pergunta: qual o conteúdo, suas características e as racionalidades subjacentes ao projeto de educação pública para a juventude proposto pelo empresariado e colocado em marcha com a reforma do ensino médio? E por que se pode afirmar que esse projeto se coaduna com interesses do capital na fase atual de reprodução social e no contexto da reestruturação produtiva? Esta análise tem origem em uma pesquisa com fontes primárias e secundárias: documentos elaborados por fundações empresariais – com destaque para o Todos Pela Educação e o Instituto Unibanco –; documentos legislativos e normativos; e audiências públicas da MP746/2016. O texto procura responder à pergunta proposta a partir de três categorias analíticas: a pedagogia das competências, o *accountability* e o protagonismo juvenil. Conclui-se que a ação empresarial que promove um projeto educacional para a classe trabalhadora se constitui em dispositivos que adequam a formação dos jovens às demandas das novas organizações gerenciais do trabalho, consolidando uma expansão da racionalidade do capital do espaço de produção para o espaço de reprodução social – nesse caso, a escolarização dos trabalhadores – e se materializa na escola por meio de discursos e práticas que subjetivam essa racionalidade, como as competências socioemocionais, o *accountability* e o protagonismo juvenil.

Palavras-chave: empresariado, pedagogia das competências, *accountability*, protagonismo juvenil, ensino médio.

EDUCANDO LA JUVENTUD TRABAJADORA POR LAS MÉTRICAS DEL MERCADO

RESUMEN: Orientar las políticas educativas durante el golpe parlamentar de 2016 caracterizó un rasgo emblemático de la influencia empresarial en la política educativa brasilera. Este artículo propone responder la siguiente pregunta: ¿cuál es el contenido, características y racionalidades subyacentes al proyecto de educación pública para la juventud propuesto por el empresariado y puesto en marcha con la reforma de enseñanza secundaria?

Y ¿por qué podemos afirmar que ese proyecto combina con los intereses del capital en la fase actual de reproducción social e en el contexto de reestructuración productiva? Este análisis proviene de una investigación que utilizó fuentes primarias y secundarias, como documentos elaborados por fundaciones empresariales - con énfasis en Todos Por la Educación y en el Instituto Unibanco -; documentos legislativos y normativos; y las audiencias públicas de la MP 746/2016. El texto busca responder a la pregunta propuesta a partir de tres categorías analíticas: la pedagogía por competencias, o *accountability* y el protagonismo juvenil. Se concluye que la acción empresarial que promueve un proyecto educativo para la clase trabajadora se constituye en dispositivos que adecuan la formación de los jóvenes a las demandas de las nuevas organizaciones gerenciales del trabajo, consolidando la expansión de la racionalidad del capital del espacio de producción para el espacio de reproducción social – en este caso, la escolarización de los trabajadores – y se materializa en la escuela por medio de discursos y prácticas que encarnan esa racionalidad, como las competencias socioemocionales, o *accountability* y el protagonismo juvenil.

Palabras clave: empresariado, pedagogía por competencias, *accountability*, protagonismo juvenil, escuela secundaria.

EDUCATING WORKING YOUTH THROUGH MARKET METRICS

ABSTRACT: The control over the Brazilian high school reform amidst the 2016 Parliamentary Coup became emblematic of the business community's influence on education policies. This paper therefore attempts to answer the following question: What are the content, characteristics and rationales behind the public education project for young people proposed by the business community and set in motion through the high school reform? How can we state that this project conforms to the interests of capital in the current stage of social reproduction within the framework of productive restructuring? This analysis arises from research that used primary and secondary sources: documents produced by corporate foundations, notably the organization *Todos pela Educação* [All for Education] and Instituto Unibanco; regulatory and normative documents; and public hearings on MP746/2016 [Provisional Presidential Decree 746/2016]. This paper seeks to answer the proposed question based on three analytical categories: competence pedagogy, accountability and youth protagonism. It concludes that the business community's action to promote an education project for the working class is a device to adjust instruction of young people to the demands by new work management organizations, to consolidate the expansion of capital's rationality from the point of production to that of social reproduction – in this case, the education of the working class – and materializes in school through discourses and practices that subjectivize this rationality, such as social-emotional skills, accountability and youth protagonism.

Keywords: business community, competence pedagogy, accountability, youth protagonism, high school.

INTRODUÇÃO

O ano foi 2016. Em meio à crise de governabilidade da presidenta Dilma Rousseff, o golpe parlamentar obteve sucesso e empossou Michel Temer na presidência da

república. O clima político, após o golpe, foi um momento propício para responder, por meio de uma medida provisória, a uma preocupação importante entre grupos de empresários brasileiros: uma reforma educacional no ensino médio que atendesse aos interesses do capital.

A influência empresarial já se destacava desde 2013, com a comissão especial parlamentar destinada a promover estudos e proposições para a reformulação do ensino médio, presidida pelo deputado Reginaldo Lopez (PT-MG). Formou-se um convencimento entre o empresariado e os parlamentares de que seria necessário reformar o ensino médio, o qual já não corresponderia às demandas dos jovens, especialmente no que diz respeito à vida profissional, e tampouco estaria contribuindo com o desenvolvimento econômico e social do País (BRASIL, 2013; FERRETTI, 2018; KRAWCZYK, 2014; SILVA; KRAWCZYK, 2016; SILVA; SHEIBE, 2017).

Essa comissão teve presença marcante dos *Think Tanks* empresariais, o que pôde ser considerado um ensaio para a reforma publicada em 2016 no escuro da noite. A forte resistência dos movimentos estudantis – União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (UBES) e União Nacional dos Estudantes (UNE) – e do Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio,¹ composto por entidades acadêmicas e de classe, fez com que o PL6840/2013 resultasse em um substitutivo que não foi votado, permanecendo na gaveta dos escritórios dos empresários e dos seus parlamentares aliados (SILVA; KRAWCZYK, 2016).

Logo após o golpe parlamentar, Michel Temer publicou por medida provisória uma reforma semelhante à proposta inicial elaborada pela comissão especial parlamentar em 2012 e à proposta construída em GT do CONSED com ampla participação das entidades empresariais (BUENO, 2021). Este dispositivo, reservado na Constituição só para casos de extrema urgência (BRASIL, 1988, Art. 62, § 3º), nunca tinha sido utilizado em regimes democráticos para aprovação de uma reforma educacional.

A MP746/2016 foi referendada publicamente por organizações empresariais que atuam na educação e seus parlamentares aliados² que argumentaram durante as audiências públicas que o debate em torno da reforma ideal para o ensino médio já teria mais de cinco anos no congresso, fazendo referência ao PL6840/2013, ignorando todas as manifestações de resistência e o substitutivo que a comissão especial tinha proposto. Como alegou o ministro da Educação na época, José Mendonça Filho: “Então, você está falando de um debate praticamente completando cinco anos dentro do Parlamento, só em torno do projeto que tramita na Casa [PL6840/2013]. Um debate bastante longo”³.

A influência empresarial na elaboração e na aprovação da MP, posteriormente transformada na Lei 13 415 de 2017, se manifestou de diversas formas: o *advocacy* no Congresso Nacional, iniciado em 2012 com o PL6840; as participações nas audiências públicas, com convergência na indicação pela aprovação da MP746/2016; o apoio à reforma em publicações – anteriores e durante a tramitação da lei – de diferentes entidades empresariais, principalmente o Todos pela Educação (TPE, 2016) e o Instituto Unibanco

¹ Compõem a entidade: Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), Fórum Nacional de Diretores das Faculdades de Educação (FORUMDIR), Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), Sociedade Brasileira de Física, Ação Educativa, Campanha Nacional pelo Direito à Educação, Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica (CONIF) e Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE).

² Destaca-se a participação do deputado Thiago Peixoto (PSD-GO), associado efetivo do Todos Pela Educação (TPE), e da deputada Maria Auxiliadora Seabra Rezende (Professora Dorinha, DEM-TO), sócia-fundadora do TPE.

³ 11.ª Reunião da Comissão Mista da Medida Provisória 746/2016, ocorrida no dia 28/11/2016. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/ecidadania/visualizacaoaudiencia?id=9977>. Acesso em: 30 ago. 2022.

(IU, 2016); a semelhança da MP746 com propostas de reformas curriculares do TPE e do IU (TPE, 2013); também a participação desses grupos na formulação da Base Nacional Comum (ANDRADE; NEVES; PICCININI, 2017) e na proposta construída no GT da reforma do ensino médio, no interior do CONSED com forte indução do empresariado (BUENO, 2021)⁴.

Essa articulação e indução empresarial foram claras e pretendiam uma mudança sistêmica, profunda e rápida na construção de um projeto de educação pública para a juventude brasileira. A indução dessa articulação na reforma do ensino médio possui um traço significativo pela forma autoritária como foi imposta pelo governo pós-golpe e no apoio e na influência dos atores do empresariado nessa proposta. Coloca-se, portanto, o seguinte problema: qual o conteúdo, suas características e racionalidades subjacentes ao projeto de educação pública para a juventude proposto pelo empresariado e colocado em marcha na reforma do ensino médio? E por que podemos afirmar que esse projeto se coaduna com interesses do capital na fase atual de reprodução social e no contexto da reestruturação produtiva?

Disso que trataremos neste artigo. Para tanto, vamos procurar responder a algumas perguntas que contribuirão para pensar o problema levantado: (1) qual a origem do discurso do empresariado em torno da educação?; (2) qual o papel da educação para o empresariado?; (4) que subjetividade subjaz esse projeto?; (3) qual o impacto da influência empresarial, pela sua racionalidade e subjetividade, na forma de organização e compreensão da educação pública?; (5) como essa subjetividade se relaciona com as demandas da reestruturação produtiva?

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este artigo tem origem numa pesquisa intitulada *A influência do empresariado na reforma do ensino médio*,⁵ que analisou fontes primárias e secundárias: documentos elaborados por fundações empresariais, com destaque para o Todos Pela Educação (TPE) e o Instituto Unibanco (IU); documentos legislativos e normativos, como a Medida Provisória 746/2016 (BRASIL, 2016a); a Lei 13 415/2017 (BRASIL, 2017a); as Novas Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2018a); o Guia de Implementação do Novo Ensino Médio (BRASIL, 2018b); a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BRASIL, 2018c) e as portarias de implementação do Ensino Médio em Tempo Integral - EMTI (BRASIL, 2016b, 2017b, 2018d). Também foram analisadas reportagens de jornais e revistas e as falas das nove audiências da Comissão Mista Parlamentar da medida provisória 746/2016, com foco nos discursos dos parlamentares e do empresariado.

A categoria encontrada que dá fundamento ao discurso empresarial é o papel econômico da educação ou, dito de outra forma, a visão economicista da educação. É essa categoria que orientará a análise a seguir. Para melhor organização do texto, a exposição será dividida em três blocos definidos por categorias analíticas: a pedagogia das competências, o *accountability* e o protagonismo juvenil. Essa análise ocorrerá na apresentação da articulação entre as demandas empresariais para a educação e o processo de reestruturação produtiva, no qual o toyotismo tem seu traço mais emblemático.

A REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA E O FUNDAMENTO ECONÔMICO DA EDUCAÇÃO: Teoria do Capital Humano (TCH) e a pedagogia das competências

⁴ Mais sobre a influência do empresariado nesta reforma foi publicado em Quadros e Krawczyk (2019) e Quadros (2020).

⁵ Dissertação de mestrado de Sérgio Feldemann de Quadros, realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Unicamp, com bolsa FAPESP/CAPES, sob orientação da Dra. Nora Krawczyk e defendida em 28 de fevereiro de 2020.

Embora a ideia da potencialidade da educação nos aprimoramentos das habilidades e destrezas do trabalhador e de seu retorno em produtividade seja tão antiga quanto os primeiros ideólogos do capitalismo (MEULEMEESTER, 2003), foi a partir do conceito de capital humano, elaborado inicialmente por Schultz (1967) e revisado por seus sucessores, que o fundamento economicista da educação ganhou a forma que temos atualmente.

A Teoria do Capital Humano (TCH) foi cunhada na década de 1960 num momento histórico do mundo ocidental que podemos considerá-lo de excepcionalidade, em função de certa aliança capital-trabalho na recuperação e no crescimento da economia capitalista pela via do desenvolvimento do processo de produção industrial. Esse período, caracterizado pelo Estado de bem-estar social, foi mais inclusivo e distributivo em termos de renda e acesso aos serviços estatais nos países centrais, com grande ênfase para o aumento da escolarização.

Os economistas liberais da época se deparavam com as grandes taxas de crescimento da renda nacional entre os anos 1945 e 1960 que não eram explicadas pelas taxas de crescimento dos recursos nacionais. A explicação seria, para Schultz, que “[...] as taxas de rendimento relativas aos investimentos feitos no homem eram iguais ou maiores do que as dos investimentos feitos em capital não-humano, no capital material” (LÓPEZ-RUIZ, 2007, p. 202-203). Isso significava que os gastos que foram realizados pelos Estados-Nação em educação conteriam externalidades positivas, ou seja, embora não tivessem sido destinados inicialmente com essa intenção, retornavam em produtividade. Essa variável foi denominada de capital humano e denotaria um conjunto de capacidades, destrezas e talentos que, com o avanço do capitalismo, se tornaria um valor de troca (LÓPEZ-RUIZ, 2007). Esse conceito foi de suma importância para o investimento público e privado na formação dos trabalhadores com vistas ao aumento da produtividade.

Com a crise estrutural do capital que emergiu nos anos 1970, uma crise de sobreacumulação, iniciou-se um movimento que solapou o compromisso fordista e o consenso keynesiano do pós-guerra. Harvey (2012, p.140) denominou esse processo como regime de acumulação flexível, que se apoiaria na “flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo”. Esse processo registraria alterações significativas não apenas no gerenciamento da produção, mas também na financeirização da economia como alternativa ao excesso de liquidez – um excedente de capitais que não encontram meios rentáveis para se absorverem (HARVEY, 2005, 2011).

Essa financeirização altera os mecanismos econômicos na fase atual do capitalismo. A apropriação da mais-valia pouco se limita agora às unidades empresariais, entregando frações cada vez maiores para sistemas financeiros que se apropriam do “direito sobre o produto social por meio do endividamento público e privado” (DOWBOR, 2017, p.132). Esses mecanismos de captura de poder globalizados imputam aos governos uma tarefa de prestar contas não à população, mas aos interesses do mercado financeiro. No caso da análise aqui presente, isso se expressa por meio da presença majoritária do setor financeiro na definição das políticas educacionais.

Do ponto de vista do gerenciamento da produção, em articulação com a reestruturação produtiva e a financeirização da economia, o toyotismo foi o modelo gerencial que se tornou hegemônico. Entre as mudanças que o diferem do modelo fordista/taylorista se destacam as seguintes: produção vinculada à demanda; rompimento do caráter parcelar do fordismo com a ênfase no trabalho em equipe e na multivariabilidade de funções; produção flexível com exigência da polivalência e poliatividade do trabalhador; melhor aproveitamento do tempo (*Just in Time*); horizontalidade da estrutura, inclusive por meio de terceirizações (expandido o modelo a outras empresas); organização de Círculos de Controle de Qualidade (CCQs), em que se instiga os trabalhadores a discutir o trabalho e o desempenho,

convertendo-se num importante dispositivo pelo qual o capital se apropria dos *savoir-faire* intelectual e cognitivo dos trabalhadores, elemento que o fordismo desprezava (ANTUNES, 2009, p. 56-57).

Antunes (2018) e Alves (2011) destacam que essas manifestações fenomênicas do toyotismo, em conjunto com a competição, as metas e as competências, moldam o campo do trabalho sob uma aparência mais participativa, mais envolvente e menos despótica, quando comparadas ao modelo fordista/taylorista.

Assim, de maneira simbiótica com a reestruturação produtiva e o toyotismo, a TCH sofreu uma importante atualização estimulada pelas críticas ao Estado de Bem-Estar Social e aos custos de suas políticas sociais e aos seus baixos retornos de investimento (KERSTENETZKY, 2018), bem como com o avanço da maquinaria e da tecnologia e sua consequente indução no desemprego estrutural (HARVEY, 2013). Essa atualização ocorreu, sobretudo, a partir de Gary Becker, sucessor de Schultz na Universidade de Chicago. O interesse de suas pesquisas passou a focar nos comportamentos individuais e quantificá-los por meio de métricas da economia, o que implica em uma subjetividade econômica⁶ (FRANCO *et al.*, 2021).

Esse contexto resultou em fortes mudanças na compreensão da formação do sujeito, em função das inovações do metabolismo social relacionadas às mudanças técnico-organizacionais do complexo da reestruturação produtiva, o que acarretou um cultivo intenso e sistemático de valores-fetice, expectativas e utopias de mercado disseminados por dispositivos do aparato sociorreprodutivo do capital (ALVES, 2011), dentre os quais a escola se tornou um espaço privilegiado, tendo em vista a sua consolidação, especialmente por meio da inclusão de maiores parcelas da juventude da classe trabalhadora.

Alves (2011) denominou esse processo de “captura” da subjetividade – com aspas no sentido da compreensão de um processo contraditório que encontra resistências e enfrentamentos de dimensão individual e coletiva – que significa um processo que implica

[...] por um lado, a constituição de um “processo de subjetivação” que articula instância da produção e instância da reprodução social. Por outro lado, o processo de expropriação/apropriação da riqueza complexa da subjetividade humana, que surge nas condições históricas do processo civilizatório tardio, exige um aprimorado mecanismo de manipulação social. (ALVES, 2011, p.118, grifo do autor)

Segundo o autor, essas formas-fetice são constituídas por imagens, signos e valores que compõem, entre outras coisas, as objetivações sociais, impregnadas pelo fetichismo da mercadoria e seus mecanismos inconscientes. Tanto o fetichismo da mercadoria quanto o inconsciente são marcados pelo atemporalismo, por isso constituem uma das principais características das formas-fetice: a negação da história e da memória. Uma das características da racionalidade do nosso tempo é a produção de uma noção de presente contínuo, uma naturalização das formas de relações sociais. No campo léxico, por discursos como de empregabilidade, protagonismo, capital humano, competências etc. Será detalhado mais à frente como alguns desses léxicos aparecem no campo educacional.

Nesse sentido, a produção intelectual orgânica passa a operacionalizar modos de subjetivação – “discursos e práticas de socialização, pelos quais um ser humano pode se transformar em sujeito” (SILVA *et al.*, 2021, p.77) – apoiando-se no discurso neoliberal

⁶ Gary Becker compreende o método econômico da seguinte maneira: “As premissas, combinadas de maximizar o comportamento, o equilíbrio de mercado e as preferências estáveis, usadas incansavelmente [*relentlessly*] e inflexivelmente [*unflinchingly*], formam o coração da abordagem econômica como eu a vejo” (BECKER, 1990, p.5, tradução livre). A partir da compreensão de que o mercado tem relações naturais de equilíbrio, Becker constrói uma psicologia das preferências, tendo a escolha como unidade elementar de análise, o que caracteriza um individualismo metodológico e uma abordagem centrada no indivíduo (SILVA *et al.*, 2021).

(BROWN, 2015; DARDOT; LAVAL, 2009; FOULCAUT, 2008). “A nova escola capitalista”, instituição que se moldou pela concepção de sujeito neoliberal, se caracteriza por uma incorporação do discurso econômico, transformando os sistemas de ensino em “[...] vastas redes de empresa de formação de capital humano” (LAVAL *et al.*, 2012, s/p., tradução livre).

A economia como objetivo prioritário outorgado à educação, sob hegemonia da TCH, fica evidente em discursos do empresariado, como, por exemplo, no documento base do *Educação Já!* (TPE, 2018a, 2018b), em que são mencionados estudos recentes da área econômica⁸, em que um aumento de 100 pontos na média da avaliação do *Programme for International Student Assessment* – PISA – resultaria em dois pontos percentuais do crescimento do PIB.

O cálculo estatístico [...] aponta que um aumento de 100 pontos no resultado médio de um país na avaliação internacional de desempenho escolar do PISA, promovida pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), está associado a dois pontos percentuais a mais na taxa de crescimento anual média do PIB per capita deste país. (TPE, 2018a, p. 14)

Compreender a educação como elemento-chave para o desenvolvimento econômico não quer dizer que qualquer educação responda a essas demandas. Desde o início da teorização sobre o capital humano já se lançava a hipótese de que apenas alguns aspectos conteriam as externalidades positivas, aqueles fragmentos com potencial retorno de investimento. Com o desenvolvimento dessa Teoria, novas pesquisas procuraram identificar melhor quais seriam esses fragmentos. A pesquisa, citada anteriormente pelo TPE, por exemplo, relaciona o desempenho no PISA com o crescimento econômico. A avaliação do PISA foca principalmente na verificação de **competências** em leitura (português) e resolução de problemas (matemática), embora também as meça em ciências e, nos últimos anos, em letramento financeiro⁹.

A orientação para a pedagogia das competências voltada à escolarização é definida a partir de um uso prático, de forma utilitarista, ultrapassando a noção de escola como temos historicamente e se relacionando diretamente ao estoque de capital humano de uma nação.

Competências (ou habilidades) são definidas como um grupo de conhecimentos, atributos e capacidades que podem ser aprendidas e que possibilitam que os indivíduos realizem uma atividade ou tarefa de forma bem sucedida e consistente e que podem ser construídas ou ampliadas por meio da aprendizagem. **A soma de todas as competências disponíveis para a economia em um determinado momento constitui o capital humano de um país.** (OCDE, 2014, p.12, grifos nossos)

O ingresso da noção de competência e sua importância para organizar os currículos e as práticas escolares no Brasil apareceram na reforma curricular da década de

⁷ Trata-se de uma série de documentos, com propostas para o governo federal, elaborados pelo TPE em 2018. O intuito da entidade era entregar esses documentos nas mãos de qualquer presidente que viesse a ser eleito. Eles contêm um conjunto de medidas, prontas para serem aplicadas, apresentadas como se fossem resultado de debates, os quais, evidentemente, eles promoveram e cujos atores eles escolheram.

⁸ Referem-se, sobretudo, ao trabalho “The knowledge capital of nations: Education and the economics of growth”, de Eric Hanushek e Ludger Woessmann (2015 *apud* TPE, 2018a).

⁹ Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/pisa#:~:text=O%20Pisa%20avalia%20tr%C3%AAs%20dom%C3%ADnios,todas%20as%20edi%C3%A7%C3%B5es%20ou%20ciclos.&text=Em%202018%2C%2079%20pa%C3%ADses%20participaram,e%2042%20pa%C3%ADses%20economias%20parceiras.> Acesso em: 10 fev. 2021

1990, quando se iniciou uma nova era de influência dos organismos internacionais nas reformas das políticas sociais, econômicas e educacionais, orientadas pelos organismos multilaterais¹⁰ e reforçadas por meio de parcerias entre os Estados-Nação e os bancos internacionais que concedem empréstimos com a condição de que os países ajustem suas políticas sociais e econômicas, como o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) (SILVA, 2003). Segundo Silva (2003, p.167), este modelo de formação “situaria a escola como instância privilegiada para atender às demandas de formação postas pelo mercado de trabalho”.

A articulação entre empresariado, Estado e organismos multilaterais ficou evidente na reforma atual com empréstimo do BIRD, em abril de 2018, no valor de 250 milhões de dólares¹¹ (BRASIL, 2018g), algo que já vinha sendo planejado, quando o ex-Ministro do MEC, Mendonça Filho, apresentou a proposta da reforma nos EUA, em março de 2017 (BRASIL, 2018h). Ao mesmo tempo, esses organismos multilaterais têm grande articulação com os *Think Tanks* nacionais, em especial os mais atuantes na reforma do ensino médio, como o IU e o TPE.

A OCDE (2014, p.10) considera as competências como “uma moeda global das economias do século 21”, o que parece simbólico na sua relação com o capital humano. Para eles, tal como uma moeda monetária, elas podem se valorizar ou desvalorizar e, para conservar seu valor, devem desenvolver-se continuamente. Por essa razão, a OCDE sugere uma avaliação contínua da população, medindo competências antecipadas e determinadas pelo mercado de trabalho: “Trabalhar nesse sentido é uma tarefa de todos. Os governos, os empregadores, os pais e os estudantes precisam estabelecer acordos efetivos e equitativos para saber quem paga o que, quando e como” (OCDE, 2014, p.10).

Para o documento citado, a relevância das competências reforça a ideologia, segundo a qual o desenvolvimento deste tipo utilitarista de saber contribuiria para combater o desemprego, a pobreza e a desigualdade, ao mesmo tempo em que tornaria a população menos dependente de serviços estatais, como saúde e educação. Encontramos essa concepção atrelada ao papel da educação também no empresariado estudado:

[...] pesquisas comprovam que a educação aumenta a produtividade dos indivíduos, o que por sua vez tem implicações em sua renda e empregabilidade, permitindo melhores condições ao longo de toda a vida. [...] [Um dos consensos sobre a relação educação e desenvolvimento] refere-se ao impacto da educação no crescimento econômico, condição necessária, ainda que insuficiente, para avançarmos no sentido da redução da pobreza e do desemprego e da criação de melhores expectativas para a vida social em suas mais diversas facetas. (TPE, 2018a, p. 13)

Abordar a educação como resposta aos problemas que resultam do modo de produção capitalista, como a pobreza, o desemprego, a desigualdade etc., compõe o ideário neoliberal, prevalecendo sobre as políticas sociais uma ciência econômica que parte de uma visão utilitarista do papel da escola, “[...] à qual as autoridades políticas se limitam à convicção de que o seu único papel legítimo é a promoção do bem-estar coletivo assimilado à prosperidade econômica” (MEULEMEESTER, 2003, p. 178, tradução livre). Essa visão descarta as relações de classe, naturalizando o modo de produção capitalista e a ilusão na

¹⁰ Destacam-se a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO); o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF); o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD); e o Banco Mundial (SILVA, 2003).

¹¹ Do total do valor, 221 milhões de dólares serão utilizados no Programa para Resultados (PforR) para formação de professores, construção de currículos e estudos de viabilidade – o que poderá ser inteiramente realizado por entidades privadas. O programa em questão “vincula os repasses do empréstimo ao alcance de resultados, que são medidos por indicadores que serão acordados entre o MEC e o banco”, como já havia sido anunciado (BRASIL, 2017c, s. p.)

prosperidade econômica, responsabilizando o indivíduo por problemas que são consequências da crise estrutural do capital e propondo respostas aos problemas sociais que não questionem a sociedade burguesa neoliberal.

A pedagogia das competências como carro-chefe da reforma do ensino médio

O discurso alarmista que justificou a aprovação da reforma do ensino médio via medida provisória foi uma importante estratégia para implementar uma mudança sistemática, rápida e profunda na educação média pública brasileira, inclusive por meio da alteração do currículo em função da pedagogia das competências (KRAWCZYK; FERRETTI, 2017).

Logo na exposição de motivos da MP746/2016, a reforma curricular se justifica como se os problemas do ensino médio fossem “reflexo de um modelo prejudicial que não favorece a aprendizagem e induz os estudantes a não desenvolverem suas habilidades e competências” (BRASIL, 2016a, p. 10). Outros documentos normativos da reforma, como a BNCC do Ensino Médio e as DCNEM, também organizam o currículo a partir da noção de competências (BRASIL, 2018a, 2018c).

Essa noção, amplamente defendida pelo empresariado, é acompanhada pela defesa de pedagogias liberais como aprender a aprender, aprendizagem ao longo da vida etc. (LAVAL, 2004; ZAN, 2005), apresentada como forma de oposição a uma pedagogia supostamente conservadora da escola conteudista ou do currículo enciclopédico, fazendo uso de uma argumentação que se aproxima do silogismo e com falsas premissas e deturpando o debate sobre o papel do ensino do conhecimento historicamente acumulado e desigualmente distribuído entre as classes sociais. Tal discurso falacioso aparece em diversos documentos do empresariado e nas audiências públicas da MP746/2016, corroborando as afirmações de Tanguy (1997) de que a pedagogia das competências se fortalece mais por uma negativa aos saberes tradicionais, supostamente ultrapassados, do que por um argumento propositivo coerente:

[...] E educar para esse novo cenário é como se eu dissesse, inclusive e especialmente no ensino médio, que é menos relevante o que o aluno aprendeu, e é muito mais relevante se, no processo de aprendizagem, ele conseguiu amadurecer, crescer a sua capacidade de conhecer como ele aprende. [...] É como se eu dissesse – uma palavra que não me agrada muito, mas é pertinente – que aprender está ficando menos relevante do que aprender a aprender. (RONALDO MOTA, Reitor da Universidade Estácio de Sá, 4.ª Reunião da CMMPV 746/2016, 8 nov. 2016)

O principal documento elaborado pelo TPE e pelo IU e utilizado por eles para justificar a reforma alega que

o excesso de disciplinas no currículo do Ensino Médio é um problema conhecido, que faz com que os conteúdos sejam transmitidos de forma superficial por métodos tradicionais e, de certa forma, ultrapassados¹². Isso resulta em pouca atratividade do ensino e não desperta o interesse da maioria dos alunos, comprometendo a consolidação dos novos conhecimentos. (TPE, 2013, p. 79)

Segundo uma pesquisa patrocinada pelo Itaú BBA em parceria com o Todos Pela Educação, a orientação da formação pelas competências responderia às demandas de habilidades do século XXI, citadas na agenda 2030 da Unesco (UNESCO, 2016) e “[...]”

¹² Prestemos atenção que, muitas vezes, o excesso de conteúdos é colocado como gerador de problemas diversos, porém em nenhum dos documentos estudados foi apresentada qualquer evidência de que os métodos tradicionais ou formas superficiais de ensino se relacionassem com a quantidade de conteúdo.

consideradas essenciais para o desempenho no mercado de trabalho do futuro e consolidação da cidadania” (CARDINI; SANCHEZ, 2018, p. 20, grifos nossos).

A despeito de em outros documentos, principalmente do TPE, aparecerem *slogans* do empresariado com referência a uma formação para a cidadania – em que pese a falta de definição do que compreendem pelo conceito –, suas propostas práticas reduzem a educação e a aprendizagem à formação de competências adequadas à sociedade neoliberal. No documento base do Educação Já, é possível encontrar no discurso princípios como “aprendizagem para o desenvolvimento integral da pessoa” (TPE, 2018a, p. 7), entre outros. Entretanto, essa retórica encobre que suas propostas práticas, presentes nos documentos mais propositivos, restringem a concepção de integral – a qual foi historicamente defendida por movimentos sociais – ao “desenvolvimento de **aspectos** físicos, cognitivos e socioemocionais” (TPE, 2018d, p. 18, grifo nosso), aspectos que deveriam ser desenvolvidos por meio da formação de competências.

No rol das competências, destacam-se as competências socioemocionais¹³, também chamadas de comportamentais. Elas têm sido amplamente defendidas pelo empresariado brasileiro como uma demanda importante dos empregadores, que normalmente referenciam estudos de organismos multilaterais, como a OCDE (DESAFIOS..., 2017; TPE, 2018d).

Quando os empregadores participam da elaboração de currículos e da implementação de programas educacionais depois do nível médio, os estudantes parecem ter uma transição mais suave entre a educação e o mercado de trabalho. Em comparação com os currículos desenhados exclusivamente pelo governo e implementados nos sistemas escolares, a aprendizagem no local de trabalho oferece diversas vantagens: permite que os alunos desenvolvam competências “funcionais” em equipamentos modernos e competências “comportamentais”, tais como trabalho em equipe, comunicação e negociação por meio de experiências da vida real. (OCDE, 2014, p.29, grifo do autor)

A noção de competências socioemocionais se incorpora ao discurso econômico, sobretudo a partir de James Heckman, professor da universidade de Chicago e vencedor do Nobel em 2000, pelo “desenvolvimento de teoria e métodos para análise de amostras seletivas” que podem ser usadas para “para avaliar o efeito de programas do mercado público de trabalho e programas educacionais” (HECKMAN, 2017, [s.p.]),¹⁴ entre outras coisas. As competências socioemocionais, como autocontrole, resiliência e trabalho em equipe, também são enfatizadas em seu discurso.

Suas ideias são encontradas em documentos de organismos multilaterais, como resposta aos problemas estruturais do capital:

O ambiente socioeconômico atual apresenta desafios que afetam o futuro das crianças e dos jovens. Embora o acesso à educação tenha melhorado, uma boa formação não é mais o único requisito para garantir um emprego; os jovens têm sido atingidos pelo crescente desemprego pós-crise econômica. Problemas como obesidade e diminuição do engajamento cívico crescem. O envelhecimento da população e o panorama ambiental preocupam. As desigualdades sociais e no mercado de trabalho tendem a aumentar. A educação tem enorme potencial para enfrentar esses desafios, melhorando competências. As competências cognitivas e as socioemocionais, como a perseverança, o autocontrole e a resiliência, têm a

¹³ O modelo de competências socioemocionais descarta as profundas relações entre emoção e cognição, e reduz a personalidade humana a alguns poucos traços, possíveis de serem analisados de forma distinta, o que contraria o campo mais abrangente das ciências, da neurologia à sociologia (SILVA, M. M., 2018; SMOLKA *et al.*, 2015).

¹⁴ Fonte: <https://www.nobelprize.org/prizes/economic-sciences/2000/heckman/facts/> Acesso em: 22 fev. 2020. Tradução livre.

mesma importância. É preciso incentivar todas as competências para indivíduos e sociedades prosperarem. (OCDE, 2015, p.17)

Em especial a resiliência, compreendida como a capacidade do indivíduo se adaptar de forma positiva às adversidades, tem sido cada vez mais demandada pela psicologia corporativa. Torna-se uma habilidade central, pois contribui para aumentar o desempenho, garantindo a fidelidade do trabalhador à empresa. Sendo assim, ela entra no universo educacional tanto pelo contexto institucional quanto pela formação dos estudantes, como uma competência que deve ser aprendida e cultivada na escola (KRAWCZYK; ZAN, 2021).

A noção de competências emerge da crise do capital e de seu processo reestruturativo, com a acumulação flexível e o desemprego estrutural. Ela advém das demandas patronais, nasce no interior das empresas e se expande aos sistemas educativos primeiramente por meio da educação profissional (SILVA, 2003; TANGUY, 1997). Ao ocultar as relações reais da luta entre capital e trabalho, atua na instância educacional para a produção de consensos sobre a sociedade burguesa neoliberal, caracteriza uma “captura” da subjetividade demandada pelas novas organizações gerenciais do trabalho (ALVES, 2011; ALVES; MOREIRA; PUZIOL, 2009; SILVA, M. M., 2018) e exige do assalariado uma mobilização pessoal e uma implicação subjetiva para, além da interiorização das funções tradicionais das profissões, uma obrigação com *performance* e resultados (LAVAL *et al.*, 2012).

A PRÁTICA E A CONCEPÇÃO DO *ACCOUNTABILITY* E SUA INFLUÊNCIA NA REFORMA

Do conteúdo à forma, a influência empresarial alcança diversos aspectos da escola pública. Ao mesmo tempo em que o estreitamento da formação para o mercado trouxe a pedagogia das competências ligadas aos testes padronizados, a gestão escolar passou a ser moldada pela persecução de resultados, segundo o modelo empresarial.

Se há algo em que apostei ao longo de toda a minha trajetória empresarial – e que jamais me trouxe qualquer tipo de desapontamento – é a boa gestão. Acredito que as boas práticas de gestão são princípios universais que podem – e devem – ser aplicados às escolas na construção de um projeto de Educação para o país. [...] (SALLES¹⁵, 2017, p. 11)

Embora *accountability* seja um conceito denso e polissêmico e, portanto, de difícil tradução, iremos usar a acepção de Afonso (2009), que a conceitua em três dimensões articuladas e articuláveis: avaliação, prestação de contas e responsabilização. A prática do *accountability* se insere no ideário da Nova Gestão Pública (NGP) como uma proposta de reforma do Estado e das instituições que aplica conhecimentos e práticas advindas da gestão empresarial e de disciplinas afins, com o objetivo de melhorar a eficiência e a eficácia¹⁶ dos serviços. Essas práticas em âmbito do Estado tiveram seus marcos nos governos neoliberais dos anos 1980, em especial dos EUA¹⁷ e da Inglaterra (DARDOT; LAVAL, 2009; MAROY; VOISIN, 2013) e, implementadas por governos de diversas matizes políticas, difundiram-se pelo mundo como uma agenda global para as reformas educativas, sobretudo pela influência

¹⁵ Presidente do Instituto Unibanco, Pedro Moreira Salles é herdeiro do Unibanco e o nono bilionário mais rico do Brasil. É filho de Walter Moreira Salles, um dos apoiadores do golpe militar de 1964 e beneficiário direto das políticas monetárias da ditadura (BRANDÃO, 2018).

¹⁶ “A eficiência tem como critério a melhor solução para um problema, enquanto a eficiência supõe a avaliação financeira da solução mais econômica” (DARDOT; LAVAL, 2009, p. 381, tradução livre).

¹⁷ Nos Estados Unidos, destaca-se a reforma educativa “*No Child Left Behind Act*”, empreendida pelo governo Bush (AFONSO, 2009; FREITAS, 2012).

da OCDE (AFONSO, 2009; OLIVEIRA, 2015; VERGER; NORMAND, 2015). No Brasil, a NGP ganhou força com as reformas estruturais dos anos 1990 (OLIVEIRA, 2015).

Segundo Cossio (2018), a NGP supõe uma qualidade de educação atrelada à lógica empresarial, passível de verificação através de testes padronizados e representada por indicadores de desempenho e sistemas de ranqueamento que visam responder a resultados adequados por padrões definidos externamente. Nesse sentido, acreditamos que o mecanismo de *accountability* é exemplar da NGP, pela maneira como foi aplicado na reforma e defendido pelo empresariado¹⁸.

Para Dardot e Laval (2009, p. 284-285, tradução livre), o *accountability* advém de uma prática do mercado financeiro e se estende a “todos os atores da empresa, desde o dirigente ao assalariado de base”. Segundo eles, isso seria característico da forma como o mercado financeiro se tornou “agente disciplinador”, ou seja, um importante ator na difusão de uma racionalidade

Os ranqueamentos escolares têm sido exemplos do que resultam as práticas de *accountability*, ao estimularem a competição entre as escolas, por meio de uma lógica que a literatura tem chamado de quase-mercado, em que escolas estatais concorrem entre si tanto pelo financiamento do Estado quanto pelos considerados melhores alunos (NOGUEIRA; LACERDA, 2014). Essa lógica tem sido defendida em nome de uma diversidade educacional desejada pelos pais e necessária ao desenvolvimento econômico e social, inclusive, em alguns lugares, partindo de uma ética empreendedora e valorizando condutas competitivas (VAN ZANTEN, 2014).

Podemos identificar o dispositivo de *accountability* em vários documentos que orientam a reforma do ensino médio em curso, em especial as portarias de fomento à implementação da política de Ensino Médio em Tempo Integral - EMTI¹⁹, que condicionaram repasses ao alcance de metas de desempenho e fluxo dos estudantes, com duras responsabilizações²⁰ (BRASIL, 2016b, 2017b, 2018d).

Essas portarias foram publicamente bastante elogiadas pelo empresariado, com orientações de aprimoramento e ampliação. A recomendação do TPE (2018c) foi que se mantivessem critérios de desempenho, porém se estabelecesse valor de alcance, que nas portarias teria ficado vago. Em outro documento, foi sugerido que houvesse uma plataforma *online* na qual as avaliações pudessem ser feitas e gerassem respostas mais imediatas (TPE, 2018d). Ou seja, o empresariado demanda não apenas ampliar a prática de *accountability*, ao sugerir que novas portarias alcancem mais escolas e que se ampliem os critérios de metas, incluindo desempenho em testes, como também intensificá-las, ao defender que se possam avaliar os resultados das escolas mais rapidamente por meio de plataformas digitais.

A portaria 1023/2018 do mesmo modo traz um aspecto importante em termos de avaliação “pautada em evidências educacionais” (BRASIL, 2018d, [s.p.]). Esta questão chama a atenção, ao vincular a avaliação de impacto do programa à portaria MEC 950, de 2018, que “Institui a Rede de Evidências Educacionais, coordenada pelo Ministério da Educação” (BRASIL, 2018e, [s.p.]). A composição desta rede foi definida pelo art. 3º:

A Rede de Evidências Educacionais poderá ser composta por órgãos ou instituições públicas, e suas vinculadas, de todos os poderes e entes da federação; **instituições do terceiro setor; organizações multilaterais;** instituições de ensino e pesquisa; e pesquisadores independentes e especialistas com reconhecida

¹⁸ Outros dispositivos da NGP encontrados nos documentos do empresariado e da reforma também poderiam ser citados, como as *Melhores práticas (Best Practices)* e a *Política focalizada (Target Policies)* (QUADROS, 2020).

¹⁹ Portarias 1145/2016 (BRASIL, 2016b), 727/2017 (BRASIL, 2017b) e 1023/2018 (BRASIL, 2018d).

²⁰ Os critérios de responsabilização, que resultam no desligamento da portaria, foram intensificados entre a primeira, de 2016, e a portaria 1023/2018. Nesta última, os estados ou o distrito federal que tivessem mais de duas escolas que não cumprissem com as metas poderiam ser inteiramente desligados (BRASIL, 2018d).

atuação nas temáticas de avaliação e inovação em políticas educacionais. (BRASIL, 2018e, [s.p.], grifos nossos)

A composição inicial da Rede²¹ já contou com a presença de Ricardo Paes de Barros, economista do Instituto Ayrton Senna e do Insper (BRASIL, 2018f). Chama a atenção que o modelo de avaliação proposto pela portaria 1023/2018 se assemelha às propostas empresariais, ao avaliar os impactos com grupos de tratamento, que recebem a intervenção política, e grupos de controle, que não a recebem (IU, 2011b, 2017; TPE, 2018a).

As assim chamadas políticas baseadas em evidências são simbólicas das práticas do *accountability*, ao vincular recursos apenas a políticas que respondem a questões predeterminadas relacionadas a índices. As pesquisas que utilizam esta metodologia, sobretudo quando ligadas ao empresariado e aos organismos multilaterais, procuram medir a eficácia e a eficiência de uma determinada política social, programa ou intervenção, a partir do isolamento de variáveis e de critérios restritos de desempenho e *performance* escolar, como avaliações de larga escala, que captam somente aspectos de português e matemática e fluxo escolar de estudantes²² (QUADROS, 2020).

A orientação do empresariado pelo princípio do *accountability* extrapola as políticas voltadas apenas à educação. O TPE sugere também que seja prioridade para o governo federal a adoção de políticas de repasses condicionados a resultados, em que até uma possível reforma tributária possa incluir “mecanismos de indução de melhorias nos resultados educacionais” (TPE, 2018a, p. 72) e, “[...] mesmo que o conjunto de metas tenha, em âmbito nacional, caráter simbólico (uma vez que não há sanções ou bonificações pelo atingimento ou não delas), existem indícios qualitativos positivos de sua influência” (TPE, 2018a, p. 73).

Boas Práticas, em termos de *accountability*, costumam também ser apresentadas em documentos do empresariado. São repetidamente citadas experiências de política fiscal e tributária que seguem os princípios da NGP, em especial o caso do Ceará:

Algumas experiências recentes em solo brasileiro (como a criação do Ideb e a experiência do Ceará com a distribuição do ICMS atrelada a resultados educacionais) começam a sugerir **que a introdução de políticas de incentivos e induções em nível de governo podem ser a chave para efetivamente enfrentarmos o desafio político** (e conseqüentemente, o desafio técnico) da educação básica brasileira. (TPE, 2018a, p. 30, grifos do documento)

Todavia, não encontramos justificativas que expliquem por que estas instituições consideram que a introdução desses mecanismos resolveria tais desafios. Embora por vezes possa indicar avaliações de impacto que meçam resultados de políticas de *accountability*, a orientação de seus documentos aponta mais uma defesa de que a existência da política social, seja ela qual for, deve estar atrelada a um resultado de desempenho e *performance*.

²¹ A rede foi extinta em 2019 (MARIZ, 2019).

²² Não cabe nesse artigo uma crítica mais aprofundada ao uso da metodologia da educação baseada em evidência (estudos aleatorizados controlados). A metodologia tem claro valor científico para responder às questões que propõe, por exemplo: uma dada intervenção política é capaz de melhorar o rendimento em competências de resolução de problemas em matemática? Ao isolar variáveis e trabalhar com grupo de controle e tratamento, a metodologia poderá avaliar o impacto de uma intervenção. Entretanto, diferentemente de quando aplicadas às ciências naturais, como com os testes de fármacos, por exemplo, considerando a complexidade de meio educacional, essas pesquisas não medem os efeitos colaterais de dada intervenção, como a formação política, estética etc. Um caso exemplar tem sido o Projeto Jovem de Futuro, do Instituto Unibanco, o qual vende a ideia de que o programa aumenta a aprendizagem no ensino médio em um ano, embora a metodologia meça apenas o IDEB que capta fluxo escolar e rendimento em testes que avaliam tão somente algumas competências em português e matemática e não mede possíveis efeitos colaterais, como por exemplo o impacto do programa sobre a formação em outros aspectos (QUADROS, 2020).

Portanto, as avaliações de larga escala adquirem um papel imprescindível para os novos mecanismos de regulação. O desempenho em testes padronizados tem sido o único critério de verdade e de validação na distribuição de recursos (AFONSO, 2009; OLIVEIRA, 2015).

Para Freitas (2012), essa lógica se insere em uma retomada tanto do behaviorismo, no sentido de práticas de punição e premiação, quanto do tecnicismo, a despeito de uma nova roupagem. O tecnicismo atual se apresentaria como uma teoria da responsabilização, meritocrática²³ e gerencialista, carregando a mesma racionalidade técnica de antes, porém agora na forma de *standards* – expectativas de aprendizagens medidas por testes padronizados. Novas formas de gerenciamento da força de trabalho da escola, com controle por meio de processos, bônus e punições, são fortalecidas por disciplinas como a econometria, a estatística e a ciência da informação, compondo o que ele denomina de “neotecnicismo” (FREITAS, 2012).

A prática do *accountability* se constitui, portanto, em um dispositivo de gestão que tem implicações desde o Estado até o indivíduo. Isso aparece em alguns documentos do empresariado, que procuram compreender as questões dos jovens, sobretudo a partir de pesquisas que articulam a psicologia do desenvolvimento a pressupostos da economia. Aparecem propostas, por exemplo, de responsabilização direta aos alunos, como prêmios por desempenho ou por realização de atividades; ou transferência de renda, condicionada à permanência e/ou ao desempenho (IU, 2011b).

O DISCURSO DO PROTAGONISMO JUVENIL COMO FORMA DE SUBMISSÃO ATIVA À RACIONALIDADE NEOLIBERAL

No contexto do léxico empresarial que engloba a pedagogia das competências e o *accountability*, o protagonismo juvenil parece caracterizar a forma pela qual os jovens passariam a encarnar a racionalidade mercantil. A hipótese que levantamos é que os dispositivos implementados, a partir do discurso em torno do protagonismo juvenil, procuram captar a energia ou o desejo dos jovens – tal como o desejo fora captado pelas empresas na nova gestão empresarial, bem como descreveu Gaulejac (2007) –, tensionando a direção da rebeldia juvenil para fins que corroborem o projeto societal neoliberal e burguês.

Essa estratégia, focada sobretudo na juventude pobre, parece criar uma forma de ação menos coercitiva, quando comparada com a repressão ao movimento estudantil (embora a coerção não tenha acabado), por meio de dispositivos difundidos pelo empresariado e aplicados na reforma: agora o protagonismo juvenil passa a ser incentivado, porém, seu conteúdo e sua forma estão bem orientados pelos atores que muitas vezes foram alvos dos estudantes, ou seja, o Estado e o empresariado.

Segundo Souza (2009, p.2-3), a expressão protagonismo juvenil, sempre vagamente definida, “começou a circular no discurso especialmente das organizações do terceiro setor que trabalham com juventude pobre [...] em meados da década de 90”. Muitas vezes, esses atores abordam o protagonismo juvenil como método, princípio ou eixo

²³ O conceito de meritocracia foi elaborado por Michael Young em 1958, para mostrar como o mérito pessoal aparece como princípio através do qual a sociedade britânica se estruturava a partir dos anos 1950. O autor mostra como a meritocracia é um instrumento ideológico, voltado para a manutenção de um sistema desigual. Opera por meio de dispositivos de seleção que reforçam e justificam as relações de poder numa sociedade desigual.

A ordem meritocrática, sob o manto de uma lógica democrática de seleção, realiza e/ou promove, através da implementação de diferentes mecanismos de mensuração individual e institucional, a seleção dos estudantes com maiores competências e/ou habilidades que escolhem as unidades escolares com melhores indicadores e são escolhidos por elas.

Young escreveu, como uma narrativa satírica, o clássico livro *The rise of the meritocracy* na mesma época em que os economistas insistiam em mostrar a importância do capital humano para a mobilidade individual.

pedagógico, cuja ênfase na atividade do jovem “o deslocaria de uma posição considerada passiva, de mero beneficiário ou depositário de conhecimentos, para uma posição de participação ativa” (p. 3). Quando se reportam ao conceito de forma imprecisa, reproduzem uma “estratégia, ou uma peculiar operação discursiva, de fabricação” (*idem*) de consensos em torno do modelo societal, tratando a questão da participação e do engajamento do jovem como algo individual a ser construído para a convivência harmoniosa em uma sociedade de indivíduos atomizados.

Na reforma do ensino médio, a necessidade de protagonismo juvenil apareceu como um dos principais argumentos em defesa de sua aprovação, tanto em documentos oficiais e do empresariado como nas falas das audiências públicas. A flexibilização curricular, adotada como palavra de ordem na defesa da reforma (KRAWCZYK; FERRETI, 2017) tinha como uma de suas principais justificativa o protagonismo, ou seja, o jovem poderia escolher um itinerário. “*Eu acredito na importância da flexibilização curricular, eu acho que isso tem a ver com a sociedade contemporânea, tem a ver com o que os jovens estão se expressando, tem a ver com uma necessidade de autoria e protagonismo que a sociedade contemporânea tem apresentado pra nós*” (MARIA ALICE SETÚBAL²⁴, 4.ª Reunião da CMMPV 746/2016, 8 nov. 2016).

Apesar de na MP746/2016 não haver menção direta à noção de protagonismo, os documentos posteriores incorporaram esse discurso. A reforma se consolidou, por assim dizer, numa empreitada da ideologia do protagonismo juvenil por meio de seus documentos oficiais, compreendendo-o como uma “espinha dorsal do Novo Ensino Médio”, ao estimular “o jovem a fazer escolhas, tomar decisões e se responsabilizar por elas” (BRASIL, 2018b, p. 6); exigindo a inclusão do tema nos projetos pedagógicos das escolas participantes da portaria 1023/2018, vinculado às competências socioemocionais e aos projetos de vida (BRASIL, 2018d); e ativando a propaganda oficial do MEC, a qual veiculava *slogans* como “é a liberdade que você queria para decidir seu futuro”²⁵.

Lembremos que a perspectiva de formação humana implicada na reforma tem estreita relação com a formação de capital humano e com a adequação ao mercado de trabalho, sobretudo por meio da pedagogia das competências. A participação ou o engajamento dos alunos também é visto pelo empresariado e destacado pela OCDE (2015, p. 84-85, grifo nosso) como forma eficaz de “desenvolver competências necessárias para a democracia, como negociação, trabalho em grupo e apropriação de responsabilidades”. Segundo eles, “os alunos podem assumir tarefas em sala de aula que elevem sua **autoeficácia** e seu senso de responsabilidade”.

Nos documentos oficiais da reforma e do empresariado, o Novo Ensino Médio proporcionaria protagonismo, ao oferecer a possibilidade de escolhas de itinerários formativos, o que nem sempre o aluno terá de fato como alternativa, tendo em vista que a lei não garante a oferta de todos os itinerários em todos os lugares²⁶. Parece que a reforma e a defesa do protagonismo pelo empresariado se constituiriam numa mobilização subjetiva dos jovens, procurando fazê-los acreditar que seus destinos foram resultados de suas escolhas. Essa análise corrobora a tese de Souza (2009, p.20, grifo do autor), segundo a qual o protagonismo juvenil seria uma forma de submissão ativa, em que o jovem encarnaria a regra, materializando o discurso de poder e atestando sua eficácia, ou seja, “o próprio indivíduo em atividade mantém o poder e seu discurso em operação, e, portanto, ‘contribui’ (conforme um termo frequente no discurso em questão) para sua própria dominação”.

²⁴ É herdeira bilionária do Itaú e filantropa.

²⁵ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=kdERkLO3eTs>> Acesso em: 18 fev. 2021. A frase citada aparece aos 20 segundos da propaganda.

²⁶ O Art. 36 define que “o currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, **conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino**” (BRASIL, 2017a, [s. p.], grifos nossos).

Trata-se, portanto de um protagonismo controlado e pautado, passível de ser administrado. Quando os representantes dos movimentos estudantis pela UBES e pela UNE participaram das audiências e manifestaram repúdio à MP746/2016, eles foram completamente desconsiderados pelo empresariado e pelos parlamentares que apoiavam a reforma²⁷. Ao mesmo tempo, o empresariado procurou se apropriar do discurso sobre as ocupações das escolas de ensino médio em 2016 e transverter a resistência em participação colaborativa. Uma das pautas principais das ocupações em nível nacional foi a oposição à MP746/2016²⁸, quando o empresariado estava nas audiências públicas, defendendo a reforma.

Sem acesso a canais formais de expressão e participação, grande contingente de estudantes ocuparam suas escolas entre os anos de 2015 e 2016, para manifestar suas insatisfações e demandar uma escola mais viva e conectada aos anseios das juventudes. As manifestações foram reforçadas pela multiplicação de coletivos e outros formatos de associação presenciais e virtuais de adolescentes e jovens, voltadas à promoção de causas diversas.

O interesse das juventudes em participar expressa-se de forma cada vez mais potente, assim como o desejo de não serem apenas escutados, mas de sentirem que suas contribuições são relevantes. (TPE; IU; INSPIRARE, 2019b, p. 11)

Ao mesmo tempo, a concepção de jovem encontrada em alguns documentos do empresariado caracteriza bem a formação de um sujeito neoliberal. Quando procuram entender motivos de evasão entre os jovens, o Instituto Unibanco (2011b, p.5) guia-se pela pergunta: “se os benefícios [econômicos] da educação são tão elevados, por que alguns adolescentes evadem a escola tão precocemente?”. Toda a construção de entendimento a respeito da evasão é feita de modo similar à maneira como os teóricos do capital humano procuram compreender o papel da educação em termos de retorno de investimento. A frequência ou a não frequência à escola, por exemplo, é medida em forma de custos para os indivíduos.

Segundo estudos referendados nesse documento – que articulam a psicologia comportamental, a neurociência e a economia –, os adolescentes teriam uma preferência ao presenteísmo e não reconheceriam os “benefícios” da escolarização: “Uma grande ênfase no presente ajudaria a explicar por que os que evadem a escola abrem mão de tão elevado retorno” (IU, 2011a, p. 7). Ademais,

alguns economistas têm sugerido que jovens possuem preferências hiperbólicas, o que gera inconsistências temporais. Por exemplo, os jovens podem preferir R\$ 100,00 hoje do que R\$ 110,00 daqui um mês, mas, ao mesmo tempo, prefeririam R\$110,00 daqui um ano e um mês do que R\$ 100,00 daqui um ano. (IU, 2011a, p.10)

²⁷ Na audiência pública ocorrida na quinta reunião da comissão mista parlamentar (CMMPV 746/2016, 09/11/2016), os representantes dos estudantes da UBES e da UNE haviam sido proibidos de entrar na sala da reunião pelo presidente do senado, Renan Calheiros. Enquanto isso, estava começando a primeira mesa, com a fala de Olavo Nogueira Filho (TPE). O presidente da comissão, Izalci Lucas, só permitiu a entrada da UBES e da UNE, quando as outras participantes da mesa, Monica Ribeiro da Silva, do Movimento em Defesa do Ensino Médio, e Iria Brzezinski, da ANFOPE, se negaram a falar sem a participação das entidades estudantis. O representante do TPE pouco se manifestou a respeito.

²⁸ “Contrários à medida provisória que prevê uma reforma do ensino médio (MP 746, editada em setembro) e à proposta de emenda constitucional que estabelece teto para o gasto público federal (PEC 55, aprovada em dezembro), secundaristas de todo o país ocuparam mais de 1.000 escolas em protesto” (OSHIMA; MARRONE, 2017, [s.p.]). Apesar de não ter sido a reforma do ensino médio que mobilizou os estudantes inicialmente a ocuparem as escolas, com a publicação da MP746/2016, as ocupações juntaram às outras reivindicações a sua anulação.

Entender o jovem como aquele calculador de suas oportunidades, autocapitalista, ainda que míope, como descrito pelo documento, denota bem como o empresariado enxerga a juventude: um *homo oeconomicus* em formação, sujeito que deve incorporar a ideologia de mercado (BROWN, 2015; DARDOT; LAVAL, 2009; FOUCAUT, 2008; LAVAL *et al.*, 2012).

Esta noção encontra relação com as novas práticas de governança. O entendimento de indivíduos perseguindo seus interesses naturalmente, como era compreendido no liberalismo clássico, é alterado por uma perspectiva construtivista do sujeito. O mercado, agora, não só é a métrica pela qual todas as condutas devem ser guiadas, mas é também o educador, por meio de práticas que procuram construir no indivíduo o consenso (BROWN, 2015).

Como pondera Wendy Brown (2015, p.84, tradução livre),

[...] a noção de indivíduos naturalmente perseguindo seus interesses foi substituída pela produção através da governança de cidadãos responsabilizados que se auto investem adequadamente em um contexto de vicissitudes macroeconômicas e necessidades que fazem destes investimentos práticas de especulação. O *homo oeconomicus* é feito, não nascido, e opera em um contexto repleto de riscos, contingências e mudanças potencialmente violentas, desde bolhas estouradas e colapsos de capital ou moeda até dissolução da indústria atacadista.

Esta característica se evidencia nos documentos oficiais da reforma, quanto ao que entendem por formação integral e por escolha orientada:

Formação integral: é o **desenvolvimento intencional** dos aspectos físicos, cognitivos e **socioemocionais** do estudante por meio de processos educativos significativos que promovam a autonomia, o comportamento cidadão e o **protagonismo na construção de seu projeto de vida**.

[...] Sua proposta [da Reforma] considera três grandes frentes, dentre elas o **desenvolvimento do protagonismo dos estudantes e de seu projeto de vida**, por meio da **escolha orientada** do que querem estudar. (BRASIL, 2018b, p 2-3, grifos nossos)

A ideia de projeto orientado vincula-se a uma noção de construção da identidade dos jovens, uma maneira de subjetivação da ideologia que representa esses discursos. Tanto o protagonismo juvenil como os projetos de vida são apresentados como uma forma atomizada de o sujeito se perceber e se adaptar à sociedade, desconsiderando, por exemplo, a crise sistêmica que passamos e a falta de empregos dignos e com direitos que possam abarcar a todos. Ao definir a forma e o conteúdo da participação e do engajamento dos jovens, procurando inculcar noções sobre o que seja um jovem protagonista, esses novos dispositivos constroem uma maneira de submissão ativa, em que o jovem passa a se entender como responsável pelo seu futuro – no seio da crise estrutural do capital e suas consequências no trabalho –, calculador de suas oportunidades e empresário de seu próprio destino. O enfrentamento aos problemas sociais e estruturais da sociedade pode ficar em segundo plano, quando o projeto de vida de um sujeito atomizado passa a ser incorporado pelo jovem protagonista de si mesmo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para compreender como o neoliberalismo se efetiva na prática, é necessário interrogar de que maneira as forças coletivas e as oligarquias (pequenos grupos com preponderância no poder) específicas o implementam. Conforme ponderam Dardot e Laval (2016, [s.p.], tradução livre), “o neoliberalismo não se resume a uma mercadorização

globalizada ou a uma financeirização anônima. Como projeto e sistema, ele tem rosto e porta nomes”. Importa lembrar que o neoliberalismo, embora se expresse também como uma racionalidade, é, antes de tudo, um projeto de classe (HARVEY, 2005).

A prevalência do setor financeiro na orientação das políticas sociais cresce com o estágio atual do capitalismo e seu regime de acumulação financeira. Como vimos, em especial com o *accountability*, a primazia da lógica da financeirização submete as relações de poder e as subjetividades à norma – no sentido de racionalidade – de acumulação do capital financeiro. É por meio desse empresariado “que os comportamentos miméticos, irracionais, imediatistas do mercado financeiro se difundem para o conjunto da economia, do Estado e da sociedade” (DARDOT; LAVAL, 2016, [s. p.], tradução livre).

O projeto educacional implementado na reforma do ensino médio porta nomes de diversos segmentos do empresariado, mas prevalece o setor bancário, sobretudo ligado ao Itaú-Unibanco. Os nomes dos banqueiros sequer são disfarçados nas fundações que recebem seu financiamento, como os herdeiros desse conglomerado, Maria Alice Setúbal (atuando em várias fundações) e Pedro Moreira-Salles (presidindo o Instituto Unibanco). O Todos Pela Educação, apesar de se revestir de uma pluralidade partidária, tem como principal mantenedor o mesmo conglomerado por meio de quatro instituições²⁹.

Esta ação empresarial na direção de um projeto educacional para a classe trabalhadora se materializa em práticas e dispositivos que adequam a formação dos jovens às demandas das novas organizações gerenciais do trabalho que consolidam o que Giovanni Alves (2011) denomina de “captura” da subjetividade: uma expansão da racionalidade empresarial do capital do espaço da produção para o espaço da reprodução social – no caso da nossa análise, a escolarização dos trabalhadores.

É no contexto do neoliberalismo, com o discurso do capital humano, que se impõe uma reflexão renovada sobre as novas formas de subsunção do trabalho em relação às maneiras como os trabalhadores são governados hoje. A subsunção neoliberal confunde o processo de valorização do capital, em que do trabalho é arrancada a mais-valia, para uma subjetivação do trabalhador como sujeito ativo da valorização. Como afirmam Laval *et al.* (2012), se a exploração do trabalho obrigava o trabalhador a vender sua força de trabalho para sobreviver fisicamente, o capitalista compra hoje sua alma.

Se as competências socioemocionais procuram encarnar nos jovens o autocontrole, o trabalho em equipe e a resiliência – no seio da crise estrutural do capital – e o *accountability* pretende subjetivar a racionalidade neoliberal advinda do capital financeiro, com sua persecução quantofrênica por resultados de incremento de capital humano, o protagonismo juvenil é a estratégia pela qual o capital procura submeter ativamente os jovens à sua racionalidade, ou seja, por meio dos discursos e das estratégias de manipulação, fazer o jovem acreditar que ele é o autor de sua própria dominação.

Contribuição dos autores: todos os autores contribuíram com a concepção do estudo, análise dos dados, redação e revisão final do manuscrito.

Conflito de interesses: Nenhum.

Financiamento: O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001 e da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) processo n. 2017/26488-0

²⁹ A despeito de não termos encontrado o montante que cada mantenedor doa ao TPE, segundo seu Estatuto Social (TPE, 2019), o poder de voto equivale ao valor doado por cada associado mantenedor. Tendo grande presença de mantenedores do setor bancário e financeiro, e pelo seu poder econômico, acreditamos que o segmento tem hegemonia dos votos dentro da instituição.

Referências

- AFONSO, Almerindo J. Nem tudo o que conta em Educação é mensurável ou comparável. Crítica à accountability baseada em testes standardizados e rankings escolares. *Revista Lusófona de Educação*, v.13, n.13, p. 13-29, 2009.
- ALVES, Giovanni. *Trabalho e Capital: o espírito do toyotismo na era do capitalismo manipulatório*. São Paulo: Boitempo, 2011.
- ALVES, Giovanni; MOREIRA, Jani; PUZIOL, Jeinni. Educação profissional e ideologia das competências: elementos para uma crítica da nova pedagogia empresarial sob a mundialização do capital. *Revista Educere & Educare*, v. 4, n. 8, p. 45-59, jul./dez. 2009.
- ANDRADE, Maria C. P.; NEVES, Rosa M. C.; PICCININI, Cláudia L. Base Nacional Comum Curricular, disputas ideológicas na educação nacional. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL MARX E O MARXISMO 2017: DE O CAPITAL À REVOLUÇÃO DE OUTUBRO (1867 – 1917), 2017, Niterói, RJ. *Anais[...]*. Niterói, RJ: UFF, 2017.
- ANTUNES, Ricardo. *Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho*. São Paulo: Boitempo, 2009.
- ANTUNES, Ricardo. *O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital*. São Paulo: Boitempo, 2018.
- BECKER, Gary. *The economic approach to human behavior*. Chicago: The University of Chicago Press, 1990.
- BRANDÃO, Rafael V. M. Empresariado e ditadura no Brasil: o caso dos banqueiros. In: ENCONTRO DE HISTÓRIA DA ANPUH, 18., 2018, Niterói, RJ. *Anais[...]*. Niterói, RJ: Universidade Federal Fluminense, 2018.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. Câmara dos Deputados. *Projeto de Lei n. 6840, de 2013*. Altera a Lei n.º 9394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional... Brasília, DF, 2013.
- BRASIL. Poder Executivo. Medida Provisória n.º 746, de 22 de setembro de 2016. Altera a Lei n.º 9394, de 20 de dezembro de 1996. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 set. 2016a. Seção I, p. 1.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Portaria 1145, de 10 de outubro de 2016*. Institui o Programa de Fomento à Implementação de Escolas em Tempo Integral, criada pela Medida Provisória n.º 746, de 22 de setembro de 2016. Brasília, DF: MEC, 2016b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2016-pdf/49121-port-1145-11out-pdf/file>. Acesso em: 05 fev. 2020.
- BRASIL. Poder Legislativo. Lei n.º 13 415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera a Lei n.º 9394, de 20 de dezembro de 1996. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 17 fev. 2017a. Seção I, p. 1.
- BRASIL. Ministério da Educação. Portaria 1145, de 13 de junho de 2017. Estabelece novas diretrizes, novos parâmetros e critérios para o Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral – EMTI, em conformidade com a Lei n. 13 415, de 16 de fevereiro de 2017. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 13 jun. 2017b. Seção I, p. 9.

BRASIL. Ministério da Educação. *Ministério da Educação vai buscar apoio para implementação do Novo Ensino Médio*. Portal do MEC, 17 jul. 2017c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/51871-ministerio-vai-buscar-apoio-para-implementar-novo-ensino-medio>. Acesso em: 20 abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação/CNE/CEB. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Resolução n.º 3, de 21 de novembro de 2018. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 22 nov. 2018a. Seção 1, p. 21-24.

BRASIL. Ministério da Educação. *Guia de implementação do novo ensino médio*. Brasília, DF: 2018b. Disponível em: <http://novoensinomedio.mec.gov.br/#!/guia>. Acesso em: 03 fev. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio*. Brasília, DF, 2018c. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site_110518.pdf. Acesso em: 02 fev. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria n.º 1023, de 4 de outubro de 2018. Estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para a realização de avaliação de impacto do Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral – EMTI e seleção de novas unidades escolares para o Programa... *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 04 out. 2018d. Seção I, p. 17.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria n.º 950, de 14 de setembro de 2018. Institui a Rede de Evidências Educacionais, coordenada pelo Ministério da Educação. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 17 set. 2018e. Seção I, p. 14.

BRASIL. Ministério da Educação. *Pesquisas do MEC dão subsídios para políticas públicas de educação*. Brasília, DF, 2018f. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/222-537011943/69771-pesquisas-do-mec-dao-subsidios-para-politicas-publicas-de-educacao#:~:text=Pesquisas%20do%20MEC%20d%C3%A3o%20subs%C3%ADdios%20para%20pol%C3%ADticas%20p%C3%ABlicas%20de%20educa%C3%A7%C3%A3o,-Quarta%2Dfeira%2C%2010&text=A%20Rede%20de%20Evid%C3%AAncias%20Educacionais,melhorar%20a%20educa%C3%A7%C3%A3o%20p%C3%ABlica%20brasileira..> Acesso em: 20 abr. 2020.

BRASIL. Poder Legislativo. Resolução n.º 4, de 18 de abril de 2018. Autoriza a República Federativa. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 18 abr. 2018g. Seção I, p.7.

BRASIL. Ministério da Educação. *MEC poderá ter US\$ 250 milhões do BIRD para novo Ensino Médio e escolas de tempo integral*. Portal do MEC, 24 jan. 2018h. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/59461-mec-podera-ter-us-250-milhoes-do-bird-para-novo-ensino-medio>. Acesso em: 03 dez. 2018.

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

BUENO, Alana L. *A Reforma do ensino médio: do projeto de Lei n.º 6840/2013 à Lei n.º 13 415/2017*. Mestrado (Dissertação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, UFP, Curitiba, 2021.

CARDINI, Alejándria; SANCHEZ, Belén. *Modelos curriculares para o Ensino Médio: desafios e respostas em onze sistemas educacionais*. Patrocínio ItaúBBA e parceria TPE e CIPPEC. São Paulo, SP: Metalivros, 2018. Disponível em:

https://www.todospelaeducacao.org.br/_uploads/_posts/169.pdf. Acesso em: 05 fev. 2020.

CÓSSIO, Márcia. F. A nova gestão pública: alguns impactos nas políticas educacionais e na formação de professores. *Educação*, Porto Alegre, RS, v. 41, n. 1, p. 66-73, jan./abr. 2018.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. *La nouvelle raison du monde: essai sur le société néolibérale*. Paris: La Découverte, 2009.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Chrstian. *Ce cauchemar qui n'en finit pas: comment le néoliberalisme défait la démocratie*. Paris: La Découverte, 2016.

DESAFIOS CURRICULARES DO ENSINO MÉDIO. São Paulo, SP, 2017. *Anais Eletrônicos...* São Paulo, SP: Instituto Unibanco, 2017. Disponível em <http://seminariocurriculo.org.br/site/2017/>. Acesso em: 04 dez. 2017.

DOWBOR, Ladislau. *A era do capital improdutivo*. São Paulo: Outras palavras & Autonomia literária, 2017

FERRETTI, Celso J. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. *Estudos Avançados*, São Paulo, SP, v. 32, n. 93, p. 25-42, 2018.

FOUCAULT, Michel. *Nascimento da biopolítica*. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2008.

FRANCO, Fábio *et al.* O sujeito e a ordem do mercado: gênese teórica do neoliberalismo. In: SAFATLE, V.; DUNKER, C. (orgs.). *Neoliberalismo como gestão do sofrimento psíquico*. Belo Horizonte: Autêntica, 2021. p. 47-76.

FREITAS, Luis C. de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr./jun. 2012.

GAULEJAC, Vincent. *Gestão como doença social*. São Paulo: Idéias & Letras, 2007.

HARVEY, David. *A brief history of neoliberalism*. New York: Oxford Press, 2005.

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

HARVEY, David. *Condição pós-moderna*. São Paulo, SP: Loyola, 2012.

HARVEY, David. *Os limites do capital*. São Paulo: Boitempo, 2013.

HECKMAN, James. James Heckman e a importância da educação infantil. [Entrevista concedida a] Monica Weinberg. *Veja*, São Paulo, ed. 2549, set. 2017. Disponível em: <<https://veja.abril.com.br/revista-veja/james-heckman-nobel-desafios-primeira-infancia/>> Acesso em: 9 mar. 2021.

IU – INSTITUTO UNIBANCO. *Ensino Médio: como aumentar a atratividade e evitar a evasão?* São Paulo, SP: Fundação Santillana, 2011a. Disponível em: https://cedoc.observatoriodeeducacao.org.br/item/?cod=123456789_1976. Acesso em: 30 set. 2019.

IU – INSTITUTO UNIBANCO. *Avaliação de impacto dos fatores escolares na evasão*. São Paulo, SP: Fundação Santillana, 2011b. Disponível em: https://cedoc.observatoriodeeducacao.org.br/item/?cod=123456789_1883. Acesso em: 30 set. 2019.

IU – INSTITUTO UNIBANCO. *Relatório de atividades 2016*. São Paulo, SP: Fundação Santillana, 2016.

IU – INSTITUTO UNIBANCO. *Caminhos para a qualidade da educação pública: impactos e evidências*. São Paulo, SP: Fundação Santillana, 2017.

KERSTENETZKY, Celia Lessa. Ainda há lugar para o Estado Social? *In: KRAWCZYK, N. Escola pública: tempos difíceis, mas não impossíveis*. Uberlândia, MG: Navegando, p. 14-21, 2018.

KRAWCZYK, Nora. Conhecimento crítico e política educacional: um diálogo difícil, mas necessário. *In: KRAWCZYK, Nora (org.). Sociologia da educação: crítica ao economicismo na política educacional*. São Paulo, SP: Cortez, p. 13-32, 2014.

KRAWCZYK, Nora; FERRETI, Celso. Flexibilizar para quê? Meias verdades da “reforma”. *Retratos da Escola*, Brasília, v. 11, n. 20, p. 33-44, jan./jun. 2017.

KRAWCZYK, Nora; ZAN, Dirce D. P. *Resiliência ou resistência: um dilema social pós pandemia*. Mimeo: Campinas, 2021.

LAVAL, Christian. *A escola não é uma empresa: o neo-liberalismo em ataque ao ensino público*. Londrina, PR: Planta, 2004.

LAVAL, Christian *et al.* *La nouvelle école capitaliste*. Paris: La Découverte, 2012.

LÓPEZ-RUIZ, Osvaldo. *Os executivos das transnacionais e o espírito do capitalismo: capital humano e empreendedorismo como valores sociais*. Rio de Janeiro, RJ: Azougue, 2007.

MARIZ, Renata. MEC desmonta grupo de pesquisa e põe em xeque avaliação de programa de educação em tempo integral. *O Globo*, 21 de janeiro de 2019. Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/mec-desmonta-grupo-de-pesquisa-poe-em-xeque-avaliacao-de-programa-de-educacao-em-tempo-integral-23389130>> Acesso em: 15 jan. 2021.

MAROY, Christian; VOISIN, Annelise. As transformações recentes das políticas de accountability na educação: desafios e incidências das ferramentas de ação pública. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 34, n. 124, p. 881-901, set. 2013.

MEULEMEESTER, Jean L. Éducation & “Capital Humain”. *Revue Agone*, [S. l], n. 29, p. 177-194, 2003. Disponível em: https://cfedit.flib.fr/agone/libre/ebook_516.pdf. Acesso em: 05 fev. 2020.

NOGUEIRA, Maria A.; LACERDA, Wania G. Os rankings de estabelecimento de ensino médio e as lógicas de ação das escolas. O caso do Colégio de Aplicação da UFV. *In: KRAWCZYK, Nora. (org.). Sociologia da educação: crítica ao economicismo na política educacional*. São Paulo, SP: Cortez, p. 127-162, 2014.

OCDE. *Melhores competências, melhores empregos, melhores condições de vida: uma abordagem estratégica das políticas de competências*. Publicações da OCDE. São Paulo, SP: Fundação Santillana, 2014.

OCDE. *Estudos da OCDE sobre competências - Competências para o progresso social: o poder das competências socioemocionais*. OCDE - Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômicos. São Paulo: Fundação Santillana, 2015.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Nova gestão pública e governos democrático-populares: contradições entre a busca da eficiência e a ampliação do direito à educação. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 36, n. 132, p. 625-646, set. 2015.

OSHIMA, Flávia Y.; MARRONE, Beatriz. O legado das ocupações nas escolas. *Época*, São Paulo, SP, 05 de maio de 2017. Disponível em: <https://epoca.globo.com/educacao/noticia/2017/02/o-legado-das-ocupacoes-nas-escolas.html>. Acesso em: 05 fev. 2020.

QUADROS, Sérgio F. *A influência do empresariado na reforma do ensino médio*. 2020. 160f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação,

Faculdade de Educação, Unicamp, Campinas, SP, 2020. Disponível em: <<http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/342506>> Acesso em: 16 jan. 2020

QUADROS, Sérgio F.; KRAWCZYK, Nora. O ensino médio brasileiro ao gosto do empresariado. *Políticas Educativas*, Santa Maria, RS, v. 12, n. 2, p. 36-47, 2019.

SALLES, Pedro M. Projeto jovem de futuro: Impactos, evidências e conquistas. In: INSTITUTO UNIBANCO. *Caminhos para a qualidade da educação pública: impactos e evidências*. São Paulo, SP: Fundação Santillana, 2017.

SCHULTZ, Theodore W. *O valor econômico da educação*. Rio de Janeiro, RJ: Zahar, 1967.

SILVA, Daniel P. *et al.* Matrizes psicológicas da episteme neoliberal: a análise do conceito de liberdade. In: SAFATLE, V.; DUNKER, C. (orgs.). *Neoliberalismo como gestão do sofrimento psíquico*. Belo Horizonte, Autêntica, 2021. p.77-122.

SILVA, Márcio M. da. *A formação de competências socioemocionais como estratégia para captura da subjetividade da classe trabalhadora*. Tese (Doutorado em Educação Escolar) - Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista - UNESP, Araraquara, 2018.

SILVA, Mônica R. *Competências: a pedagogia do “novo ensino Médio”*. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC/SP, São Paulo, 2003.

SILVA, Mônica R.; KRAWCZYK, Nora. Quem é e o que propõe o Projeto de Lei da Reforma do ensino Médio: entrevistando Projeto de Lei 6840/2013. In: AZEVEDO, J. C.; REIS, J. T. (org.). *Ensino Médio, políticas e práticas*. São Bernardo do Campo, SP: Educação Metodista, 2016.

SILVA, Mônica R.; SHEIBE, Leda. Reforma do ensino médio: pragmatismo e lógica mercantil. *Retratos da Escola*, Brasília, DF, v. 11, n. 20, p. 19-31, 2017.

SMOLKA, Ana L. *et al.* O problema da avaliação das habilidades sócio-emocionais como política pública: explicitando controvérsias e argumentos. *Educ.Soc.*, Campinas, v. 36, n.130, jan./mar. 2015.

SOUZA, Regina M. Protagonismo juvenil: o discurso da juventude sem voz. *Revista Brasileira Adolescência e Conflitualidade*, São Paulo, SP, v. 1, n. 1, p. 1-28, 2009.

TANGUY, Lucie. Racionalização pedagógica e legitimação política. In: ROPÉ, Froiçaise; TANGUY, Lucie. (org.). *Saberes e competências: o uso de tais noções na escola e na empresa*. Campinas, SP: Papirus, p.25-67, 1997.

TPE – TODOS PELA EDUCAÇÃO. *Educação em debate: por um salto de qualidade na Educação Básica*. São Paulo: Moderna, 2013. Disponível em: <<https://goo.gl/zDt5oc>>. Acesso em: 30 abr. 2018.

TPE – TODOS PELA EDUCAÇÃO. *Nota do Todos pela Educação sobre a MP do Ensino Médio*. São Paulo, SP, 2016. Disponível em: <http://www.todospelaeducacao.org.br/reportagens-tpe/39725/nota-do-todos-pela-educacao-sobre-a-mp-do-ensino-medio/>. Acesso em: 04 dez. 2017.

TPE – TODOS PELA EDUCAÇÃO. *Educação já: uma proposta suprapartidária de estratégia para a Educação Básica brasileira e prioridades para o Governo Federal em 2019-2022*. São Paulo, SP, 2018a. Disponível em: https://www.todospelaeducacao.org.br/_uploads/_posts/170.pdf. Acesso em: 05 fev. 2020.

TPE – TODOS PELA EDUCAÇÃO. *Educação já*: página de divulgação sobre o ensino médio. São Paulo, SP, 2018b. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/pag/educacaoja-ensinomedio>. Acesso em: 02 fev. 2020.

TPE – TODOS PELA EDUCAÇÃO. *Educação já*: programa de fomento ao ensino médio de tempo integral. Com parceria Instituto Sonho Grande e Natura. São Paulo, SP, 2018c. Disponível em: https://www.todospelaeducacao.org.br/_uploads/_posts/163.pdf. Acesso em: 05 fev. 2020.

TPE – TODOS PELA EDUCAÇÃO. *Educação já*: Ensino Médio: reestruturação da proposta de Escola. Parceria com Movimento pela Base. São Paulo, SP, 2018d. Disponível em: https://www.todospelaeducacao.org.br/_uploads/_posts/313.pdf. Acesso em: 05 fev. 2020.

TPE – TODOS PELA EDUCAÇÃO. *Estatuto social consolidado*. São Paulo, SP, 2019a. Disponível em: https://www.todospelaeducacao.org.br/_uploads/_posts/41.pdf?1054576612. Acesso em: 05 fev. 2020.

TPE – TODOS PELA EDUCAÇÃO; IU; INSPIRARE. *Juventudes pela educação*. São Paulo, SP, 2019b. Disponível em: https://todospelaeducacao.org.br/_uploads/_posts/309.pdf. Acesso em: 05 fev. 2020.

UNESCO. *Educação 2030*: declaração de Incheon e Marco de Ação para a implementação do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4: Assegurar a educação inclusiva e equitativa de aprendizagem ao longo da vida. Incheon: Unesco, 2016. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_por?posInSet=2&queryId=c76304c9-a1b8-42d1-9be6-12709995e02e> Acesso em: 15 jan. 2021.

VAN ZANTEN, Agnès. Efeitos da concorrência sobre a atividade dos estabelecimentos escolares. In: KRAWCZYK, Nora (org.). *Sociologia da educação*: crítica ao economicismo na política educacional. São Paulo, SP: Cortez, p. 93-126, 2014.

VERGER, Antoni; NORMAND, Romuald. Nueva gestión pública y educación: Elementos teóricos y conceptuales para el estudio de un modelo de reforma educativa global. *Educ. Soc.*, v. 36, n.132, p.599-622, 2015. [online].

ZAN, Dirce D. P. *Currículo em tempos plurais*: uma experiência no ensino médio. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, Campinas, 2005.

Submetido: 08/02/2022

Preprint: 14/05/2021

Aprovado: 09/01/2023