

Situação: O preprint não foi submetido para publicação

EDUCANDO PELAS MÉTRICAS DO MERCADO: AS PROPOSTAS DO EMPRESARIADO PARA A JUVENTUDE DA CLASSE TRABALHADORA E A REFORMA DO ENSINO MÉDIO

Sérgio Feldemann de Quadros, Nora Krawczyk

<https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.2239>

Este preprint foi submetido sob as seguintes condições:

- Os autores declaram que estão cientes que são os únicos responsáveis pelo conteúdo do preprint e que o depósito no SciELO Preprints não significa nenhum compromisso de parte do SciELO, exceto sua preservação e disseminação.
- Os autores declaram que os necessários Termos de Consentimento Livre e Esclarecido de participantes ou pacientes na pesquisa foram obtidos e estão descritos no manuscrito, quando aplicável.
- Os autores declaram que a elaboração do manuscrito seguiu as normas éticas de comunicação científica.
- Os autores declaram que os dados, aplicativos e outros conteúdos subjacentes ao manuscrito estão referenciados.
- O manuscrito depositado está no formato PDF.
- Os autores declaram que a pesquisa que deu origem ao manuscrito seguiu as boas práticas éticas e que as necessárias aprovações de comitês de ética de pesquisa, quando aplicável, estão descritas no manuscrito.
- Os autores concordam que caso o manuscrito venha a ser aceito e postado no servidor SciELO Preprints, a retirada do mesmo se dará mediante retratação.
- Os autores concordam que o manuscrito aprovado será disponibilizado sob licença [Creative Commons CC-BY](#).
- O autor submissor declara que as contribuições de todos os autores e declaração de conflito de interesses estão incluídas de maneira explícita e em seções específicas do manuscrito.
- Os autores declaram que o manuscrito não foi depositado e/ou disponibilizado previamente em outro servidor de preprints ou publicado em um periódico.
- Caso o manuscrito esteja em processo de avaliação ou sendo preparado para publicação mas ainda não publicado por um periódico, os autores declaram que receberam autorização do periódico para realizar este depósito.
- O autor submissor declara que todos os autores do manuscrito concordam com a submissão ao SciELO Preprints.

Submetido em (AAAA-MM-DD): 2021-05-07

Postado em (AAAA-MM-DD): 2021-05-14

EDUCANDO PELAS MÉTRICAS DO MERCADO: AS PROPOSTAS DO EMPRESARIADO PARA A JUVENTUDE DA CLASSE TRABALHADORA E A REFORMA DO ENSINO MÉDIO

SÉRGIO FELDEMANN DE QUADROS¹

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8917-1011>

NORA RUT KRAWCZYK²

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9184-2497>

RESUMO: Pautar as políticas educacionais tem sido uma atividade recorrente do empresariado, e a reforma do ensino médio se consolidou como um traço emblemático desta influência. Este artigo analisa o significado do projeto educacional do empresariado para a juventude e para o ensino médio, desvelando seus propósitos e pressupostos, e a maneira como se articularam à Reforma. Esta análise tem origem em uma pesquisa de mestrado que fez uso de fontes primárias e secundárias, como documentos elaborados por fundações empresariais – com destaque para o Todos Pela Educação e o Instituto Unibanco –; documentos legislativos e normativos. A partir desse conjunto de documentos, foram selecionadas três categorias analíticas, consideradas mais relevantes pela maneira como fundamentam as propostas do empresariado: a pedagogia das competências, o *accountability* e o protagonismo juvenil. Conclui-se que o projeto educacional do empresariado para a juventude da classe trabalhadora se caracteriza por uma ‘captura’ da subjetividade, em que as competências socioemocionais procuram encarnar nos jovens o autocontrole, o trabalho em equipe e a resiliência – no seio da crise estrutural do capital –; o *accountability* pretende subjetivar a racionalidade neoliberal advinda do capital financeiro, com sua persecução neurótica pelo incremento de ‘capital humano’; e o protagonismo juvenil se caracteriza como uma estratégia pela qual o capital procura ‘submeter ativamente’ os jovens à sua racionalidade, ou seja, por meio dos discursos e das estratégias de manipulação, busca fazer o jovem acreditar que é o autor de sua própria dominação.

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

EDUCATING THROUGH MARKET METRICS: PROPOSALS OF THE BUSINESS COMMUNITY FOR THE WORKING-CLASS YOUTH AND THE HIGH SCHOOL REFORM

ABSTRACT: Controlling education policies has been a recurring practice for the business community, and the high school reform has become symbolic of such influence. This paper analyze the significance of the youth and high school education project by the business community, thus unveiling its purposes and assumptions and how they are linked to the reform. This analysis arises from research conducted at a Master’s level that used primary and secondary sources, such as documents produced by corporate foundations, notably the organization Todos pela Educação [All for Education] and Instituto Unibanco, as well as

¹ Mestre em educação pela Unicamp (FAPESP/CAPES) e doutorando em educação pela mesma instituição. Campinas, São Paulo (SP), Brasil. E-mail: sergiofquadros@gmail.com

² Doutora em educação, docente da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas – Unicamp. Campinas, São Paulo (SP), Brasil. E-mail: norak@unicamp.br

regulatory and normative documents. From this set of documents, three analytical categories were selected, since they were deemed the most relevant for the way they support the proposals of the business community: competence pedagogy, accountability and youth protagonism. This paper concludes that the business community's education project for the working class youth is characterized by a 'capture' of subjectivity: social-emotional skills seek to imprint in young people self-control, team working and resilience, in the midst of the structural crisis of capital; accountability aims at the subjectivation of neoliberal rationality resulting from financial capital with its neurotic pursuit of increases in 'human capital'; and youth protagonism is characterized as a strategy through which capital seeks to 'actively submit' young people to its rationality, that is to say, through manipulative discourses and strategies, it seeks to make young people believe that they are the authors of their own domination.

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

EDUCAR POR LAS MÉTRICAS DE MERCADO: PROPUESTAS EMPRESARIALES PARA LA JUVENTUD DE CLASE TRABAJADORA Y LA REFORMA DE LA ESCUELA SECUNDARIA

RESUMEN: Orientar las políticas educativas es una actividad recurrente del empresariado, lo que se expresa de forma emblemática en la reforma de la escuela secundaria actual. Este artículo analiza el significado del proyecto educacional del empresariado para jóvenes y para la escuela secundaria, desvelando sus propósitos y presupuestos, y la forma en que se articularon con la Reforma. Este análisis proviene de una investigación de maestría 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. De este conjunto de documentos se seleccionaron tres categorías analíticas, consideradas las más relevantes por la forma en que fundamentan las propuestas del empresariado: la pedagogía de las competencias, o accountability y el protagonismo juvenil. Se concluye que el proyecto educativo del empresariado para los jóvenes de clase trabajadora se caracteriza por una 'captura' de la subjetividad, en la que las competencias socioemocionales buscan encarnar en los jóvenes el autocontrol, el trabajo en equipo y la resiliencia - en medio de la crisis estructural de capital -; el accountability pretende subjetivar la racionalidad neoliberal procedente del capital financiero, con su búsqueda neurótica por el aumento del "capital humano"; y el protagonismo juvenil se caracteriza como una estrategia mediante la cual el capital busca 'someter activamente' a los jóvenes a su racionalidad, es decir, mediante discursos y estrategias de manipulación, busca hacerles creer que son los autores de su propia dominación.

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

INTRODUÇÃO

O ano foi 2016. Em meio à crise de governabilidade de Dilma Rousseff, que se alastrava desde 2013, o golpe parlamentar promovido por personalidades posteriormente

condenadas – como o então presidente da câmara dos deputados, Eduardo Cunha, – teve sucesso e empossou Michel Temer na presidência da república.

O golpe parlamentar foi consolidado, como afirma Boito Jr. (2016, 2018), em meio à crise do modelo neodesenvolvimentista³ do Partido dos Trabalhadores (PT), exacerbada pelas disputas nas frentes que sustentaram seus governos⁴ – constituída sobretudo por frações da classe trabalhadora e pela burguesia interna. No seu segundo mandato, Dilma implementou o programa chamado de ‘nova matriz econômica’, privilegiando parte da burguesia interna, o que não impediu que a maior parte da classe burguesa protagonizasse o processo de *impeachment*, com apoio da mídia e de parcelas da alta classe média (BOITO JR., 2016, 2018).

O clima político, após o golpe parlamentar, 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 respondesse aos interesses do capital.

A influência empresarial já se destacava desde o projeto de lei 6840/2013, iniciado com uma comissão especial parlamentar destinada a promover estudos e proposições para a reformulação do ensino médio em 2012, presidida pelo deputado Reginaldo Lopez (PT-MG). Formou-se um convencimento entre o empresariado e 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).

³ Para Boito Jr. (2018), o prefixo “neo” está ligado ao atrelamento que o desenvolvimentismo tem com o Estado neoliberal, de acumulação financeira. Portanto, ao encontrar os limites desta forma de acumulação, o crescimento e a intensificação da economia exportadora tendem a ser menores que nos anos 1930-1980. Em relação aos anos 1990, houve diferença sensível na expansão da burguesia interna no exterior, como resultado da mudança de função do BNDES – antes mais ligado às privatizações (BOITO JR., 2018).

⁴ Boito Jr. (2018) utiliza o conceito de burguesia interna e compradora, o qual empresta de Poulantzas (1975). As duas distinções de frações burguesas se constituem *a priori* com a burguesia nacional e compradora. A burguesia nacional é “a fração autóctone da burguesia que, a partir de certo tipo de grau de contradições com o capital imperialista estrangeiro, ocupa, na estrutura ideológica e política, um lugar relativamente autônomo, apresentando uma unidade própria”. Já a burguesia compradora é “a fração burguesa que não tem base própria de acumulação do capital, que age de algum modo como simples intermediária do capital ‘imperialista’ estrangeiro” (POULANTZAS, 1975, p. 76), enquanto a burguesia interna seria uma fração que ocupa uma posição intermediária entre a fração nacional e a compradora. Ao mesmo tempo em que possui elos de dependência com o capital internacional e estrangeiro, coexistindo com a fração compradora, tem base de acumulação e fundamento econômico próprio (POULANTZAS, 1975). Boito Jr. (2018) alega não existir no Brasil uma fração burguesa que se possa chamar de nacional. As disputas se constituem entre a burguesia interna e a compradora (ou associada). Destaca-se, na orientação das políticas educacionais do Brasil, a atuação do setor bancário nacional, que compõe a burguesia interna (QUADROS, 2020).

Essa comissão teve forte presença 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 – UBES e UNE – e do Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio,⁵ 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 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. O caráter de medida provisória é considerado autoritário por diversos motivos, principalmente pelo prazo constitucional de 60 dias para apreciação do legislativo (BRASIL, 1988, Art. 62, § 3º). Este dispositivo é reservado na Constituição para casos de urgência. Mesmo que o governo tenha argumentado que era urgente reformar o ensino médio, é incongruente com o próprio texto da MP746/2016, que prevê a implementação gradual da reforma (BRASIL, 2016a).

Em diversos momentos, durante as audiências públicas da MP746/2016, parlamentares favoráveis à reforma e ligados ao empresariado⁶ argumentaram que a discussão no congresso já teria completado mais de cinco anos, em referência ao PL6840, ignorando todas as manifestações de resistência, e que o PL havia se transformado em um substitutivo. “*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*” (EX-MINISTRO DO MEC, JOSÉ MENDONÇA FILHO)⁷.

Foram muitas as formas como se manifestou a influência empresarial: 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 (IU, 2016); a semelhança da MP746 com propostas de reformas curriculares do TPE e do

⁵ 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).

⁶ 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.

⁷ 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: 16 abr. 2018.

IU (TPE, 2013); e também a participação desses grupos na formulação da Base Nacional Comum (ANDRADE; NEVES; PICCININI, 2017)⁸.

Compreendendo a articulação que o empresariado possui na indução das políticas educacionais, em que a reforma do ensino médio possui um traço emblemático, o objetivo deste artigo é analisar o conteúdo das propostas políticas do empresariado para o ensino médio e para a juventude, desvelando seus propósitos e pressupostos, e a maneira como se articularam à Reforma.

METODOLOGIA

Este artigo tem origem numa pesquisa intitulada *A influência do empresariado na reforma do ensino médio*,⁹ 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 partir desses documentos, foram definidas nove categorias analíticas. Para este artigo selecionamos três que consideramos emblemáticas no discurso empresarial e que fundamentam as propostas empresariais para a juventude da classe trabalhadora: a pedagogia das competências, o *accountability* e o protagonismo juvenil.

O FUNDAMENTO ECONÔMICO DA EDUCAÇÃO E A PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS

Uma das primeiras evidências do discurso do empresariado é a relação que estabelece entre indicadores educacionais da população e outros socioeconômicos, tais como

⁸ Mais sobre a influência do empresariado nesta reforma foi publicado em Quadros e Krawczyk (2019) e Quadros (2020).

⁹ 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.

desenvolvimento do País, mobilidade social dos indivíduos e redução da pobreza, indicadores que justificariam a necessidade de investimento em educação por parte do poder público. No entanto, não é qualquer investimento nem de qualquer maneira. Veremos que a atuação do empresariado carrega um projeto educacional marcado pelo economicismo e seus desdobramentos.

[...] Evidências internacionais indicam que a escolaridade é uma variável chave na determinação do progresso econômico de indivíduos e nações. [...] Adicionalmente, o maior nível de escolaridade produz maiores salários individuais e maiores taxas de crescimento econômico para os países (IU, 2011b, p. 5).

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 Becker (1993), que o fundamento economicista da educação ganhou a forma que temos atualmente.

Esta teoria sofre uma importante atualização, estimulada por dois fatos históricos que se conjugam a partir da década de 80: a onda neoliberal no Ocidente e suas críticas ao Estado de Bem-Estar Social, dirigidas principalmente aos custos das políticas sociais e seus ‘baixos retornos de investimento’ (KERSTENETZKY, 2018); e o avanço da maquinaria e da tecnologia, com sua conseqüente indução no desemprego estrutural (HARVEY, 2013).

Dessa maneira, a possibilidade do pleno emprego fica cada vez mais reduzida, diante das novas configurações do trabalho. Surgem novos valores sociais, como empreendedorismo (LOPEZ-RUIZ, 2007), empregabilidade e competências, que passam a constituir o senso comum, por meio da disseminação do léxico empresarial (ALVES; MOREIRA; PUZIOL, 2009).

O papel da educação para o desenvolvimento econômico fica evidente em discursos do empresariado, como, por exemplo, no documento base do *Educação Já*¹⁰ (TPE, 2018a; 2018b), onde são mencionados estudos recentes da área econômica¹¹, 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.

¹⁰ 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 escolheram.

¹¹ 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).

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. As conclusões são categóricas: não há prosperidade duradoura de uma nação sem a oferta de uma educação de qualidade. [...] Nos dias de hoje, em que o conhecimento se apresenta cada vez mais como variável central para o aumento da produtividade e da competitividade, a relevância da educação para o desenvolvimento dos países passa a ser ainda maior (TPE, 2018a, p. 14).

É interessante notar que a exposição inicial feita por Schultz (1967) nos anos 1960 sobre a teoria do capital humano afirmava que a educação continha ‘externalidades positivas’, ou seja, consequências positivas (potencialidades) em termos de retorno de investimento. Entretanto, na época, não era possível identificar quais partes ou fragmentos da educação e da escolarização poderiam ser incluídos neste conceito. Dito de outra maneira, Schultz não achava que toda e qualquer educação ou escolarização teria potencial de retorno de investimento econômico, mas ainda não podia identificar naquele momento o que da educação carregava essa potencialidade.

Com o desenvolvimento dessa Teoria, novas pesquisas procuraram identificar melhor quais seriam esses aspectos da escolarização com potencial de gerar retorno de investimento. A pesquisa citada acima pelo TPE, por exemplo, relaciona o desempenho no PISA com crescimento econômico. A avaliação do PISA foca principalmente na verificação de **competências** em leitura (português) e resolução de problemas (matemática), embora também meça ciências e, nos últimos anos, ‘letramento financeiro’¹².

De acordo com Silva (2003), o ingresso da noção de competência e sua importância para organizar os currículos e as práticas escolares no Brasil aparece na reforma curricular da década de 1990, quando se inicia um conjunto de políticas sociais, econômicas e educacionais orientadas por organismos multilaterais, como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO); pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF); pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD); e pelo Banco Mundial e reforçadas por meio das ‘parcerias’ com os empréstimos concedidos pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e pelo Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD). Segundo Silva (2003, p.167), este modelo de

¹² 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%20Feconomias%20parceiras.> Acesso em: 10 fev. 2021

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 dólares¹³ (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) compreende as competências como “uma moeda global das economias do século 21”, o que parece emblemático 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 conhecimento contribuiria para o combate ao desemprego, à pobreza e à desigualdade, ao mesmo tempo 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).

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.

¹³ 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.).

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).

A Reforma empregou de diversas maneiras a pedagogia das competências, por meio de discursos alarmistas, que mascaram a falta de consenso sobre os rumos ideais para o ensino médio e procuram legitimar as reformas (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).

Esta noção, amplamente defendida pelo empresariado, se articula a um rol de críticas à ‘escola conteudista’, ao ‘currículo enciclopédico’ e à defesa de pedagogias liberais como ‘aprender a aprender’, aprendizagem ao longo da vida, etc. (LAVAL, 2004; ZAN, 2005). Tal discurso 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 dos 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, ultrapassados¹⁴. Isso resulta em pouca

¹⁴ 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.

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 elaborada com patrocínio do ItaúBBA e em parceria com o Todos Pela Educação, a orientação pelas competências se justificaria pela demanda de ‘habilidades do século XXI’, as quais seriam “transversais aos conteúdos curriculares, **consideradas essenciais para o desempenho no mercado de trabalho do futuro**” (CARDINI; SANCHEZ, 2018, p. 20, grifos nossos). Essa noção corrobora, em diversos aspectos, a agenda 2030 da Unesco, em termos de habilidades e competências cognitivas e socioemocionais e sua relação com um certo entendimento de ‘cidadania’ (UNESCO, 2016).

Embora em outros documentos, principalmente do TPE, apareçam *slogans* do empresariado, referentes à importância da educação para a formação da cidadania, tentando transparecer uma visão democrática, suas propostas práticas trazem um conceito estrito de educação e aprendizagem, vinculado à formação de capital humano.

Um exemplo disso é o documento base do *Educação Já*, nos seus “princípios orientadores das estratégias”. O primeiro princípio é “Aprendizagem para o desenvolvimento integral da pessoa” (TPE, 2018a, p. 7). Embora, quando procuram fundamentar mais suas propostas, apareçam ideias como aprendizado do “conhecimento acumulado”, “pensamento crítico e de caráter emancipatório”, “respeito à diversidade” (p. 32), nos documentos mais propositivos a noção de formação integral aparece como o “desenvolvimento de aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais” (TPE, 2018d, p. 18), que se traduzem em competências.

As competências socioemocionais ou comportamentais têm sido amplamente defendidas pelo empresariado brasileiro como uma demanda importante dos empregadores, que normalmente referenciam estudos de organismos multilaterais, como a OCDE (TPE, 2018d; DESAFIOS..., 2017).

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).

A noção de personalidade, subjacente ao 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).

Nessa perspectiva, destaca-se a importância do desenvolvimento de competências para a vida no século XXI (comumente chamadas de “competências socioemocionais”) que **vão muito além dos conteúdos disciplinares** e que surgem com particular ênfase nas chamadas “dez competências gerais” da BNCC. Essas competências envolvem, entre outras, o autocontrole, a estabilidade emocional, a abertura a novas experiências e a manutenção de relações sociais positivas (TPE, 2018a, p. 38, grifos nossos).

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.]),¹⁵ 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 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 de lidar com adversidades de forma positiva, tem sido cada vez mais demandada pela psicologia corporativa e adaptada a seus objetivos. Torna-se uma habilidade central, pois contribui com o aumento do desempenho, garantindo a fidelidade do trabalhador à empresa. Dessa forma, ela entra no universo educacional tanto pelo contexto institucional quanto pela formação dos

¹⁵ Fonte: <https://www.nobelprize.org/prizes/economic-sciences/2000/heckman/facts/> Acesso em: 22 fev. 2020. Tradução livre.

estudantes, como uma competência que deve ser aprendida e cultivada na escola (KRAWCZYK; ZAN, 2021).

A noção de competências, de forma geral, emerge da crise do capital e de seu processo reestruturativo, com a acumulação flexível¹⁶ e o desemprego estrutural. Nesse contexto, advém das demandas patronais, nasce no interior das empresas e se expande aos sistemas educativos primeiramente pela 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).

ACCOUNTABILITY E A NOVA GESTÃO PÚBLICA (NGP)

Do conteúdo à forma, a influência empresarial alcança diversos aspectos da escola pública. Ao mesmo tempo 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. [...] (SALLES¹⁷, 2017, p. 11).

Por meio de produções e atuações em diversas esferas, o empresariado procura difundir dispositivos de gestão que se inserem no ideário da Nova Gestão Pública - NGP (*New Public Management*). Muitos deles também foram aplicados na Reforma. Tais dispositivos têm por finalidade atender, da forma mais eficiente possível, segundo seus proponentes, aquele objetivo primário que o empresariado impõe à educação, ou seja, o incremento do ‘capital humano’ por meio do desempenho em testes padronizados.

¹⁶ Utilizamos aqui o conceito de “acumulação flexível” tal como elaborado por Harvey (2012).

¹⁷ 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).

A NGP é uma proposta de reforma do Estado que aplica conhecimentos, instrumentos e práticas da gestão empresarial e de disciplinas afins, com o objetivo de melhorar a eficiência e eficácia¹⁸ dos serviços. Essas práticas nasceram com os governos neoliberais dos anos 1980, em especial dos EUA¹⁹ 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 da OCDE (AFONSO, 2009; OLIVEIRA, 2015; VERGER; NORMAND, 2015).

No Brasil, a NGP ganhou força com as reformas estruturais dos anos 1990 e justificase pela desresponsabilização do Estado, pela maior autonomia, como resposta às demandas dos movimentos sociais e da racionalização dos gastos públicos (OLIVEIRA, 2015). Alguns autores destacam, nessa nova proposta, princípios como gestão por resultados; currículos e práticas homogeneizadas (como a BNCC) e condicionadas à avaliação de larga escala; responsabilização dos atores escolares; maior disciplina com o uso de recursos, normalmente atrelados ao que traz resultado; maior competição entre escolas (CÓSSIO, 2018; OLIVEIRA, 2015; VERGER; NORMAND, 2015); e ênfase na *performance*, medida pela produtividade, com vistas à instrumentalização de um sujeito adaptado à expansão do capital (CÓSSIO, 2018).

Segundo Cóssio (2018), a NGP está implicada em 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 a padrões definidos externamente. Nesse sentido, acreditamos que o mecanismo de *accountability* é emblemático da NGP, pela maneira como foi aplicado na Reforma e defendido pelo empresariado²⁰.

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

¹⁸ “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).

¹⁹ Nos Estados Unidos se destaca a reforma educativa “*No Child Left Behind Act*”, empreendida pelo governo Bush (AFONSO, 2009; FREITAS, 2012).

²⁰ 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).

racionalidade. Isso corrobora nossa análise da prevalência do conglomerado Itaú-Unibanco na orientação das políticas para o ensino médio. Assim se expressa a instituição:

O Instituto Unibanco apoia ações e projetos em quatro frentes:

1. conceber, desenvolver, implementar e avaliar soluções para a gestão educacional;
2. produzir e difundir conhecimento sobre essas soluções, com base em evidências empíricas e na investigação científica;
3. apoiar iniciativas para vencer os desafios do Ensino Médio;
4. ocupar posições estratégicas e intensificar articulação junto aos principais atores e tomadores de decisão de políticas públicas na área da educação (SOBRE NÓS, [s. d., s. p.]).

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.

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 - EMTI²¹, que condicionaram repasses ao alcance de metas de desempenho e fluxo dos estudantes, com duras responsabilizações²² (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-la, ao defender que se possam avaliar os resultados das escolas mais rapidamente por meio de plataformas digitais.

A portaria 1023/2018 também 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

²¹ Portarias 1.145/2016 (BRASIL, 2016b), 727/2017 (BRASIL, 2017b) e 1.023/2018 (BRASIL, 2018d).

²² 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).

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

A composição inicial da Rede²³ já contou com a presença de Ricardo Paes de Barros, economista do Instituto Ayrton Senna e do Insper (BRASIL, 2018e). 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, 2011cb, 2017; TPE, 2018a).

As assim chamadas ‘políticas baseadas em evidências’ são emblemáticas do *accountability*, ao vincular recursos apenas ao que ‘funciona’. 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 de critérios restritos de desempenho e *performance* escolar, como avaliações de larga escala, que captam apenas aspectos de português e matemática, e fluxo escolar de estudantes (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).

²³ A rede foi extinta em 2019 (MARIZ, 2019).

Todavia, não há, expostas nestes documentos, justificativas específicas que expliquem por 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*.

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, embora com uma nova roupagem. O tecnicismo atual se apresentaria como uma teoria da responsabilização, meritocrática²⁴ 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).

No campo do neoliberalismo, trata-se de uma renovada utilização do conceito de Agenda e não Agenda, proposto por Bentham²⁵. A retomada caracteriza não apenas qual Agenda deve ter o Estado, mas a forma pela qual essa Agenda será percorrida (DARDOT;

²⁴ 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.

²⁵ Bentham propunha o conceito de Agenda, que designaria as ações pela qual o Estado procuraria o aumento do bem-estar coletivo por meio da produção e das trocas de riquezas (DARDOT; LAVAL, 2009). A assimilação neoliberal deste conceito leva o cálculo econômico da intervenção do Estado nas políticas educacionais: “[...] deve-se salientar que a ciência econômica faz parte de uma visão utilitarista da educação e da pesquisa, à qual as autoridades políticas se limitam, na 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).

LAVAL, 2009). Isto é, “[...] o Estado se torna **empresário a serviço das empresas**” (LAVAL et al., 2012, [s. p.], tradução livre, grifos dos autores).

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).

A SUBMISSÃO ATIVA DOS DISPOSITIVOS DE MERCADO: O DISCURSO DO PROTAGONISMO JUVENIL

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. 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”. Ela destaca dois entendimentos desses atores, encontrados nos documentos: (1) protagonismo juvenil como método, princípio ou eixo 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); (2) uma certa capacidade inata do jovem de ‘protagonizar’ o desenvolvimento de sua comunidade e de seu país (p. 3).

Encontramos esta perspectiva nas propostas do Instituto Unibanco para a formação de ‘líderes estudantis’. Seu ‘carro-chefe’, o Projeto Jovem de Futuro, atua diretamente dentro dos grêmios das escolas de ensino médio. Os encontros realizados com os ‘agentes jovens’ são bem emblemáticos desta questão.

Pela importância desses estudantes no processo, o Instituto Unibanco decidiu ampliar o papel dos Agentes Jovens, mobilizando-os para que atuassem como articuladores de propostas e alternativas para mudar a própria realidade escolar e, num sentido mais amplo, interferir no cenário educacional. [...] Ao participarem dos encontros de capacitação do Jovem de Futuro, os estudantes recebem uma formação que contribui para o desenvolvimento pessoal, profissional e enriquecimento curricular. A partir desse processo, podem influir no planejamento estratégico da escola ou em projetos educacionais implementados pela instituição (IU, 2010, p. 7).

Como apresentado no discurso da ex-superintendente do IU, Wanda Engel, a cooptação dos jovens é parte integrante destas atividades: “Estamos aqui com a liderança da juventude do país porque realmente acreditamos nisso. Decidimos ter fé nos jovens que têm responsabilidade e assumem o compromisso com o amanhã. Em pessoas como vocês, os Agentes Jovens do projeto Jovem de Futuro” (IU, 2010, p. 14).

Já na Reforma, o ‘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. Segundo o empresariado estudado, o protagonismo estaria ligado à flexibilização curricular, em que se destacaria a possibilidade de escolha de um itinerário.

O argumento do protagonismo juvenil na defesa da Reforma foi um dos mais utilizados pelo empresariado: apareceu em diversos documentos e em falas nas audiências públicas. *“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 SETÚBAL²⁶, 4.ª Reunião da CMMPV 746/2016, 8 nov. 2016).

Embora na MP746/2016 não houvesse 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”²⁷.

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. Essa noção de protagonismo,

²⁶ É herdeira bilionária do Itaú e filantropa.

²⁷ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=kdERkLO3eTs>> Acesso em: 18 fev. 2021. A frase citada aparece aos 20 segundos da propaganda. É interessante notar o investimento do governo por meio de várias propagandas de TV e rádio na época da Reforma. Parece-nos curioso um investimento em propaganda de uma reforma curricular que não depende de adesão dos alunos, tal como programas educacionais, a exemplo PROUNI ou FIES.

de engajamento, aparece em documentos como forma eficiente de o jovem aprender as ‘competências’:

Quanto maior o engajamento, maior o aprendizado. (p.12). [...] **Quanto maior a participação, maior o preparo para a vida e a democracia.** A participação ajuda a desenvolver **conhecimentos, habilidades e atitudes importantes para o século 21.** (TPE; IU; INSPIRARE, 2019, p. 13, grifos originais).

A participação ou o engajamento dos alunos também são vistos pela OCDE (2015, p. 84-85) 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 da Reforma e do empresariado, o ‘Novo Ensino Médio’ proporcionaria protagonismo, ao oferecer a possibilidade de escolhas de itinerários, o que nem sequer é garantido pela lei²⁸. Nesse sentido, 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), segundo a qual o protagonismo juvenil se caracteriza por 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”.

A disputa por esse consenso também foi emblemática na forma como o empresariado procurou se apropriar do discurso sobre as ocupações das escolas de ensino médio em 2016. Uma das pautas principais das ocupações em nível nacional foi a oposição à MP746/2016²⁹, quando o empresariado estava nas audiências públicas, defendendo a Reforma.

²⁸ 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).

²⁹ “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.]). Embora não tenha 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.

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, 2019, p. 11).

Esta referência às ocupações representa que a ‘escuta’ que o empresariado defende em relação aos jovens se limita àquela as quais eles querem ouvir. Além das ocupações, os representantes dos movimentos estudantis pela UBES e pela UNE participaram das audiências,³⁰ manifestaram repúdio à MP746/2016 e foram completamente desconsiderados pelo empresariado e pelos parlamentares que apoiavam a Reforma.

Em outro documento do Instituto Unibanco (2011b, p. 5), que procura entender motivos de evasão entre os jovens, a forma como é concebido o sujeito é de caráter emblemático da racionalidade neoliberal. A pergunta que guia a pesquisa é “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, 2011ba, 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, 2011ba, p.10).

³⁰ Na audiência pública ocorrida na quinta reunião da comissão mista parlamentar (CMMPV 746/2016, 09/11/2016), os representantes dos estudantes na UBES e na 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.

Entender o jovem como aquele calculador de suas oportunidades, autocapitalista, ainda que míope, como descrito pelo documento, caracteriza bem a compreensão de que o empresariado enxerga na juventude um *homo oeconomicus* em formação, característico da incorporação da ideologia do 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, na compreensão do 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. Esta construção, todavia, se vincula a normas prescritas dentro dos ‘consensos’ que o empresariado procura impor. O jovem protagonista seria, ao mesmo tempo, beneficiário e promotor do seu próprio benefício. Portanto, a análise do entendimento de protagonismo e juventude encontrada na Reforma e nos documentos do empresariado parece indicar que o protagonismo juvenil se consolida como uma forma de submissão ativa dos jovens à sociedade neoliberal e a sua racionalidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para compreender como o neoliberalismo se efetiva na prática, é necessário interrogar como as forças coletivas e as oligarquias (pequenos grupos com preponderância no poder) específicas o implementam. Como 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”. Nesse sentido, importa lembrar que o neoliberalismo, embora contenha 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 financeira³¹. 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 conglomerado Itaú-Unibanco. Os nomes dos banqueiros sequer são disfarçados nas fundações que recebem seu financiamento. Seja pela participação direta da herdeira Maria Alice Setúbal ou pelo IU, presidido por Pedro Moreira-Salles, herdeiro do Unibanco. O ‘Todos’ Pela Educação, embora se revista de uma pluralidade partidária, tem como principal mantenedor o mesmo conglomerado por meio de quatro instituições³².

³¹ Não cabe aqui aprofundar-nos nos aspectos econômicos e geopolíticos da financeirização da economia e sua gênese, que são muito bem trabalhados por Harvey (2004, 2005, 2012, 2013). Trataremos as consequências da financeirização em termos da racionalidade que ela carrega, ou seja, como apresentamos anteriormente ao abordarmos sobre o *accountability*, veremos o significado do ‘agente financeiro’ como difusor de uma norma, como nos mostram Dardot e Laval (2009, 2016).

³² Segundo o art. 23 do Estatuto Social do TPE (2019a, [s.p.]), “a quantidade de votos que caberá a cada Associado Mantenedor na Assembleia Geral tomará por base suas contribuições financeiras para o TODOS, realizadas no ano civil imediatamente ao ano anterior da Assembleia.

Parágrafo 1º – Para fins de cálculo dos votos, cada R\$100.000,00 (cem mil reais) em contribuições financeiras ao TODOS corresponde a 1 (um) voto na Assembleia Geral, limitado a um total de 20 (vinte) votos”.

Embora não tenhamos encontrado os demonstrativos financeiros que apresentem quanto o TPE recebeu de cada mantenedor, como o conglomerado Itaú-Unibanco é representado por meio de quatro instituições, possivelmente mantém maioria dos votos nas definições da Assembleia Geral. São elas: Instituto Unibanco, Itaú – Educação e Trabalho, Milú Vilella e Itaú Social. Outros mantenedores advêm também do setor financeiro, como Fundação Bradesco, Prisma Capital, Daniel Goldberg e Instituto Península.

Esta ação empresarial na direção de um projeto educacional para a classe trabalhadora parece caracterizar o que Giovanni Alves (2011) denomina de ‘captura’³³ da subjetividade, resultado das inovações organizacionais do trabalho, estendidas ao espaço da reprodução social – no caso da nossa análise, a escolarização dos trabalhadores. A ‘captura’ da subjetividade se constitui na expansão do capital a todas as dimensões da vida humana.

A ideia de “captura” da subjetividade implica, por um lado, a constituição de um “processo de subjetivação” que articula instância da produção e instância da reprodução social. Por um 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, grifos originais).

Para Laval et al. (2012), 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. Se a exploração do trabalho obrigava o trabalhador a vender sua força de trabalho para sobreviver fisicamente, o capitalista lhe compra hoje sua alma (LAVALL et al., 2012).

Esta manipulação social se dá, hoje, no plano da linguagem, de forma simbólica (ALVES, 2011), por meio do conjunto do léxico empresarial difundido por meio dos projetos educacionais do empresariado e implementados na Reforma, como pudemos ver com as competências socioemocionais, o *accountability* e o protagonismo juvenil.

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 neurótica 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 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.

³³ Alves utiliza ‘captura’ com aspas, com o sentido de compreendê-la como um processo deveras contraditório, em que encontram resistências individuais e coletivas. Captura não é rendição nem sequestro, mas um processo que se defronta com questões da dimensão pessoal e de classe.

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 nº 2017/26488-0

Referências

- AFONSO, Almerindo J. Nem tudo o que conta em Educação é mensurável ou comparável. Crítica à accountability baseada em testes estandardizados 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.
- BECKER, Gary. *Human capital: a theoretical and empirical analysis, with special reference to education*. 3. ed. Chicago: University of Chicago Press, 1993.
- BOITO JR., Armando A crise política do neodesenvolvimentismo e a instabilidade da democracia. *Crítica Marxista*, Campinas, SP, n. 42, p. 155-162, 2016.
- BOITO JR., Armando. *Reforma e crise política no Brasil: os conflitos de classe nos governos do PT*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2018.
- 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 da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. Câmara dos Deputados. *Projeto de Lei no 6840, de 2013*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional... Brasília, DF, 2013.
- BRASIL. Poder Executivo. Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 set. 2016a. Seção I, p. 1.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Portaria 1.145, de 10 de outubro de 2016*. Institui o Programa de Fomento à Implementação de Escolas em Tempo Integral, criada pela Medida Provisória nº 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 nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 17 fev. 2017a. Seção I, p. 1.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria 1.145, 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 nº 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 nº 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 1.023, 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 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, 2018e. 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%BAblicas%20de%20educa%C3%A7%C3%A3o,-Quarta%2Dfeira%2C%2010&text=A%20Rede%20de%20Evid%C3%A4ncias%20Educacionais,melhorar%20a%20educa%C3%A7%C3%A3o%20p%C3%BAblica%20brasil-eira..> Acesso em: 20 abr. 2020.

BRASIL. Poder Legislativo. Resolução no 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.

CARDINI, Alejandra; 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 néolibéralisme 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.

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.

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.

HARVEY, David. *O novo imperialismo*. São Paulo, SP: Loyola, 2004.

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

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. FÓRUM DE AGENTES JOVENS, 1., São Paulo, SP: Fundação Santillana, 2010. Disponível em: https://cedoc.observatoriodeeducacao.org.br/item/?cod=123456789_1872. Acesso em: 25 set. 2019.

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, C. L. Ainda há lugar para o Estado Social? In: KRAWCZYK, N. *Escola pública: tempos difíceis, mas não impossíveis*. Uberlândia, MG: Navegando, 2018.

KRAWCZYK, Nora. Conhecimento crítico e política educacional: um diálogo difícil, mas necessário. In: KRAWCZYK, N. (Org.). *Sociologia da educação: crítica ao economicismo na política educacional*. São Paulo, SP: Cortez, 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.

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.

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.

POULANTZAS, Nicos. *As classes sociais no capitalismo de hoje*. Rio de Janeiro, RJ: Zahar, 1975.

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: INSITUTO 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, 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. A BNCC da reforma do ensino médio: o resgate de um empoeirado discurso. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, MG, v. 34, p. 1-15, 2018.

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.

SOBRE NÓS. Instituto Unibanco. Observatório de Educação. São Paulo, s.d. Disponível em: <https://www.institutounibanco.org.br/o-instituto/sobre-nos/> Acesso em: 27 fev. 2021.

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, Froiçaoise; TANGUY, Lucie. (Org.). *Saberes e competências: o uso de tais noções na escola e na empresa*. Campinas, SP: Papirus, 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, 2019. 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, 2019. 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.

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.