



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
TRABALHO, EDUCAÇÃO E POLÍTICA

Vagner Luiz Kominkiewicz

Radicalização do projeto educacional do Capital:
a reforma do EM e a BNCC direcionando a formação de jovens trabalhadores

Florianópolis
2023

VAGNER LUIZ KOMINKIÉWICZ

Radicalização do projeto educacional do Capital:

a reforma do EM e a BNCC direcionando a formação de jovens trabalhadores

Tese submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dra. Adriana D'Agostini.

Florianópolis

2023

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Kominkiewicz, Vagner Luiz

Radicalização do projeto educacional do Capital : a reforma do EM e a BNCC direcionando a formação de jovens trabalhadores / Vagner Luiz Kominkiewicz ; orientadora, Adriana D'Agostini , 2023.

87 p.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós Graduação em Educação, Florianópolis, 2023.

Inclui referências.

1. Educação. 2. Trabalho. 3. Educação. 4. Competências socioemocionais. 5. Ensino Médio. I. , Adriana D'Agostini. II. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós Graduação em Educação. III. Título.

VAGNER LUIZ KOMINKIÉWICZ

Radicalização do projeto educacional do Capital:

a reforma do EM e a BNCC direcionando a formação de jovens trabalhadores

O presente trabalho em nível de Doutorado foi avaliado e aprovado, em 01 de fevereiro de 2023, pela banca examinadora composta pelos seguintes membros:

Prof.^a Caroline Bahniuk, Dra.
INB/UNB

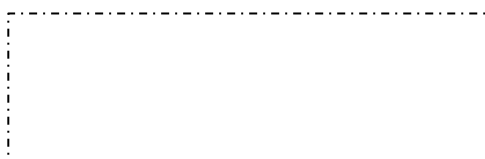
Prof.^a Priscila Monteiro Chaves, Dra.
UFES

Prof.^a Olinda Evangelista, Dra.
EED/CED/UFSC

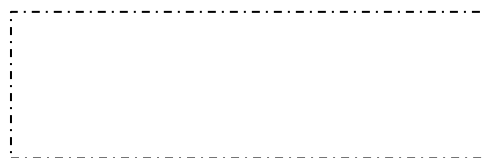
Prof.^a Luciana Pedrosa Marcassa, Dra.
PPGE/UFSC
Suplente

Prof.^a Mariléia Maria da Silva, Dra.
UDESC
Suplente

Certificamos que esta é a versão original e final do trabalho de conclusão que foi julgado adequado para obtenção do título de Doutor em Educação.



Coordenação do Programa de Pós-Graduação



Prof.^a Adriana D'Agostini, Dra.
EED/CED/UFSC
Orientadora

Florianópolis, 2023.

Este trabalho é dedicado ao Eduardo, à Azólia, à Fabi e à Adri.

AGRADECIMENTOS

À Fabiana, pelo apoio e dedicação.

Aos filhos João Vitor e Nagô Tiarajú, por me ensinarem a ser pai e transformar a vida em um desafio maior.

À minha mãe Azólia Maria e ao meu pai Eduardo, pelo cuidado, carinho e incentivo.

Aos professores Bruno Gawryszewski, Luciana Marcassa, Olinda Evangelista e Célia Vendramini, pela orientação e aprendizado no momento da qualificação.

Aos professores Prof.^a Dra. Caroline Bahniuk, Prof.^a Dra. Olinda Evangelista, Prof.^a Dra. Priscila Monteiro Chaves, pela contribuição na banca de defesa da presente tese.

Aos membros suplentes: Prof.^a Dra. Mariléia Maria da Silva, Prof.^a Dra. Luciana Pedrosa Marcassa.

Aos professores e colegas do Núcleo de Estudos sobre as Transformações no Mundo do Trabalho – TMT/UFSC, pelos aprendizados coletivos.

À Edinéia Casanova, pela tradução de texto.

Ao Programa de Bolsas UNIEDU/FUMDES pela bolsa para a realização do doutorado.

Aos colegas do Doutorado: André, Bruno, Elaine, Fernanda, João e Renata, por tudo que compartilhamos.

Aos professores do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da UFSC, pelo conhecimento compartilhado durante o curso.

À Adriana D'Agostini, pela amizade, pela orientação cuidadosa e leve e pelo conhecimento compartilhado ao longo destes anos. Por me ajudar a olhar.

Diego não conhecia o mar. O pai, Santiago Kovadloff, levou-o para que descobrisse o mar. Viajaram para o Sul. Ele, o mar, estava do outro lado das dunas altas, esperando. Quando o menino e o pai enfim alcançaram aquelas alturas de areia, depois de muito caminhar, o mar estava na frente de seus olhos. E foi tanta a imensidão do mar, e tanto seu fulgor, que o menino ficou mudo de beleza. E quando finalmente conseguiu falar, tremendo, gaguejando, pediu ao pai: — Me ajuda a olhar!

(GALEANO, 2002)

RESUMO

A presente pesquisa teve como objetivo compreender as determinações do Capital para a formação da juventude da classe trabalhadora, analisando a Reforma do Ensino Médio e a BNCC como expressões do projeto educacional do Capital via escola pública de Ensino Médio, vinculados com a demanda produtiva de Capital na formação para o trabalho. Consideramos, ainda, as determinações formativas no que tange, concomitantemente, à conformação ideológica de trabalhadores estáveis para o Capital mesmo diante da instabilidade de suas vidas, tendo como base de análise, as alterações nas configurações de organização do trabalho a partir das novas formas de produção e no conteúdo formativo e de conhecimento da escola. A problemática da pesquisa partiu das seguintes questões: que alterações motivaram a radicalização do projeto educativo do Capital para a juventude? Quais elementos possibilitaram e como se efetiva essa radicalização? Qual é o papel da Reforma do Ensino Médio e da BNCC no projeto de formação da juventude da classe trabalhadora? Esse conjunto de problematizações nos auxilia para compreender o problema de pesquisa, a saber: de que maneira a reforma do EM e a BNCC interferem na formação dos jovens trabalhadores? Qual é o papel das competências cognitivas e socioemocionais no projeto educacional do Capital para jovens da classe trabalhadora? Levantamos a hipótese de que a Reforma do Ensino Médio e a BNCC, com a introdução das competências cognitivas e socioemocionais, representam uma radicalização do projeto educacional do Capital direcionando a formação da juventude da classe trabalhadora às necessidades de produção e reprodução de Capital. A partir da alteração do currículo, a escola reforça seu papel ideológico, conformando um trabalhador estável para o Capital na instabilidade da produção de sua existência. O estudo foi feito por meio de pesquisa bibliográfica e análise de documentos. A radicalização do projeto educativo do Capital, expressos na Reforma do EM e na BNCC, por meio do desenvolvimento de competências cognitivas e socioemocionais para a juventude da classe trabalhadora tem como propósito formar o jovem trabalhador flexível bem como para se adaptarem às reais situações da vida, com uma carga de conformismo às precárias condições de vida da classe trabalhadora.

Palavras-chave: Trabalho; Educação; Juventude; Competências socioemocionais; Ensino Médio.

ABSTRACT

The research aimed to understand the objective of Capital for the formation of working-class young people, analysing the Secondary Education Reform and the BNCC as expressions of the Capital's educational project via public high school, linked to the productive demand for Capital in training for work. We also consider the formative intentions regarding, concomitantly, the ideological conformation of workers for Capital even in the face of the instability of their lives, based on the analysis, the changes in the configurations of work organization from the new forms of production and in the educational and knowledge content of the school. The research problem stemmed from the following questions: what changes motivated the radicalization of Capital's educational project for youth? What's elements make this radicalization possible and how is it effective? What is the role of the High School Reform and the BNCC in the training project for working-class youth? This set of problematizations help us to understand the research problem, to understand: How does the EM reform and the BNCC interfere in the training of young workers? What is the role of cognitive and socio-emotional skills in Capital's educational project for working-class young people? We raise the hypothesis that the Secondary Education Reform and the BNCC, with the introduction of cognitive and socio-emotional skills, represent a radicalization of the educational project of Capital directing the formation of working-class youth to the needs of production and reproduction of Capital. From the alteration of the school curriculum, the school to show its ideological role, forming a stable worker for Capital in the instability of the production of its existence. The study was carried out through bibliographical research and document analysis. The radicalization of Capital's educational project, expressed in the EM Reform and in the BNCC, through the development of cognitive and socio-emotional skills for working-class youth, aims to train young workers to be flexible as well as to adapt to real life situations, with a load of conformism to the precarious living conditions of the working class.

Keywords: Work; Education; Youth; Socioemotional skills.

RESUMEN

Esta investigación tuvo como objetivo comprender las determinaciones del Capital para la formación de jóvenes de la clase trabajadora, analizando la Reforma de la Educación Secundaria y la Base Nacional Común Curricular (BNCC) como expresiones del proyecto educativo del Capital a través de la escuela secundaria pública, vinculado a la demanda productiva de Capital en la formación para el trabajo. Consideramos también las intenciones formativas respecto, concomitantemente, a la conformación ideológica de trabajadores estables para el Capital aún frente a la inestabilidad de sus vidas, a partir del análisis, los cambios en las configuraciones de organización del trabajo, a partir de las nuevas formas de producción y en el contenido educativo y de conocimiento de la escuela. El problema de investigación partió de las siguientes preguntas: ¿qué cambios motivaron la radicalización del proyecto educativo del Capital para los jóvenes? ¿Qué elementos hacen posible esta radicalización y cómo es efectiva? ¿Cuál es el papel de la Reforma de la Enseñanza Media y la BNCC en el proyecto de formación de la juventud obrera? Este conjunto de problematizaciones nos ayuda a comprender el problema de investigación, a saber: ¿Cómo interfiere la reforma de la ES y la BNCC en la formación de los jóvenes trabajadores? ¿Cuál es el papel de las habilidades cognitivas y socioemocionales en el proyecto educativo del Capital para los jóvenes de clase trabajadora? Planteamos la hipótesis de que la Reforma de la Educación Secundaria y la BNCC, con la introducción de habilidades cognitivas y socioemocionales, representan una radicalización del proyecto educativo del Capital orientando la formación de la juventud obrera hacia las necesidades de producción y reproducción del Capital. A partir de la alteración del currículo escolar, la escuela refuerza su rol ideológico, formando un trabajador estable para el Capital en la inestabilidad de la producción de su existencia. El estudio se llevó a cabo a través de la investigación bibliográfica y el análisis de documentos. La radicalización del proyecto educativo del Capital, expresada en la Reforma de la ES y en la BNCC, a través del desarrollo de habilidades cognitivas y socioemocionales de los jóvenes de clase trabajadora, pretende formar jóvenes trabajadores para ser flexibles, así como para adaptarse a las situaciones reales, con una carga de conformismo a las precarias condiciones de vida de la clase obrera.

Palabras clave: Trabajo; Educación; Juventud; Competencias socioemocionales; Educación Secundaria.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Classificação dos textos	21
Figura 2 - Taxa de desocupação, nível de ocupação e taxa de participação	27
Figura 3 - Informalidade no mercado de trabalho	35
Figura 4 - Estrutura para competências cognitivas e socioemocionais	65

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Produções selecionadas nos portais SciELO, ANPEd-Sul, ANPEd e CAPES (2022) (continua).....	21
Tabela 1 - Produções selecionadas nos portais SciELO, ANPEd-Sul, ANPEd e CAPES (continuação)	22
Tabela 2 - Documentos selecionados	23

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AJA	Alfabetização de Jovens e Adultos
ANPEd	Associação Nacional de Pesquisa em Educação
ANPEd-Sul	Associação Nacional de Pesquisa em Educação da Região Sul
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CGF	Cinco Grandes Fatores
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio
EUA	Estados Unidos da América
IAS	Instituto Ayrton Senna
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INFOPEN	Sistema Integrado de Informação Penitenciária
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OIT	Organização Mundial do Trabalho
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNE	Plano Nacional de Educação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPGE	Programa de Pós-graduação em Educação
REM	Reforma do Ensino Médio
SciELO	<i>Scientific Electronic Library Online</i>
SIM	Sistema de Informação sobre Mortalidade
TMT	Núcleo de estudos Transformações no Mundo do Trabalho
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
WESO	<i>World Employment and Social Outlook</i>

SUMÁRIO

1.	INTRODUÇÃO	15
1.1	PROBLEMA, OBJETIVOS, HIPÓTESE	18
1.2	O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA	19
1.1.1	CLASSIFICAÇÃO DOS TEXTOS - TESES, DISSERTAÇÕES, ARTIGOS E TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO	20
1.3	ESTRUTURA DA TESE	24
2.	JUVENTUDE, TRABALHO E EDUCAÇÃO: UMA ANÁLISE DO PROJETO EDUCACIONAL DO CAPITAL ACERCA DAS TRANSFORMAÇÕES NO MUNDO DO TRABALHO	25
2.1	JUVENTUDE E DESEMPREGO NO ATUAL CONTEXTO DE ACUMULAÇÃO DE CAPITAL.....	25
2.2	ENSINO MÉDIO: A POLÍTICA DE FORMAÇÃO DA JUVENTUDE.....	43
3.	A BNCC E O NOVO ENSINO MÉDIO: COMPETÊNCIAS COGNITIVAS E SOCIOEMOCIONAIS NA FORMAÇÃO DO JOVEM COMO FORÇA DE TRABALHO FLEXÍVEL DISPONÍVEL AO CAPITAL	49
3.1	BNCC E NOVO ENSINO MÉDIO: A EXPRESSÃO RADICAL DO PROJETO EDUCACIONAL DO CAPITAL.....	50
3.2	A ESPECIFICIDADE DA FORMAÇÃO POR COMPETÊNCIAS COGNITIVAS E SOCIOEMOCIONAIS PARA A FORMAÇÃO DO JOVEM TRABALHADOR FLEXÍVEL	60
4.	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	69
	APÊNDICE A - REFLEXÕES SOBRE O DOCUMENTO EDUCAÇÃO – UM TESOURO A DESCOBRIR.....	80

1. INTRODUÇÃO

Para que a gente escreve, se não é para juntar nossos pedacinhos? Desde que entramos na escola ou na igreja, a educação nos esquarterja: nos ensina a divorciar a alma do corpo e a razão do coração. (GALEANO, 2002)

As condições de vida da juventude trabalhadora, de educação, formação profissional e acesso ao mercado de trabalho têm sido pautadas nas últimas duas décadas por setores governamentais e empresariais, a fim de conformar uma força de trabalho adequada ao desenvolvimento das forças produtivas. A partir da década de 1990 a teoria do Capital humano demonstra com maior força seus limites e suas contradições, haja visto, o desemprego com taxas elevadas, a violência principalmente aos jovens negros da periferia e o encarceramento são parte de uma realidade preocupante que afeta diretamente essa parcela da classe trabalhadora. Essa caracterização é perceptível em todos os governos desde FHC. Essa realidade tem sido usada para enaltecer o discurso da necessidade de criação de políticas voltadas à formação dos jovens como forma de solucionar os problemas sociais que os envolvem. Nesta linha, o acesso à educação tem sido colocado como o caminho para resolução da dura realidade dos jovens trabalhadores.

A partir da reestruturação produtiva do Capital e do neoliberalismo um conjunto de políticas para a juventude vem sendo pensado e articulado desde a década de 1990 com o intuito de formar os jovens para o futuro de uma sociedade que está em constante transformações, tanto no âmbito produtivo quanto das relações políticas e sociais. Dentre as políticas para a formação da juventude trabalhadora que a impacta diretamente, delimitamos como objeto de pesquisa a Reforma do Ensino Médio (REM) (Lei nº 13.415/ 2017) e a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017b), compreendidas como expressão atual do projeto formativo do Capital para a classe trabalhadora, fundamentalmente para a juventude, público da fase final da Educação Básica.

Considerando o crescente e insolúvel aumento das taxas de desemprego frente às relações sociais de produção Capitalista, faz-se necessário criar políticas para a contenção e conformação da classe trabalhadora para que ela aceite as condições precárias das incertezas postas mediante o desemprego, a violência e a miséria. Também está relacionado à precarização das relações de trabalho, aos que estão vendendo sua força de trabalho, mediante a perda de direitos. O projeto educacional do Capital passa por um processo de radicalização¹ a fim de

¹ Por radicalização estamos considerando o processo histórico de concretização de um projeto em sua raiz, com mudanças estruturais e profundas para este momento histórico (Saviani, 2004),

conformar a juventude para as incertezas das atuais relações sociais de produção da vida. A novidade no campo educacional, expresso nos documentos objeto de nossa pesquisa, é a introdução das competências cognitivas e socioemocionais no currículo escolar como elemento fundamental do projeto educativo da classe trabalhadora nesta fase da vida e da formação. As demandas de controle sobre a juventude passam não apenas pela pseudopreparação para o trabalho simples, mas também para as incertezas, para o desemprego e para a instabilidade da vida.

São perceptíveis o interesse e o grande estímulo - por Organismos Multilaterais como UNESCO e Banco Mundial, por exemplo - que as competências cognitivas e socioemocionais passaram a ter na educação formal nos últimos anos, como atitude a ser formada nos jovens para enfrentarem os novos desafios do século XXI, principalmente aqueles decorrentes da instabilidade no trabalho e na vida. A partir dessa compreensão, delimitamos como tema de pesquisa a radicalização do projeto educacional do Capital a partir da reforma do EM e da BNCC como direcionamento à formação de jovens trabalhadores, por meio das competências cognitivas e socioemocionais.

Os discursos propalados nos documentos buscam sustentar a ideia de que as competências cognitivas e socioemocionais vão conformar os jovens para as mudanças do século XXI, garantindo sucesso na escola, no trabalho e na vida, ao saberem lidar com os diversos tipos de problemas se adaptando à realidade da acumulação flexível. É possível perceber a investida na formação por competências cognitivas e socioemocionais na Reforma do Ensino Médio (REM, Lei 13.415/ 2017) (BRASIL, 2017a) e na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017b). Destacam-se também documentos do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) (BID, 2010b), da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) (OCDE, 2015), do Instituto Ayrton Senna (IAS) (IAS, 2023) e outros representantes empresariais que atuam na educação.

Durante as reuniões do grupo de estudos de orientação, os vários debates e estudos acerca das pesquisas problematizaram a temática das *Competências Cognitivas e Socioemocionais* como um elemento que se apresenta na formação dos jovens via educação escolar. Dos diversos estudos feitos, a problemática da formação de jovens via educação escolar sempre foi pautada, e uma das grandes questões que se apresentava estava relacionada às

com ações articuladas e de conjunto a fim de alcançar os objetivos educacionais de uma classe sobre a outra. Ao longo desta tese tentamos demonstrar este movimento para o caso do Brasil, bem como compreendemos que este processo é permeado de contradições, resistências e lutas entre as duas classes fundamentais.

competências cognitivas e socioemocionais na formação dos jovens. Os estudos realizados no Mestrado em Educação do PPGE/UFSC, bem como a participação no Núcleo de estudos Transformações no Mundo do Trabalho (TMT) e os estudos realizados no Doutorado PPGE/UFSC, na linha de pesquisa Trabalho, Educação e Política, possibilitaram uma maior dedicação para a compreensão da categoria trabalho e suas distintas formas de interpretação e apresentação nos campos da política e da ciência.

As competências cognitivas e socioemocionais e suas abordagens na educação estão vinculadas com o trabalho e suas demandas, seja em tempos de crise do Capital, aumento do desemprego formal e o aumento do trabalho informal como forma de empregabilidade e inovação frente aos novos desafios para o século XXI, bem como em tempos de aumento da lucratividade. O interesse pelo tema parte desta possibilidade de fazer um diálogo e uma crítica ao projeto educacional do Capital e sua radicalização com as competências cognitivas e socioemocionais para o campo educacional como uma saída para a instabilidade no trabalho e na vida dos jovens, resultado do avanço do Capital que se expressa aos jovens da classe trabalhadora. As competências cognitivas e socioemocionais na educação são parte da conformação dos jovens para a instabilidade no trabalho e na vida e para a busca de estabilidade para o Capital instável mediante suas crises cíclicas.

Com base nos indicativos de aumento do desemprego entre jovens de 15 a 29 anos e o conseqüente aumento de sua pauperização, a partir do estudo das transformações do mundo do trabalho, nos remetemos à escola para entender se há transformações nela e no papel que ela tem desempenhado nesse contexto. Estudos demonstram que a educação escolar voltada aos jovens incorpora elementos de política social como um dos fatores utilizados para solução de problemas sociais. Uma espécie de pseudopreparação para adaptar-se frente aos problemas sociais e a exploração dos trabalhadores, por meio da formação por competências socioemocionais, a qual tende a buscar preparar o indivíduo psicologicamente forte, dentro da perspectiva da adaptação para o mercado de trabalho.

A formação por competências cognitivas e socioemocionais é apresentada por seus propositores com a justificativa de "melhorar os índices de desempenho tradicionalmente avaliados e, ao mesmo tempo, promover as novas aprendizagens". Também vem com a justificativa de reduzir as desigualdades dentro do sistema educativo aumentando a qualidade e diminuindo a evasão escolar. Outro elemento de justificativa, defendido por Santos & Primi (2014), vem no sentido de preparar para o mercado de trabalho tendo como efeito aumento do salário e menor período de desemprego. No entanto, enfatizam os autores que a "responsabilidade, disciplina e perseverança, parece ser o mais relevante" (2014, p. 27). O

projeto do Capital e seus intelectuais orgânicos jogam a responsabilidade do sucesso e do fracasso escolar e social para o indivíduo, no entanto, consideramos que estes problemas são de ordem estrutural da sociedade, que se fundamenta na desigualdade estrutural, na ampliação do exército industrial de reserva, na expropriação e exploração do outro em vista do aumento das taxas de lucro.

1.1 PROBLEMA, OBJETIVOS, HIPÓTESE

Os indicativos do avanço das competências cognitivas e socioemocionais na educação no Brasil estão cada vez mais presentes. Há um conjunto de pesquisas que vem para dar suporte à implementação dessas na educação, visivelmente focadas no desenvolvimento de estratégias metodológicas. Notadamente, está se investindo na formação via competências cognitivas e socioemocionais como forma de atenuar os problemas sociais como o alto número de jovens desempregados e em situação de violência. Assim, a questão norteadora desta pesquisa gira em torno do projeto educacional do Capital para a formação dos jovens da classe trabalhadora por meio do Novo Ensino Médio e da BNCC; com a radicalização de seu projeto com a introdução das competências cognitivas e socioemocionais, com a seguinte problematização: que alterações no modo de produção e formação motivaram a radicalização do projeto educativo do Capital para a juventude? Quais elementos possibilitaram e como se efetiva essa radicalização? Qual é o papel da Reforma do Ensino Médio e da BNCC no projeto de formação da juventude da classe trabalhadora? Esse conjunto de problematizações nos auxilia para compreender o problema de pesquisa, a saber: de que maneira a Reforma do EM e a BNCC interferem na formação dos jovens trabalhadores provocando uma radicalização do projeto educacional do Capital? Qual é o papel das competências cognitivas e socioemocionais no projeto educacional do Capital para a juventude da classe trabalhadora?

A partir dessas problematizações, postulou-se, como objetivo geral, compreender as determinações do Capital para a formação da juventude da classe trabalhadora, analisando a Reforma do Ensino Médio e a BNCC como expressões do projeto educacional do Capital via escola pública de Ensino Médio, vinculados com a demanda produtiva de Capital na formação para o trabalho. Consideramos, ainda, as intenções formativas no que tange, concomitantemente, à conformação ideológica de trabalhadores estáveis para o Capital mesmo diante da instabilidade de suas vidas, tendo como base de análise as alterações na forma de

organização do trabalho e da escola a partir das novas formas de produção, acumulação flexível e no conteúdo formativo e de conhecimento da escola.

A partir do objetivo geral, desdobramos os seguintes objetivos específicos: analisar o projeto educacional do Capital acerca das transformações no mundo do trabalho; apresentar e analisar dados referentes à realidade da juventude da classe trabalhadora no contexto de acumulação de Capital; analisar o Ensino Médio como política de formação da juventude; analisar a Reforma do Ensino Médio (REM) (Lei nº 13.415/ 2017) e a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017b), bem como a introdução de competências cognitivas e socioemocionais para a formação do jovem; compreender a radicalização do projeto educacional do Capital para a juventude com a reforma do EM e a BNCC; analisar as competências socioemocionais como especificidade da radicalização do projeto educacional do Capital para o jovem trabalhador.

Levantamos a **hipótese** de que a reforma do Ensino Médio e a BNCC, com a introdução das competências cognitivas e socioemocionais, representam uma radicalização do projeto educacional do Capital direcionando a formação da juventude da classe trabalhadora às necessidades de produção e reprodução de Capital. A partir da alteração do currículo escolar, a escola reforça seu papel ideológico, conformando um trabalhador estável para o Capital na instabilidade da produção de sua existência.

1.2 O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Utilizamos como metodologia a pesquisa qualitativa, a qual foi realizada por meio da pesquisa bibliográfica e documental. O período delimitado para esta pesquisa vai de 1990 à atualidade, por compreendermos que as discussões sobre a educação e o Ensino Médio ganharam força a partir da década de 1990, especialmente em 1996, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei Nº 9.394, de 1996 (LDB) (BRASIL, 1996), quando o Ensino Médio passou a ter mais evidência, sendo objeto de várias legislações, as quais nos últimos anos têm sido alteradas e reformuladas com veemência.

Para a pesquisa bibliográfica, partimos de um levantamento prévio de dados e informações já existentes relacionados à temática de estudo com a finalidade de uma aproximação ao objeto/fenômeno de estudo, auxiliando na compreensão e na configuração desta temática. A escolha pressupõe a realização de um procedimento padronizado que vai desde a identificação, localização, compilação e fichamento das publicações escolhidas, que

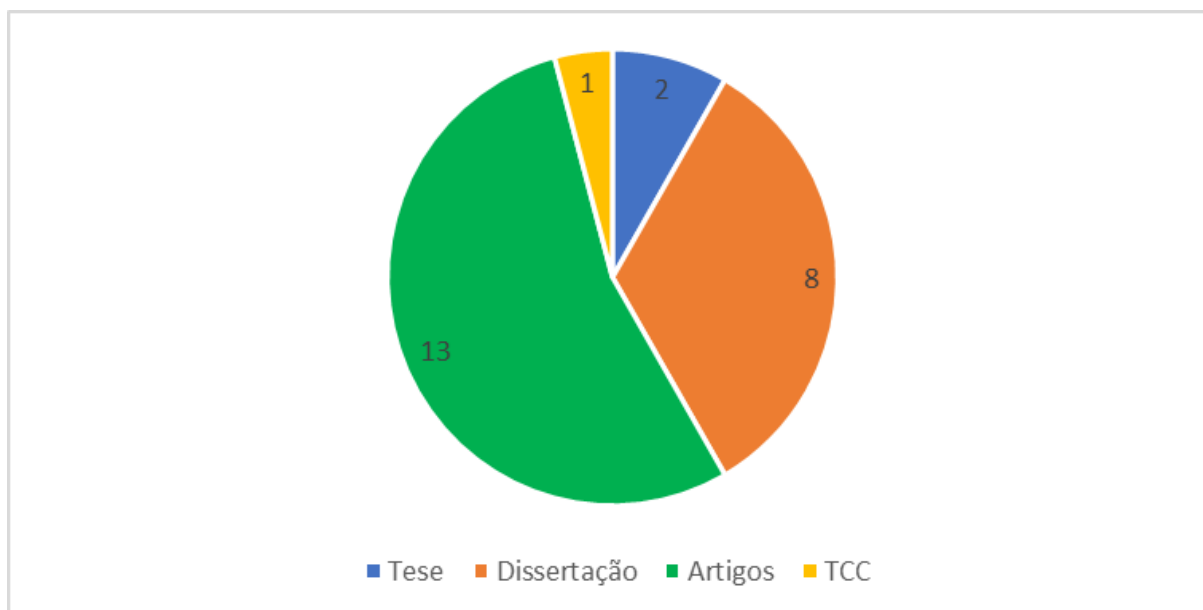
auxiliaram na composição do quadro teórico necessário para uma aproximação do objeto da pesquisa. Para a realização da pesquisa bibliográfica, privilegiamos artigos científicos publicados e encontrados nos portais da Scientific Electronic Library Online (SciELO); trabalhos reunidos em anais das reuniões da Associação Nacional de Pesquisa em Educação da Região Sul (ANPEd-Sul); da Associação Nacional de Pesquisa em Educação (ANPEd) e no Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Na pesquisa documental, procuramos identificar nos documentos oficiais da Reforma do EM e na BNCC do Ensino Médio, inicialmente, dados sobre o conceito de competências, competências cognitivas e competências socioemocionais, indicadas pelos documentos e direcionadas às escolas como elementos da formação escolar. Também procuramos dados sobre a vinculação das competências nos currículos escolares bem como as finalidades das competências socioemocionais na formação escolar e investigamos a relação entre as competências socioemocionais com a formação escolar e o trabalho.

1.1.1 CLASSIFICAÇÃO DOS TEXTOS - TESES, DISSERTAÇÕES, ARTIGOS E TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

Em busca preliminar, com base no objetivo expresso anteriormente, utilizando os descritores: Descritores 1: Educação; Trabalho; "competências socioemocionais"; trabalhadores; "século XXI"; jovens; "Ensino Médio">; Descritores 2: "competências socioemocionais"; juventude; "Ensino Médio">; Descritores 3: "competências socioemocionais" "juventude" "formação">, de forma alternada e com variação entre as palavras, após leitura do título e resumo de cada item, obtivemos o seguinte resultado preliminar: duas teses; oito dissertações; treze artigos e um Trabalho de Conclusão de Curso.

Figura 1- Classificação dos textos



Fonte: Elaboração do autor.

Organizamos os textos selecionados por ano de publicação, título, autor, instituição, natureza, região e fonte. Isso nos permitiu visualizar que os textos foram produzidos entre 2014 e 2018, com exceção de um texto de 2009. A maior parte dos textos são de natureza pública e estão, em sua maioria, centralizados na região sudeste e sul do Brasil.

Os textos selecionados durante a pesquisa compõem o quadro a seguir.

Tabela 1 - Produções selecionadas nos portais SciELO, ANPEd-Sul, ANPEd e CAPES (2022)
(continua)

ANO	Título	Autor (a)	Instituição	Natureza	Região	Fonte
2015	A Proposta do Instituto Ayrton Senna Para Educar no Século 21 ou uma Velha Proposta com Nova Roupagem.	CAETANO, M. R.	Universidade do Estado de Mato Grosso	Pública	Centro-oeste	Revista Faculdade de Educação

Tabela 1 - Produções selecionadas nos portais SciELO, ANPEd-Sul, ANPEd e CAPES
(continuação)

2015	O problema da avaliação das habilidades socioemocionais como política pública: explicitando controvérsias e argumentos.	SMOLKA, A.B. et al.	Centro de Estudos Educação e Sociedade		Sudeste	Educação e Sociedade
2015	Política de Avaliações Externas: a ênfase na questão das competências cognitivas e socioemocionais.	SANTOS, J. E. R.	Universidad e Estadual de Maringá	Pública	Sul	UEM
2016	Políticas Educacionais e Organização da Educação Básica: A Formação para as Competências.	SILVA, J. O.	Universidad e Estadual de Maringá	Pública	Sul	UEM
2018	A formação de competências socioemocionais como estratégia para captura da subjetividade da classe trabalhadora.	SILVA, M. M..	Universidad e Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho".	Pública	Sudeste	Repositório Unesp
2018	A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação.	FERRETTI, C. J.	Centro de Estudos Educação e Sociedade.	Pública??	Sudeste	Estudos Avançados

Fonte: Elaboração do autor.

Para a pesquisa documental selecionamos dois documentos do Estado brasileiro, os quais acreditamos que possam contribuir para o alcance dos objetivos da tese.

Tabela 2 - Documentos selecionados

ANO	DOCUMENTO ANALISADO	TÍTULO DO DOCUMENTO	AUTOR/ PUBLICAÇÃO	LOCAL	TIPO
2017	Lei nº 13.415/ 2017	Reforma do Ensino Médio	BRASIL	Brasília - DF	Documento final
2017	Base Nacional Comum Curricular	Base Nacional Comum Curricular	BRASIL	Brasília - DF	Documento final

Fonte: Elaboração do autor

Para a análise dos mesmos, buscamos apoio em Evangelista (2009, p. 10) que diz termos que levar em consideração na análise de documentos de política educacional, que os

documentos são produtos de informações selecionadas, de avaliações, de análises, de tendências, de recomendações, de proposições. Expressam e resultam de uma combinação de intencionalidades, valores e discursos; são constituídos pelo e constituintes do momento histórico. Assim, ao se tratar de política é preciso ter clareza de que eles não expõem as "verdadeiras" intenções de seus autores (EVANGELISTA, 2009, p. 10).

Adotamos, nos documentos, uma "posição ativa", de localização, seleção, leitura e releitura das principais legislações que orientam e regulamentam os cursos de Ensino Médio (EVANGELISTA, 2009). Com base nas evidências obtidas por meio das pistas, sinais e vestígios, sintetizamos as análises extraídas dos documentos da etapa final da Educação Básica para a formação dos jovens. Compreendemos que a Lei nº 13.415/2017 e a BNCC são os documentos que expressam a radicalização do projeto formativo do Capital para a juventude.

Nesses documentos estão expressos a relação público-privada para a educação, bem como os interesses dos governantes e empresários pela formação dos jovens via competências cognitivas e socioemocionais, que nos possibilitam perseguir nossa problemática e hipótese.

As reflexões extraídas dos documentos nos permitiram compreender melhor a etapa do Ensino Médio como etapa de formação da juventude, seus objetivos. As lutas, reivindicações e transformações que foram ocorrendo nesta etapa de ensino se expressam como síntese histórica das transformações ocorridas no processo formativo, assim como compreender que os documentos precisam ser lidos para além de sua aparência (EVANGELISTA, 2009).

Além da pesquisa bibliográfica e documental, buscamos aporte em estudos teóricos que nos ajudaram a compreender as mudanças econômicas, sociais e políticas, bem como as transformações que vêm ocorrendo no mundo do trabalho, os quais têm influenciado na formação dos jovens do Ensino Médio por meio das alterações no projeto formativo. As categorias que orientaram nossa pesquisa foram: relação Capital e trabalho; classes sociais e

luta de classes. As categorias contribuíram para compreender as contradições de nosso objeto de estudo e explicitar as condições objetivas e materiais da sociedade Capitalista, que tem como centralidade a produção e centralização de Capital. Entendemos, conforme Kopnin (1978, p. 34) que "as categorias do materialismo dialético não só correspondem aos dados da ciência como ainda antecipam novos resultados, abrem amplas possibilidades para a criação científica e lhe indicam rumos promissores".

1.3 ESTRUTURA DA TESE

Organizamos a apresentação de nosso estudo em duas seções. Na primeira, buscamos uma aproximação de elementos históricos e conjunturais que possibilitaram apresentar dados sobre a realidade da juventude brasileira, a transformação do mundo do trabalho: desemprego, uberização, plataformização/aplicativos, trabalho intermitente. Precarização e intensificação do trabalho na periferia do sistema com ampliação da exploração e expropriação para garantir a perpetuação da lógica do Capital. A partir desta atualização do mundo do trabalho, relacionamos com o projeto educacional do Capital. Ainda nesta seção, a partir da análise das determinações históricas e sociais do Capital, como reestruturação produtiva e acumulação flexível exigem adaptações no campo educacional por meio das competências cognitivas e socioemocionais como elemento da formação dos jovens via escola pública. Analisamos o Ensino Médio como política de formação da juventude da classe trabalhadora.

Na segunda seção, analisamos a Lei nº 13.415/2017, que institui a reforma do Ensino Médio e a BNCC como documentos normativos que instrumentalizam as transformações que se fazem necessárias no Ensino Médio para adequar a formação da juventude da classe trabalhadora às demandas produtivas do Capital. As duas leis complementares propõem a formação da juventude para as demandas de trabalhadores "centrais" e "periféricos"² para o Capital, uma força de trabalho simples e conformada para as instabilidades da produção da vida sob o regime da sociedade Capitalista. Há um processo de empresariamento da educação, também tido como meio para a adequação da educação às aspirações do Capital. Ajustar a educação, e em consequência o trabalhador, para os desafios do século XXI é uma forma de garantir a dominação ideológica da classe trabalhadora por meio da educação.

² Harvey, 2013; Titton; D'Agostini, 2019.

2. JUVENTUDE, TRABALHO E EDUCAÇÃO: UMA ANÁLISE DO PROJETO EDUCACIONAL DO CAPITAL ACERCA DAS TRANSFORMAÇÕES NO MUNDO DO TRABALHO

Um sistema de desvínculos: para que os calados não se façam perguntas, para que os opinados não se transformem em opinadores. Para que não se juntem os solitários, nem a alma junte seus pedaços. (GALEANO, 2002)

Os atuais dados de desemprego, apresentados a seguir, expressam uma realidade dura para a juventude da classe trabalhadora. Fruto das transformações nas relações sociais de produção da vida, a realidade dos jovens relacionadas à renda, emprego, segurança, escolaridade e evasão escolar revelam uma piora nas condições de vida destes jovens. O aumento da concentração de renda e a consequente pauperização dos trabalhadores continua sendo usada como justificativa para utilizar o argumento de que é necessária a ampliação das oportunidades educacionais como forma de combater tais entraves ao desenvolvimento econômico e social, segundo os Organismos Internacionais com Banco Mundial, OCDE, BID, UNESCO.

As transformações no processo produtivo de Capital alteram as formas rígidas de produção (a exemplo do Fordismo) em um processo de flexibilização (a exemplo do Toyotismo), inicialmente no setor produtivo para, na sequência, se estender aos demais setores da sociedade. Na educação, a flexibilização possibilitou o avanço do setor econômico, por meio de parcerias público privadas na venda de serviços, na produção de materiais didáticos, visando a ampliação do lucro via educação. As reformas educacionais, principalmente a Reforma do Ensino Médio e a BNCC, alteram substancialmente a formação da juventude da classe trabalhadora, no que se refere ao tempo, espaço e currículo escolar, adequando-a às novas demandas do setor produtivo e conformando essa juventude para uma realidade dura e sem perspectivas enquanto perdurar o projeto histórico capitalista. Esse é o caminho que demonstraremos nos próximos itens deste capítulo.

2.1 JUVENTUDE E DESEMPREGO NO ATUAL CONTEXTO DE ACUMULAÇÃO DE CAPITAL

Pretendemos neste item levantar alguns elementos acerca do desemprego que afeta a juventude no atual contexto de acumulação de Capital bem como apresentar dados sobre a realidade da juventude brasileira e a transformação do mundo do trabalho orientada pela acumulação flexível e pelo desenvolvimento da indústria 4.0: desemprego, uberização,

plataformização/aplicativos, trabalho intermitente. A partir desta atualização do mundo do trabalho relacionamos com o projeto educacional do Capital.

Desse processo, torna-se aparente o aumento do desemprego que tem afetado principalmente os jovens da classe trabalhadora. A dura realidade enfrentada pelos trabalhadores, geralmente atribuída à situação econômica em que os países se encontram, é decorrente da crescente acumulação e concentração/centralização de Capital, causa direta das altas taxas de desemprego no interior das relações sociais de produção Capitalista. Nesse contexto, o Capital impõe alterações no terreno trabalhista, ampliando a acumulação e concentração do Capital, maquiando as relações sociais e a luta de classes.

Apresentamos aqui dados gerais sobre a realidade da população brasileira e mundial entre 14 e 29 anos³, considerando sua ocupação (escola, trabalho), bem como alguns dados como desemprego, renda, homicídios, encarceramento, que afetam suas vidas.

Há uma tendência à elevação das taxas de desemprego em todo o mundo conforme apresenta o relatório *World Employment and Social Outlook – Trends 2016* (WESO) (INTERNATIONAL LABOUR OFFICE, 2017) da OIT (Organização Mundial do Trabalho). Uma tendência que tem sido crescente durante os últimos anos, principalmente a partir de 2008. Das pessoas que sofrem pela falta de emprego, os jovens ganham destaque tanto pela condição de não empregados, quanto pela situação de pobreza. O emprego da força de trabalho jovem, nos últimos 20 anos diminuiu embora a população jovem tenha crescido.

Em 2017, a Organização Mundial do Trabalho (OIT) divulgou o relatório *Global Employment Trends for Youth 2017*⁴, no qual emitiu um alerta sobre o desemprego juvenil, que se apresentava em torno de 70,9 milhões de jovens no mundo. No quadro geral, a juventude ocupa mais de 35%. A estimativa da OIT é que, em 2018, o índice fosse de 71,1 milhões de jovens sem emprego. De cada cinco jovens no mundo, um está desempregado, é o que aponta o documento. Outro elemento apresentado pela OIT, é a relação do jovem empregado com sua condição de pobreza. De cada grupo de cinco jovens trabalhando, dois estão em situação de pobreza moderada ou extrema.

Cerca de metade dos jovens do mundo (com idades entre 15 e 24 anos) estão vendendo sua força de trabalho. Nos últimos vinte anos, no entanto, a proporção de jovens que ingressaram ativamente no mercado de trabalho, seja trabalhando ou procurando emprego (a

³ O Brasil possui cerca de 50 milhões de jovens, com idade entre 15 e 29 anos. Disponível em: <http://www.secretariadegoverno.gov.br/iniciativas/juventude/politica-nacional>. Acesso em: 11 set. 2018.

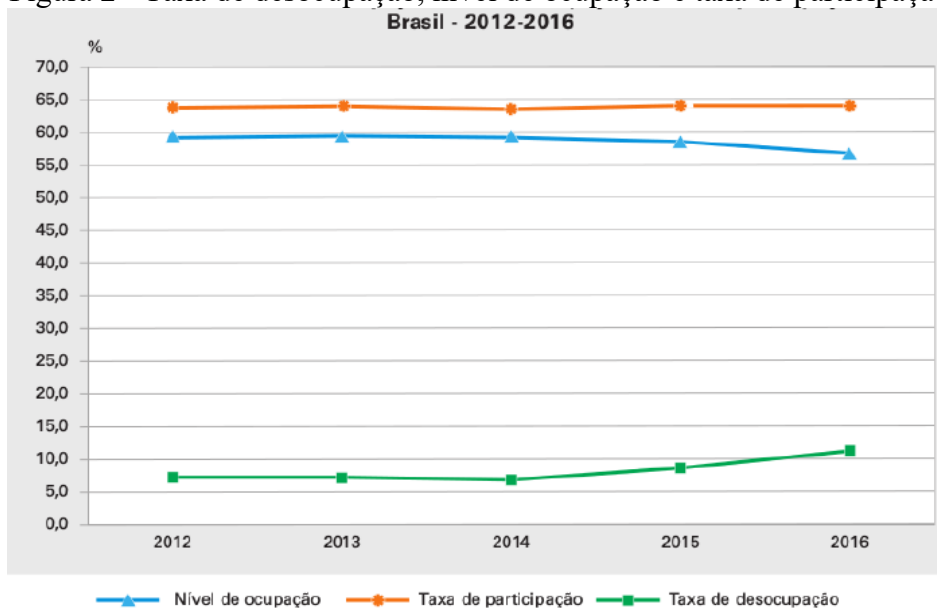
⁴ Disponível em: https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---dgreports/---dcomm/---publ/documents/publication/wcms_598669.pdf. Acesso em: 10 jul. 2018.

taxa de participação da força de trabalho global), declinou de 55% para 45,7%. Boa parte deste percentual é atribuída à permanência por mais tempo na educação escolar, por um lado, e, por outro, há uma "redução da disponibilidade de recursos humanos para produção global e maior dependência de recursos produtivos" (ILO, 2017, p. 1).

Em níveis regionais, o relatório aponta diferenças importantes. Os maiores índices de desemprego juvenil estão localizados nos Estados árabes, com cerca de 30%, e no norte da África, com 28,8% de jovens desempregados. Para os países da América Latina e Caribe, a taxa de desemprego juvenil ficou em 19,6% em 2017, o que representa 10,7 milhões de jovens.

No Brasil, destacamos o estudo apresentado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2017, o qual demonstra que o desemprego tem aumentado consideravelmente, principalmente entre os jovens. Podemos observar na Figura 2, organizada pelo IBGE, a qual mostra três medidas do mercado de trabalho relacionadas à participação, ocupação e desocupação.

Figura 2 - Taxa de desocupação, nível de ocupação e taxa de participação



Fonte: IBGE, 2017, p. 14.

Podemos observar no gráfico que, durante os anos de 2015 e 2016, houve um aumento na Taxa de Desocupação em relação à Força de Trabalho. Ou seja, há um aumento da Força de Trabalho desocupada coadunando com o que viemos demonstrando. A população entre 14 e 29 anos faz parte do grupo daqueles que mais sofrem com as oscilações do mercado de trabalho. A probabilidade de perder o emprego é maior, bem como é maior a dificuldade desses jovens estabelecerem renda devido, segundo IBGE (2015), ao baixo grau de instrução formal. Entre

os jovens de 15 a 24 anos, apenas 30% cursaram o ensino fundamental, 43% o Ensino Médio e 27% o ensino superior (IBGE, 2015).

Segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (Pnad Contínua) 2016, divulgada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2017), 24,8 milhões dos brasileiros de 14 a 29 anos não frequentam escolas⁵. No Brasil, em 2016, havia 51,6 milhões de pessoas de 14 a 29 anos de idade. Desse total, 13,3% estavam ocupadas e estudavam; 20,5% não trabalhavam e não estudavam; 32,7% não trabalhavam, mas estudavam e 33,4% estavam ocupadas e não estudavam. O Brasil é um dos países com o maior número de pessoas sem diploma do Ensino Médio: mais da metade dos adultos (52%) com idade entre 25 e 64 anos não atingiram esse nível de formação, é o que aponta o estudo *Um Olhar sobre a Educação*, divulgado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE)⁶. A evasão escolar, segundo informações do Ministério da Educação é maior no primeiro ano do Ensino Médio.

De cada 100 jovens que ingressam no Ensino Médio na rede pública de educação, 28,1 evadem. No primeiro ano, três de cada 10 alunos desistem de estudar. Ainda segundo o Ministério da Educação, de 2013 a 2017 o Ensino Médio perdeu 380 mil alunos, uma redução de 4,6%. Considerando o total de alunos nos três anos do Ensino Médio, a evasão chega a 11%⁷.

Relacionado à Educação Profissional, no mesmo período, de um montante de 8 milhões de estudantes do ensino superior, 842 mil (10,5% do total) frequentavam cursos tecnológicos; 2,1 milhões de jovens estavam em cursos técnicos de nível médio. Em 2016, no Brasil, 54,8 milhões de pessoas estavam aptas a frequentar um curso técnico de nível médio, destas apenas 3,9% estavam frequentando.

Em 2016, entre as 75,3 milhões de pessoas de 14 anos ou mais de idade que estudavam na Alfabetização de Jovens e Adultos (AJA) ou no Ensino Fundamental (regular ou Educação de Jovens e Adultos (EJA) e aquelas que frequentaram no máximo o Ensino Fundamental (ou equivalente), 0,8% estavam frequentando curso de qualificação profissional, o que equivale a

⁵ Motivos para a não frequência na escola: trabalho, seja porque trabalhava, estava procurando trabalho ou conseguiu trabalho que iria começar em breve (41,0%); não tinha interesse (19,7%); e por ter que cuidar dos afazeres domésticos ou de criança, adolescente, idosos ou pessoa com deficiência (12,8%). Além disso, 8,0% declararam já ter concluído o nível de estudo que desejavam; 7,8% apontaram a falta de dinheiro para pagar as despesas (mensalidade, transporte, material escolar etc.); e 2,6% justificaram que não tinha vaga ou escola na localidade ou esta ficava distante.

(https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101434_informativo.pdf).

⁶ Fonte: <http://www.ihu.unisinos.br/582635-mais-da-metade-dos-brasileiros-nao-tem-diploma-do-ensino-medio-aponta-ocde>. Acesso em: 11 set. 2018.

⁷ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) e Ministério da Educação (MEC).

568 mil pessoas. Cerca de 15,8 milhões de pessoas de 14 anos ou mais de idade já haviam frequentado, em algum momento, algum curso de qualificação profissional⁸.

Entre os 62,3 milhões de pessoas que estudavam no Ensino Médio (regular ou EJA) e aquelas que anteriormente frequentaram o Ensino Médio ou o Ensino Superior sem o completar, ou seja, que possuíam o pré-requisito para frequentar o curso técnico de nível médio, 2,8% frequentavam curso de qualificação profissional, e 3,4%, curso técnico de nível médio. No Brasil, 15,8 milhões de pessoas de 14 anos ou mais de idade já haviam frequentado algum curso de qualificação profissional, correspondendo a 11,0% das pessoas com nível de instrução até o Ensino Médio completo (ou equivalente) e aquelas com o Ensino Superior incompleto que não concluíram curso técnico de nível médio. Desse contingente, 93,7% concluíram o curso. A Região Centro-Oeste apresentou a maior proporção de pessoas que já haviam frequentado anteriormente curso de qualificação profissional (14,9%), enquanto a Região Nordeste, a menor (8,9%).

O número de homicídios entre a população de 15 a 29 anos no Brasil em 2015 foi de 31.264 mil. Segundo dados fornecidos pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), de 2005 até 2015, houve um aumento de 16,7% nos homicídios da população jovem. A taxa de homicídio para cada grupo de 100 mil jovens no Brasil em 2005 foi de 51,9, já em 2015 foi de 60,9, um aumento de 17,2%. Segundo o Sistema de Informações sobre Mortalidade, do Ministério da Saúde, em 2015 houve 59.080 homicídios no Brasil – o que equivale a uma taxa por 100 mil habitantes de 28,9. Além do aumento do homicídio, a população jovem é a mais afetada. Sistema de Informação sobre Mortalidade (SIM)/Datusus, do Ministério da Saúde, mostra que mais da metade dos 56.337 mortos por homicídios em 2012 no Brasil eram jovens (27.471, equivalente a 52,63%), dos quais 77% negros (pretos e pardos) e 93,30% do sexo masculino.

Outro dado da realidade que vem afetando a juventude é o encarceramento. Segundo dados do Sistema Integrado de Informação Penitenciária (INFOPEN), os jovens representam 54,8% da população carcerária brasileira. Em 2012, para cada grupo de 100 mil jovens, 648 estavam em privação de liberdade, para a população não jovem, este número é de 251.

Os dados mostram que há um agravamento das condições de vida dos jovens nos últimos anos com o aumento do desemprego, diminuição da escolaridade e aumento da evasão escolar. Por outro lado, há um aumento da concentração da riqueza. O número de homicídios, encarceramento, são índices que revelam a piora nas condições de vida desta população. O

⁸ Fonte: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101434_informativo.pdf. Acesso em: 03 set. 2018.

aumento do desemprego entre jovens agrava sua condição social. Boa parte dos jovens não está nem empregado, nem estudando. Para onde vão estes jovens? Qual é a trajetória dos jovens desempregados e fora da escola? Quais as perspectivas de futuro para os jovens em um momento de aumento do desemprego? De que forma são tratadas pelas políticas públicas as questões sociais como desemprego, escolaridade, homicídios, encarceramento, entre outras, relativas aos jovens? Há políticas públicas que objetivem amenizar esta situação? Como estes jovens estão sendo preparados para enfrentar a realidade?

Estudos⁹ demonstram que a educação escolar voltada aos jovens incorpora elementos de política social como um dos fatores utilizados para solução de problemas sociais. Isto pode ser verificado no aumento da jornada escolar, na relação da escola com demais entidades públicas (SUS). Uma espécie de pseudopreparação para enfrentar os problemas sociais sem resolvê-los, por meio da formação das competências socioemocionais, a qual conforma o indivíduo psicologicamente forte para enfrentar o caos. É uma pseudopreparação para o desemprego, para a barbárie, via instituição escolar. Porém, boa parte dos jovens não está na escola passando por esse processo de formação, de que forma a juventude que está fora da escola também é formada com competências socioemocionais para sobreviver a determinadas condições sociais? Como são preparados os jovens que não estão na escola? Que papel desempenham os programas sociais, projetos e os cursos de capacitação, como "Pro-jovem", o "Jovem Aprendiz" e o "Pronatec" na pseudopreparação dos jovens para sobreviver por mais tempo sem ter estabilidade empregatícia, ou mesmo, considerando a atual conjuntura, para um cenário de instabilidade contínua da venda da força de trabalho, de acordo com o movimento do Capital?

Sob a justificativa de que as desigualdades sociais e econômicas seriam combatidas ampliando oportunidades educacionais, a partir da década de 1990, um conjunto de reformas do Estado foram sendo implementadas no Brasil e no mundo.

As reformas da educação escolar buscam "adaptar a escola aos objetivos econômicos e políticos-ideológicos do projeto da burguesia mundial", (NEVES, 2004, s/p). Diante disso, muitas das políticas públicas possuem o propósito de regulamentar a "superexploração da força de trabalho" (s/p). Estes aspectos têm como propósito desenvolver "um modelo de democracia baseado em estratégias de estímulo à conciliação de classe e ao desmonte das formas de organização social" que historicamente lutam pelo "combate à exploração e a dominação burguesa" (NEVES, 2004, s/p).

⁹ Rummert *et al.*, 2012; Marcassa *et al.*, 2019; Vaz, 2018; Nogara Jr, 2015.

No Brasil este processo ocorreu em três etapas. A primeira nos anos de 1990 pelo "ajuste econômico". A segunda etapa está ligada ao período do governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), onde o Estado foi reestruturado e passou a ter como prioridade as "funções econômicas e políticas-ideológicas" e, a terceira etapa, se vincula ao governo de Luiz Inácio Lula da Silva (Lula), por meio da "desregulação das relações de trabalho". A educação passou a ter como foco a descentralização, fragmentação e focalização, associada aos programas sociais. Passaram a ganhar destaque as relações entre público, privado e público não estatal. As políticas públicas, de maneira geral, passam a se constituir em serviços exercidos tanto pelo Estado quanto pela iniciativa privada (NEVES, 2004, s/p).

Freitas (2014) argumenta que a educação na atualidade está centrada nas "avaliações externas e em políticas de responsabilização", as quais fortalecem o controle ideológico e impedem o avanço da organização pedagógica na escola, a qual se constituiria como possibilidade de construção de uma visão contra hegemônica. Outro aspecto que se liga às demandas do Capital na atualidade apontado por Freitas (2014), diz respeito ao analfabetismo. Por um longo período o Brasil "conviveu bem com o analfabetismo e com a baixa qualidade da educação", porém, com a complexificação do processo produtivo, ancorado em "redes produtivas" e o aumento do consumo, o conhecimento passou a ser uma necessidade. Nesta relação o trabalhador passou a ter acesso ao conhecimento básico, definido por currículos pré-estabelecidos, já a burguesia brasileira manteve sua formação ampla (FREITAS, 2014, p. 1090).

O autor argumenta que o modelo de educação que vem sendo forjado no Brasil está pautado pelos interesses de reformadores empresariais, representantes do Capital, que vem buscando implementar suas propostas que tem como finalidade o aumento da produtividade e competitividade tendo em vista a escassez de força de trabalho barata no Brasil. O objetivo dos reformadores é adaptar a escola às exigências oriundas do mundo do trabalho e ao aumento da produtividade de forma a recompor taxas de acumulação de riqueza. O autor argumenta que a boa educação exige uma matriz formativa que não restrinja as possibilidades de formação humana da juventude.

Para Freitas (2014, p. 48-50), as reformas da educação em curso no Brasil têm por base "experiências exitosas" realizadas na Europa, ligadas às "novas formas de organização do trabalho produtivo", que demandam por força de trabalho com outra qualificação. A partir disso, a escola se reserva o papel de "preservar e amplificar" suas funções de "exclusão e subordinação". Para o autor, o Estado prolifera um discurso que reafirma a necessidade de "resolver de imediato o problema educacional para estimular o aumento da produtividade", como forma de participar na competitividade econômica internacional.

A partir da análise da educação pública nos EUA, Foster (2013), com base na análise da estagnação econômica e crise estrutural do Capital, sinaliza como estratégias para superação, no campo educacional, o arrocho à educação projetando-a como mercadoria. A crise estrutural está associada ao Capital monopolista-financeiro, fase essa caracterizada pela estagnação econômica nos países Capitalistas desenvolvidos; financeirização (bolhas); rápida concentração de Capital. Há uma aposta por parte do empresariado na reestruturação da educação pública por meio de grandes conglomerados Capitalistas no sentido da acumulação de Capital e desenvolvimento de força de trabalho adequada à nova fase Capitalista. A meta para boa parte da educação pública é mantê-la sob domínio do mercado com um ensino mercantilizado.

Para Foster (2013), a década de 1970 é o marco do início do que ele chama de crise estrutural do Capital ou estagnação econômica. Esta crise afeta diretamente as escolas públicas que se veem obrigadas a lidar com o aumento da pobreza nas escolas. Uma das respostas para a deterioração das condições escolares no período neoliberal, foi a ênfase maior em padrões e avaliações. Nos EUA, a partir de princípios mais corporativos, privados instalou-se uma iniciativa de *vouchers* escolares e escolas *charter*, representando um ataque direto à educação pública. As escolas assim configuradas passam a receber enorme pressão pela produtividade. Já no Brasil, essas formas de mercadorização educacional também foram cogitadas, mas ainda não estão aplicadas devido a realidade brasileira.

O marco dessas transformações no mundo do trabalho remete à crise do sistema fordista correspondente ao período de 1965 a 1973. Esse período, segundo Harvey (2013, p. 135), tornou cada vez mais evidente a incapacidade do Fordismo e do keynesianismo de conter as contradições inerentes ao Capitalismo. O Fordismo se consolidou internacionalmente criando "mercados de massa globais" absorvendo uma gigantesca população de trabalhadores para uma nova dinâmica de produção da vida sob a égide do Capitalismo. Esse processo de internacionalização do modo de produção Capitalista gerou diversas atividades até então não existentes do ponto de vista internacional, como "[...] bancos, seguros, hotéis, aeroportos e, por fim, turismo. Ele trouxe consigo uma nova cultura internacional e se apoiou fortemente em capacidades recém-descobertas de reunir, avaliar e distribuir informações" (HARVEY, 2013, p. 131).

Os principais elementos que levaram à crise do sistema fordista de produção estão relacionados a um excedente de capacidade produtiva inutilizável. Uma espécie de "engessamento" do sistema produtivo de Capital, resultando em fábricas e equipamentos inutilizáveis. Racionalização, reestruturação e intensificação do controle do trabalho foi um período pelo qual as corporações tiveram que entrar.

A mudança tecnológica, a automação, a busca de novas linhas de produção e nichos de mercado, a dispersão geográfica para zonas de controle do trabalho mais fácil, as fusões e medidas para acelerar o tempo de giro do Capital passaram ao primeiro plano das estratégias corporativas de sobrevivência em condições gerais de deflação (HARVEY, 2013, p. 137-140).

Se a rigidez do sistema fordista de produção se tornou um entrave ao processo de produção de Capital e à elevação das taxas de lucro, resultando em uma crise, a organização industrial e o próprio Capital passam a sofrer um processo de reorganização, bem como nos campos da vida social e política. Essa nova forma de organização da produção Capitalista, que afronta diretamente a rigidez do Fordismo, Harvey (2013) chama de "Acumulação Flexível", justamente por flexibilizar todo o sistema produtivo de Capital, os processos de trabalho, os mercados de trabalho, bem como produtos e padrões de consumo.

Essa nova forma de organização da produção de Capital, chamada por Harvey (2013) de Acumulação Flexível, parece implicar, segundo análise do autor, em um progressivo aumento do desemprego, as habilidades dos trabalhadores são destruídas e reconstruídas rapidamente. Embora pareça haver modestos ganhos reais de salários, há um retrocesso na organização dos trabalhadores e na influência sindical na luta entre as classes em relação ao antigo regime fordista de produção.

Em relação ao mercado de trabalho, houve importantes transformações influenciadas pela "volatilidade do mercado, do aumento da competição e do estreitamento das margens de lucro" (HARVEY, 2013, p. 143). Considerando o aumento vertiginoso do número de trabalhadores impossibilitados de venderem sua força de trabalho e o declínio do poder de organização dos trabalhadores via sindicato, houve um avanço da classe patronal "para impor seus regimes e contratos de trabalho mais flexíveis" (HARVEY, 2013, p. 143).

Ao que parece, a força de trabalho passou a ser mais requisitada para demandas de trabalho de "tempo parcial, temporário ou subcontratado" (HARVEY, 2013, p. 143). O que ocorre, segundo o autor, é um processo de agrupamento da classe trabalhadora. De um lado, um "grupo central", o qual deve ser "adaptável, flexível e, se necessário, geograficamente móvel" (HARVEY, 2013, p. 143). Esse grupo é composto, segundo o autor, por trabalhadores que dispõe sua força de trabalho em período integral, com qualificação simples de habilidades facilmente encontradas por serem de vasta oferta no mercado.

De outro lado, um grupo periférico que tem como principais características a perda de garantias trabalhistas e a instabilidade empregatícia. Este grupo possui maior flexibilidade numérica e, se vender sua força de trabalho, vai fazê-lo para vagas em tempo parcial, casuais, "contratos por tempo determinado, temporários, subcontratação e treinados com subsídio

público" (HARVEY, 2013, p. 144). Segundo o autor, as evidências apontam para um crescimento vertiginoso deste grupo nos próximos anos e a redução dos trabalhadores centrais do setor produtivo de Capital.

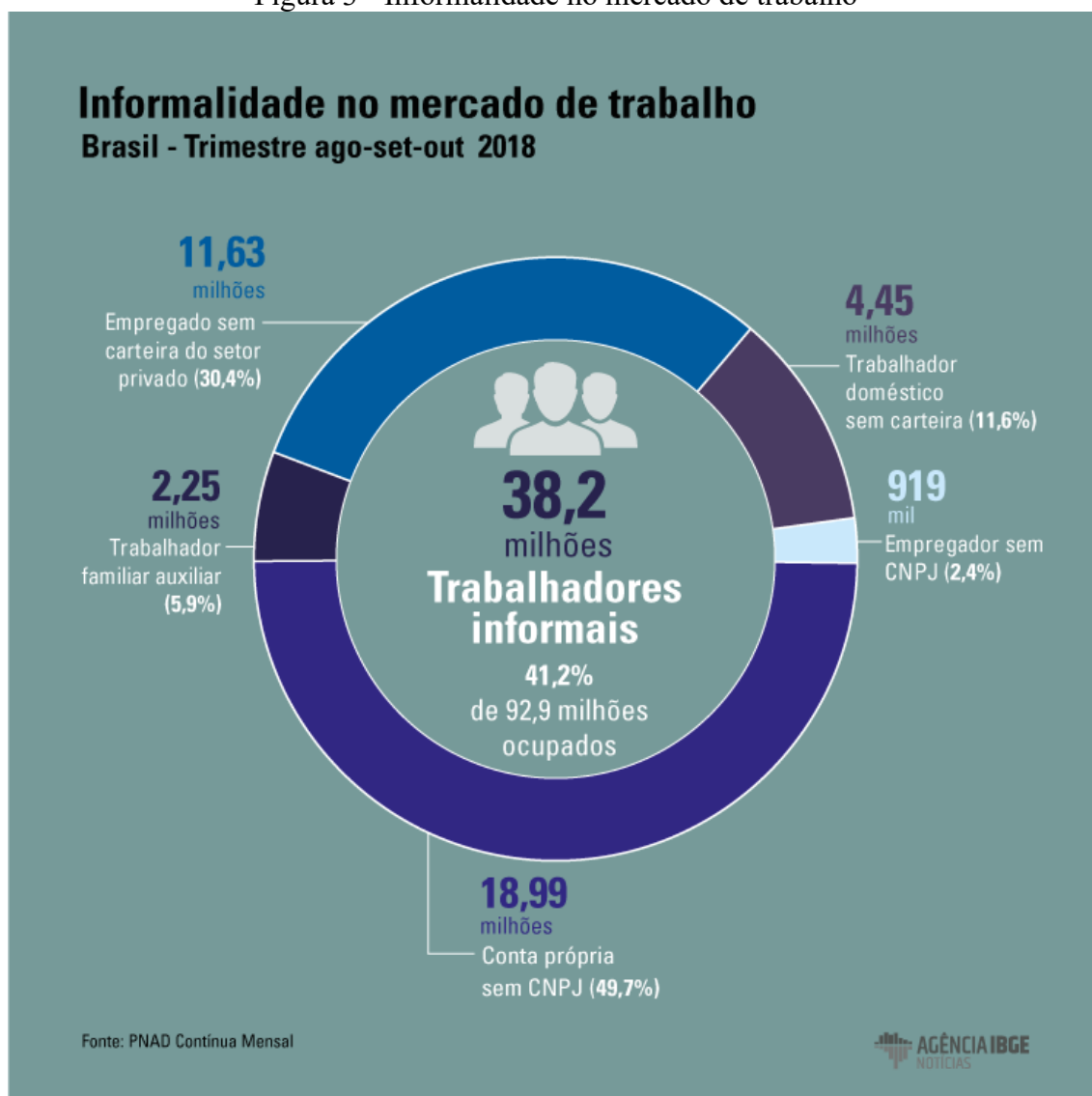
Essa "nova" forma organizativa da produção Capitalista interfere na luta de classes. As formas de organização da classe trabalhadora utilizadas com força durante o sistema fordista de produção tornam-se obsoletas, ou ao menos perdem muito de sua eficácia sobre o sistema "flexível". No Fordismo, havia um maior acúmulo dos trabalhadores nas fábricas, pois o processo de trabalho acontecia primordialmente nas linhas de produção em fábricas. Nesse novo sistema, embora ainda haja concentração de trabalhadores nas fábricas, o número é consideravelmente menor e com tendência à descentralização para os "sistemas de trabalho familiares e domésticos" (HARVEY, 2013, p. 145).

Antunes (2020, p. 11) entende que as transformações nas relações de trabalho, a exemplo do que ele chama de "uberização", tendem a um crescente processo de individualização e invisibilização, assumindo a aparência de "prestação de serviços", velando ainda mais as reais relações de exploração do trabalho, bem como a forma de assalariamento intrínseca ao modo de produção Capitalista. Nesse sentido, o autor enfatiza a terceirização, a informalidade e a flexibilidade como "partes inseparáveis do léxico e da pragmática da empresa corporativa global", acompanhadas da intermitência como elementos que atuam fortemente contra a proteção do trabalho.

A "flexibilização" nas relações sociais de produção, ao contrário da tendência que anunciava "o fim do trabalho", das relações de classe, da vigência da teoria do valor, tem se mostrado como uma "ampliação do trabalho precário" (ANTUNES, 2020, p. 11), desde a indústria até setores que, até então, não estavam na vitrine do processo produtivo de Capital.

Podemos observar na Figura abaixo o considerável aumento da informalidade no mercado de trabalho já em 2018 e a consequente precarização das relações de trabalho.

Figura 3 - Informalidade no mercado de trabalho



Fonte: Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/23325-desafios-do-mercado-de-trabalho-alimentam-debate-sobre-direitos>

Esse processo de precarização das relações de trabalho atingia, em 2018, cerca de 27 milhões de pessoas segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua, 2017).

Alterações importantes no que tange a produção e o consumo de mercadorias implicaram, segundo Harvey (2013), em alterações na produção, as quais levaram ao incentivo de consumo de mercadorias mais fugazes, implicando uma nova cultura de consumo. O autor associa essas transformações na "cultura do consumo", associadas e determinadas pelas transformações na produção de mercadorias, na concentração de informações e no financiamento, como sendo, aparentemente, a base para o aumento proporcional da venda da força de trabalho no "setor de serviços", desde a década de 1970.

O emprego de boa parte da força de trabalho teve aumento expressivo no setor de serviços a partir de 1972. Harvey (2013, p. 149) atribui relevância maior "na assistência, nas finanças, nos seguros e no setor de imóveis, bem como em outros segmentos como saúde e educação". As transformações na estrutura ocupacional decorrentes da nova forma de organização da produção Capitalista contribuíram com a valorização do "empreendedorismo inovador e "esperto", ajudado e estimulado pelos ativos da tomada de decisões rápida, eficiente e bem fundamentada" (HARVEY, 2013, p. 149).

Antunes (2020, p. 14) fala da "Indústria 4.0", a qual traz como ponto importante a expansão das novas Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) e vem para dar assento ao processo de precarização do trabalho. Segundo o autor, "significará a ampliação dos processos produtivos ainda mais automatizados e robotizados em toda cadeia de valor, de modo que a logística empresarial será toda controlada digitalmente".

Essa nova forma organizacional exige alto grau de organização de todo sistema produtivo de Capital. Neste sentido, as grandes corporações tiram vantagens na guerra entre os Capitalistas, pois conseguem organizar a produção em ambiente "incerto, efêmero e competitivo" (HARVEY, 2013, p. 150). Organização, inovação tecnológica, de mercadoria e institucional, a rápida resposta das grandes empresas Capitalistas as põe em vantagens competitivas acelerando o processo de centralização de Capital. Essas alterações na forma em que se produz Capital afetaram o setor produtivo e o setor de consumo, possibilitando uma aceleração no giro do Capital.

Essas transformações no mundo do trabalho trazem consequências importantes para as relações de trabalho. Antunes (2020, p. 14) aponta para a ampliação do trabalho morto e a diminuição do trabalho vivo. Isso tende a ocorrer devido a predominância da utilização do "maquinário digital (...) como dominante e condutor de todo processo produtivo". Para o autor, a força de trabalho de perfil mais manual, ou que exerce atividades em processos de desaparecimento, tornará o trabalho vivo mais "residual" nas plantas tecnológicas e digitalmente mais avançadas". (ANTUNES, 2020, p. 14).

Embora haja este processo de ampliação do trabalho morto em detrimento ao trabalho vivo, bem como se apresenta, neste contexto, como uma tendência, o Capital depende do trabalho vivo para produzir Capital. Esta é uma das contradições dessa forma de produção. Antunes, (2020, p. 14), entende que "sem alguma forma de trabalho humano, o Capital não se produz, visto que as máquinas não criam valor, mas o potencializam".

Tanto para Harvey (2013) quanto para Antunes (2020), as transformações na forma de produzir Capital, pós-crise do sistema fordista, trouxe consequências mais severas para a classe

trabalhadora. A adoção de novos processos tecnológicos e organizacionais e de informação, "eliminará de forma crescente uma quantidade incalculável da força de trabalho, a qual se tornará supérflua e sobrando, sem empregos" dispostos aos riscos mais acentuados de acidentes e mortes no trabalho.

Na mesma linha, Harvey chama a atenção para a tendência de que, sob estes novos moldes da "Acumulação Flexível", "a força de trabalho também pode ser desvalorizada e até destruída (taxas crescentes de exploração, queda da renda real, desemprego, mais mortes no trabalho, piora da saúde e menor expectativa de vida etc.)" (HARVEY, 2013, p. 170).

O processo de desvalorização da classe trabalhadora é também percebido pelo movimento de expansão do trabalho digital, o qual tem destruído a "separação entre o tempo de vida no trabalho e o tempo de vida fora dele" (ANTUNES, 2020, p. 15). Não há, por parte da classe trabalhadora, uma separação entre o tempo de trabalho e o tempo livre para repor as energias gastas no tempo de trabalho, isso acarreta, entre outros, em perdas de direitos e uma "liberação" velada da exploração a níveis mais elevados.

Para Antunes (2020, p. 16), desde a década de 1970, quando o setor de serviços passa a ser subsumido à lógica do Capital, juntamente com o mundo informacional e comando financeiro, há uma intensificação deste processo juntamente com as tecnologias informacionais. A terceirização tornou-se parte do movimento atual do Capital, como um instrumento importante para o aumento dos lucros, pois os setores criados ampliam o proletariado gerador de lucro¹⁰. Com isso, surge o que Antunes denomina de "novo proletariado de serviços" (idem, p. 16).

A hipótese central defendida por Antunes (2020) é que, por meio da utilização de recursos digitais, o Capital adentra a uma etapa de intensificação da subsunção real do trabalho tanto sob os domínios da indústria 4.0, quanto às atividades gestadas pelas plataformas digitais.

Antunes (2020, p. 19), com base nos dados do IBGE (1º trimestre de 2020), chama atenção para uma conjuntura de elevação dos índices crescentes de desemprego e de trabalhadores inseridos na informalidade e despedidos da segurança do trabalho.

Atingimos o contingente de 12,9 milhões de desempregados, sendo que a informalidade atingiu 40%, com aproximadamente 40 milhões de trabalhadores e trabalhadoras à margem da legislação social protetora do trabalho (ANTUNES, 2020, p. 19).

Segundo Antunes (2020, p. 20), os capitais aprenderam, na atual crise no contexto pandêmico, a reduzir ao máximo o uso da força de trabalho necessária à produção, substituindo-a "pelo uso crescente das tecnologias de informação e comunicação".

¹⁰ Não se trata de um consenso no campo dos teóricos marxistas.

Uma das tendências apontadas por Antunes (2020, p. 21), em um cenário de pós-pandemia, é de que haverá ampliação na informalização com informatização e a consequente ampliação da força de trabalho sobrando. Outra tendência/hipótese levantada pelo autor é que "estamos vivenciando a recuperação de sistemáticas do trabalho que foram utilizadas durante o que podemos denominar protoforma do Capitalismo".

O autor se refere à fase inicial do desenvolvimento do sistema Capitalista, privilegiando a retomada da ampliação da jornada de trabalho, reduções nos salários, retirada dos direitos trabalhistas conquistados por meio da luta dos trabalhadores, ou seja, uma retomada "à sua (do Capitalismo) fase de acumulação primitiva" (ANTUNES,2020, p. 21).

A partir do contexto do que Praun e Antunes (2020, p. 180) chamam de crise estrutural do Capital e que, segundo os autores, tem início na década de 1970 e se acentua a partir de 2008, ocorre um amplo processo de "reestruturação produtiva permanente" caracterizado por uma série de alterações importantes na forma de produzir Capital, incorporando a subjetividade do trabalho nos processos produtivos, pleiteando o aumento da produtividade e arrastando considerável parte da classe trabalhadora para o trabalho intermitente, esporádico, eventual e, em grande medida, para o desemprego.

Neste processo, ocorre uma transformação objetiva e subjetiva da classe trabalhadora. A "nova" caracterização da força de trabalho almejada, ao mesmo tempo que a transforma adequando, intensifica o processo de exploração. Os autores evidenciam que,

a pragmática das metas e das competências impostas aos "colaboradores" é tecida por um conjunto de práticas discursivas e comportamentais que se apoderam do cotidiano dentro e fora do trabalho, dando corpo, objetiva e subjetivamente, ao ideal de trabalho e de trabalhador/trabalhadora correspondente às necessidades da sociabilidade de nosso tempo (PRAUN E ANTUNES, 2020, p. 180-181).

Este cotidiano a ser tecido fora do trabalho, apontado pelos autores, é debatido por Kuenzer (2016) ao tratar da relação trabalho e escola nos termos da flexibilidade do trabalho e as transformações na escola rumo a uma educação flexibilizada. O foco dado pela autora traz à tona as transformações na escola e no processo de aprendizagem para adequarem-se às novas demandas da flexibilização.

Segundo Kuenzer (2016, p. 3), o surgimento da aprendizagem flexível é uma das expressões do projeto pedagógico da acumulação flexível. Adequar a educação às demandas da acumulação flexível predispõe a formação de profissionais flexíveis para trabalhar na educação escolar, atrelados às mudanças tecnológicas contemporâneas.

Kuenzer (2017, p. 334-341), ao tratar da lei Nº 13.415/2017 referente a Reforma do Ensino Médio afirma que "a organização curricular determinada pela lei obedece ao princípio

da flexibilidade" que ao "flexibilizar os percursos, institucionaliza o acesso desigual e diferenciado ao conhecimento". Para a autora,

o princípio da flexibilidade curricular, que organiza a reforma do Ensino Médio levada a efeito pela lei nº 13.415/2017, insere-se em um quadro conceitual mais amplo: da aprendizagem flexível, concebida como resultado de uma metodologia inovadora, que articula o desenvolvimento tecnológico, a diversidade de modelos dinamizadores da aprendizagem e às mídias interativas; neste caso ela se justifica pela necessidade de expandir o Ensino Médio para atender às demandas de uma sociedade cada vez mais exigente e competitiva (KUENZER, 2017, p. 337).

As alterações no processo produtivo de Capital demandam alterações no campo educacional. A produção, como vimos anteriormente, supera um processo de rigidez por novas técnicas que têm como principais características a flexibilidade, o dinamismo e o movimento. Neste sentido,

à educação cabe assegurar o domínio dos conhecimentos que fundamentam as práticas sociais e a capacidade de trabalhar com eles, por meio do desenvolvimento de competências que permitam *aprender ao longo da vida* (grifos do autor), categoria central na pedagogia da acumulação flexível (KUENZER, 2016, p. 3).

À escola cabe preparar o trabalhador para transitar por muitas ocupações distintas passíveis para a classe trabalhadora. A formação profissional especializada perderia espaço para uma formação mais geral, voltada a formar subjetividades flexíveis. Essa nova pedagogia flexível destrói os "vínculos entre capacitação e trabalho pela utilização de novas tecnologias, que banaliza as competências, tornando-as bastante parecidas e com uma base comum de conhecimentos de automação industrial" (KUENZER, 2016, p. 4).

Como a produção de mercadorias é flexível, determinada pelas demandas do mercado, o consumo de competências é ajustável às demandas da produção flexível, as quais são definidas e redefinidas segundo demandas da produção e circulação de mercadorias. Não existem modelos pré-definidos de competências, mas demandas por competências ajustáveis.

A força de trabalho passa a se constituir com um caráter "flexível", tal como o processo todo de produção de Capital. Para Kuenzer (2016, p. 5), considerando que há trabalhos desiguais e diferenciados, da mesma forma, há demandas desiguais e diferenciadas de qualificação da força de trabalho. A adequação qualitativa da força de trabalho é rapidamente resolvida por estratégias de aprendizagem flexível, desenvolvem-se, ao invés da qualificação, educação geral e a capacidade para aprender novos processos tão rápido quanto a demanda exija.

A ênfase na formação da força de trabalho passa a ser a adaptabilidade, que inclui tanto as competências cognitivas, práticas, quanto as socioemocionais, as competências para

aprender, adaptar-se ao novo, as instabilidades, etc. Como consequência, temos um aprofundamento da desigualdade na distribuição do conhecimento, um aumento na distância entre trabalho intelectual associado à prática laborativa e, por outro lado, para a maioria da força de trabalho, um treinamento simples, rápido e flexível.

As alterações nos processos produtivos produzem alterações políticas, de valores e controle social adequadas às demandas da produção flexível. O interesse particular do Capital se torna interesse coletivo, os valores e a política da classe dominante se tornam coletivos. A educação se torna a educação adequada às demandas particulares dessa classe social como sendo universais.

As transformações nos campos econômicos forçam alterações no conjunto da organização social. A flexibilização encampa em todos os espaços sociais. Para Kuenzer (2016, p. 12), a flexibilização levada à educação possibilitou a transformação ou elevação da aprendizagem flexível a uma nova forma de mercadoria, a qual demanda para sua produção e consumo a formação de subjetividades flexíveis, ou seja, pragmáticas, presentistas e fragmentadas.

Para Kuenzer (2016, p. 16), há um processo de vinculação da aprendizagem flexível ao atual regime de acumulação de Capital. Para a autora, essa vinculação representa um acirramento do processo de exploração, como meio de dominação ideológica.

As transformações nas formas de produção de Capital remetem a novas formas de organização de trabalho, nas quais são concebidos e veiculados novos modos de vida, comportamentos, atitudes e valores. A nova forma de produção de Capital demanda um novo tipo de pessoa, capaz de ajustar-se aos novos métodos de produção.

Para desenvolver essa capacidade de adequar-se aos novos métodos, seria necessário articular novas competências e novos modos de viver, pensar e sentir, tudo isso tendo em vista a automação, ou seja, a não necessidade de mobilização de energias intelectuais e criativas no desempenho do trabalho (KUENZER, 2005, p. 79). Essa nova estruturação demanda uma nova concepção de mundo e de pessoas, com atitudes e comportamentos correspondentes às demandas de valorização do valor.

A fragmentação ou divisão social produzida pela atual relação social de produção da vida traz como decorrência uma "distribuição" desigual do conhecimento científico e do saber prático. Isso tudo, segundo Kuenzer, aumenta ainda mais a alienação dos trabalhadores. O papel da escola nesse processo se constitui historicamente como uma das formas de materialização dessa divisão, o lugar privilegiado na qual essa divisão se expressa, isto é, não é a escola em si que produz a alteração na economia. Não apenas expressa a divisão, como reproduz as relações

de fragmentação entre o saber teórico desfragmentado e a práxis social feita em decorrência da posição de classe, onde a classe detentora dos meios de produção determina, em última instância, a "elaboração do conhecimento a ser atribuído à classe trabalhadora". Conteúdos, métodos e formas de organização e gestão são os instrumentos onde a fragmentação acontece.

A educação passa a ser pensada e estruturada, via alterações nas leis, nos currículos, nas formas de organização e gestão, para que atenda sem contradições "às demandas de um processo produtivo cada vez mais esvaziado" (KUENZER, 2005, p. 80).

O processo de polarização das competências submete o trabalhador a níveis severos de adaptação de sua força de trabalho às demandas do Capital. Kuenzer (2005, p. 80) entende que há um processo de responsabilização para o trabalhador pela sua "inadequada" prática pessoal. Ou seja, as consequências perversas das relações sociais de produção precisam, do ponto de vista dos donos dos meios de produção, ser assumidas introspectivamente, como responsabilidade e consequência da incapacidade de adaptabilidade do trabalhador. Se o trabalhador não vende sua força de trabalho, isso ocorre devido a este trabalhador não ser capaz de adequá-la às novas demandas da forma produtiva.

Essa adequação trata da capacidade de desenvolver "competências" cognitivas e socioemocionais adaptadas às "células de produção" (KUENZER, 2005, p. 80), as quais resultam em um esvaziamento de sua atividade e da necessidade de qualificação, intensificando o uso da força de trabalho. Do trabalhador especializado vai-se ao trabalhador multitarefa, ou seja, com um reduzido conhecimento técnico e esvaziado de conteúdo político.

Em relação ao trabalho pedagógico no Toyotismo, Kuenzer (2005, p. 82) ressalta que a finalidade é o disciplinamento tanto para a vida social quanto produtiva, adequada aos processos de produção, em decorrência do desenvolvimento das forças produtivas de Capital. A "produção de um mundo tão consensual quanto seja possível" (KUENZER, 2005, p. 82) para que a valorização de valor flua eficazmente, passa pela formação de uma nova concepção de homem disciplinado. Não se trata tão somente da qualificação da sua força de trabalho, mas de um homem disciplinado objetivamente e com sua subjetividade capturada pela lógica hegemônica do Capital, o que identificamos como subsunção real do trabalhador ao Capital, um processo de alienação.

Há uma expansão na formação, não no sentido qualitativo, mas no ir para além da força de trabalho, generalizando o disciplinamento do homem em todos os momentos de sua vida, não apenas durante a venda e consumo desta. A escola também assume este papel. As alterações dos processos rígidos de produção para processos flexíveis, da base eletrônica para a base microeletrônica, exigem o desenvolvimento de habilidades cognitivas e

comportamentais (KUENZER, 2005, p. 86). As práticas individuais são cada vez mais substituídas por práticas coletivas. O que se demanda é um trabalhador de novo tipo e de uma nova pedagogia voltada para a formação desse novo trabalhador. A pedagogia mais adequada à formação do trabalhador flexível é a pedagogia das competências (KUENZER, 2005, p. 87).

A produção segundo a demanda também se aplica à força de trabalho. Não há mais necessidade de "estocar" força de trabalho com determinada qualificação, mas "trabalhadores e pessoas com comportamentos flexíveis", que se adaptem fácil e eficazmente às novas situações para dar respostas a situações novas e imprevistas (KUENZER, 2005, p. 88).

O princípio da flexibilidade potencializa por meio da mediação tecnológica (microeletrônica), a reunificação do trabalho fragmentado taylorista/fordista, sugerindo, da mesma forma, a reunificação do trabalho docente, enquanto uma "suposta" totalidade. A flexibilização, nos termos propostos para as questões pedagógicas atuais, se apropria e esvazia de significado certos termos, como por exemplo, à politecnia, entendida por nós e por Kuenzer (2005) como o domínio intelectual da técnica e a possibilidade de exercer trabalhos flexíveis, recompondo as tarefas de forma criativa.

Pois, a flexibilização, nos termos toyotistas, está mais relacionada a polivalência, a qual não supera o caráter parcial e fragmentário da prática pedagógica (p. 88-89). Para Kuenzer (2005, p. 90), se trata de uma falsa aproximação dos termos que, ao fundo, cumpre com um papel ideológico de ocultar as reais relações de exploração do trabalho que, cada vez mais, se intensificam.

De acordo com Kuenzer (2005), identifica-se na transição do Fordismo para Toyotismo uma exclusão includente. Esta se dá no mercado de trabalho, em um primeiro momento há uma exclusão para logo em seguida ocorrer uma inclusão de parcela dos trabalhadores excluídos no mercado de trabalho sob novas e mais precárias condições.

Já, no âmbito educacional, percebemos, assim como Kuenzer, uma inclusão excludente no processo de formação da classe trabalhadora por vários aspectos, pela fragmentação do conhecimento, pela baixa qualidade dos cursos, pelas condições que geram evasão, pela frágil esperança de que o estudo possibilite a inclusão no mercado de trabalho.

Assim, educação se articula aos

processos de inclusão excludente, a educação escolar e não escolar se articula dialeticamente aos processos de exclusão includente existentes no mundo do trabalho, fornecendo ao seu cliente - o Capital - a força de trabalho disciplinada, técnica e socialmente, na medida de suas necessidades (KUENZER, 2005, p. 93).

A população jovem da classe trabalhadora vive uma realidade de desemprego, violência e fome. Os que conseguem vender sua força de trabalho vivem uma falsa sensação de estabilidade frente a flexibilização das relações de trabalho. Aos desempregados, que vivem na informalidade¹¹, como por exemplo, os trabalhadores de aplicativos, os quais por meio da introdução das tecnologias de informação e comunicação (TIC), vivem uma realidade ainda mais agressiva de precarização do trabalho, sem salários e com pagamentos reduzidos, tudo isso resultando na ampliação do controle e na competição entre trabalhadores (ANTUNES, 2020).

À escola coube se adequar a esse processo por meio de uma formação flexível, preparando a força de trabalho, por meio de competências, como mercadoria a ser consumida em um processo flexível de produção, bem como para a não venda da força de trabalho, conformando o trabalhador para a instabilidade da vida, para o desemprego, para ser resiliente e suportar as consequências desse processo de produção. Mas como que a burguesia pretende garantir que a escola prepare jovens resilientes? Como pretendem garantir que a escola prepare uma força de trabalho flexível conforme as novas demandas do processo produtivo de Capital? Aspectos estes que trataremos no próximo item.

2.2 ENSINO MÉDIO: A POLÍTICA DE FORMAÇÃO DA JUVENTUDE

Neste subitem pretendemos discutir a proposta de formação da juventude da classe trabalhadora tendo como foco o Ensino Médio por ser a etapa final da Educação Básica, as políticas de formação para atender a juventude se constitui como elemento importante para atender aos interesses e demandas do atual modo de produção.

D'Agostini, Marcassa e Nogara Jr, (2020), ao analisarem a Reforma do Ensino Médio, compreendem que a Lei nº 13.415/ 2017, traz implicações importantes na organização escolar, no trabalho docente e na formação de jovens trabalhadores. Os autores mencionam que sua aprovação , foi realizada em três etapas: 1) a construção da proposta, a qual se deu com a "formação de comissões, conciliações e formulação do texto da lei", ; 2) a implementação progressiva, a qual se deu por "adesão, incentivos e ajustes, com a finalidade de experimentar e adequar o que for necessário para a viabilidade da lei"; 3) e a última prevista para 2022 e diz respeito "à implantação, ou seja, à obrigatoriedade do conteúdo e da forma da lei para todas as

¹¹ A taxa média de informalidade em 2019 foi de 41,1%. (ANTUNES, 2020, P. 189).

escolas e cursos de Ensino Médio do país" (D' AGOSTINI; NOGARA JUNIOR; MARCASSA, 2020, p. 101). Para os autores, a reforma

tem consequências imediatas na vida escolar e na formação de jovens trabalhadores, pois altera o tempo espaço escolar, a proposta curricular e a concepção de formação. Reconhecemos nesta reforma uma reorganização curricular pautada na flexibilização, nas parcerias público-privadas, no notório saber e na reconversão docente (D' AGOSTINI; NOGARA JUNIOR; MARCASSA, 2020, p. 102).

A Lei nº 13.415/2017 é complexa e para sua compreensão os autores mencionam que é necessário realizar uma análise da Portaria nº 727, de 13 de julho de 2017, e da Portaria nº 649, de 10 de julho de 2018, as quais possibilitaram a sua implementação, assim como das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) (Parecer CNE/CEB nº 3, de 8 de novembro de 2018) e da BNCC/2019, as quais regulamentam o Ensino Médio. Nesta direção, Nogara Junior e D'Agostini (2017, p. 357), afirmam que "a Lei nº 13.415/2017 é a materialização no plano nacional das políticas educacionais expressas no plano internacional, através das recomendações do Banco Mundial". Neste sentido,

As reformas educativas fundamentadas nos relatórios e diagnósticos do Banco Mundial, do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), do Fundo Monetário Internacional (FMI) e da organização para a Cooperação e o Desenvolvimento econômico (OCDE), assentam-se em um discurso que vincula a necessidade de adequação dos países às transformações ocorridas nos setores produtivos e de serviços, especialmente em função da introdução das novas tecnologias informacionais. A educação é posta em evidência como condição para o crescimento econômico, inclusão e mobilidade social, responsável por possibilitar o ingresso, sobretudo dos países periféricos na economia globalizada [...]. As políticas e reformas educacionais implementadas da Educação Básica no Brasil privilegiam uma formação educacional voltada para atender as necessidades do mercado de trabalho (flexibilidade, adaptabilidade e empregabilidade) e obstaculizam propostas de uma educação crítica, que possibilite a formação de um sujeito social crítico conhecedor de si mesmo e das relações socioculturais que o cercam (FAGIANI; PREVITALI, 2019, p. 347-348).

Para Tilton e D'Agostini (2019, p. 67), a Lei nº 13.415/2017 tem como foco o desenvolvimento de "capacidades individuais de adaptabilidade, iniciativa, criatividade e flexibilidade", que configuram a formação do trabalhador. A respeito dessa lei Cherobin (2020, p. 120), "menciona a importância de impor as Bases Nacionais Curriculares, como principais políticas de Estado, possui como ênfase a vinculação do Ensino Médio ao mercado de trabalho e a discussão de qualidade educacional".

Importante considerar que a construção da Lei 13.415/2017 foi longa e "atravessado por tensões e disputas e marcado por momentos distintos, desde as primeiras críticas e diagnósticos oficiais até a proposição de ações e programas que serviram como laboratórios para a testagem do modelo que veio a ser adotado" (D' AGOSTINI; NOGARA JUNIOR;

MARCASSA, 2020, p. 102). Nesse processo "criaram um consenso em torno da existência de uma suposta crise do Ensino Médio", a qual pautou-se pela justificativa que essa etapa da Educação Básica estava distante dos "anseios e interesses dos jovens. Além de estudos que evidenciaram novos modos de ser e viver a condição juvenil" (D' AGOSTINI; NOGARA JUNIOR; MARCASSA, 2020, p. 102).

Esses diagnósticos, tiveram como base dados do PISA, do OM. "Já as propostas de mudanças curriculares e as experiências-piloto anteriores à reforma, ancoradas na perspectiva da conciliação de classe, foram realizadas a partir do trabalho conjunto de intelectuais do campo crítico, movimentos sociais e sindicais e de grupos de reformadores empresariais, tais como o Movimento Todos pela Educação" (D' AGOSTINI; NOGARA JUNIOR; MARCASSA, 2020, p. 102). Para os autores, a ampliação do tempo do estudante na escola fortemente debatido nos últimos anos, as readequações curriculares, associado às parcerias público-privadas e o protagonismo juvenil como aspecto de "valorização da vocação e das escolhas do jovem são categorias e slogans regularmente presentes" em diversos documentos que antecederam a reforma e em certa medida a orientaram (D' AGOSTINI; NOGARA JUNIOR; MARCASSA, 2020, p. 104).

Segundo D'Agostini, Nogara Junior e Marcassa, (2020), a ampliação da jornada de escolar se constitui como elemento imprescindível para a flexibilização da formação da juventude, na medida em que flexibiliza o currículo escolar,

A ampliação da jornada escolar é condição necessária para efetivação da flexibilização curricular e a infiltração do Capital na Educação Básica via estabelecimento de parcerias público-privadas. Este ponto de partida é fundamental para compreendermos o caráter da atual reforma do Ensino Médio e seus impactos na formação dos jovens (D' AGOSTINI; NOGARA JUNIOR; MARCASSA, 2020, p. 105).

Os autores, embasados na BNCC, mencionam que os itinerários formativos dão abertura para a participação da iniciativa privada na organização do Ensino Médio. Pois o Ensino Médio poderá ser ofertado "em instituições parceiras das escolas e das Secretarias Estaduais de Educação" (D' AGOSTINI; NOGARA JUNIOR; MARCASSA, 2020, p. 109). Aspecto também visível no artigo 6º das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, a qual, ao tratar sobre a formação técnica profissionalizante, dá abertura para a aprendizagem profissional em parceria com empresas empregadoras (BRASIL, 2018).

No entendimento de D'Agostini; Nogara Junior e Marcassa (2020, p. 111), os itinerários formativos fortemente difundidos pela BNCC "abre[m] uma nova senda na formação

dos jovens", na medida em que "este processo é apresentado pelo viés dos interesses dos estudantes".

O protagonismo juvenil apresenta-se como elemento fundante da sua formação, na medida em que a eles é atribuída a responsabilidade sobre as escolhas dos caminhos formativos. As saídas apontadas para os jovens por meio do Ensino Médio, em uma educação voltada para a solução de problemas, estão relacionadas ao protagonismo juvenil e a construção de projetos de vida. Desta forma, para os autores,

A determinação externa – a realidade do mercado de trabalho e das condições de vida da classe trabalhadora – é travestida de vontade interna do jovem, seus "interesses e anseios", de modo que ser protagonista, ou seja, ser o personagem principal deste processo, é apresentado ao jovem como único recurso possível (D' AGOSTINI; NOGARA JUNIOR; MARCASSA, 2020, p. 116).

Nessa perspectiva, os jovens além de serem responsabilizados pelas suas escolhas formativas também o são pelo seu sucesso ou fracasso na sociedade, bastando "ter sonhos e correr atrás de sua realização" (D' AGOSTINI; NOGARA JUNIOR; MARCASSA, 2020, p. 117). Nessa proposta, a configuração do Ensino Médio como etapa final da Educação Básica, com um "discurso sedutor do empreendedorismo e à construção de projetos de vida" atribui aos jovens a responsabilidade de sua formação, bem como ter êxito no trabalho. Aspectos que desvinculam os jovens de sua condição real de vida e de sua classe social. Esses são os aspectos da formação demandadas pelo Capital, que tem por objetivo, conforme Tilton e D'Agostini (2019, p. 69),

obnubilar as relações sociais que geram o desemprego, a ampliação das desigualdades, a piora das condições de vida e a retirada de direitos, fazendo com que parte significativa dos jovens se culpabilizem por sua situação e aceitem ocupar seu tempo em extenuantes cursos fragmentados e aligeirados e projetos a serviço da lucratividade do Capital.

A aposta na subjetividade para a formação dos jovens é um elemento em destaque neste projeto de formação da juventude, voltada para a inserção ao trabalho simples e no controle emocional como forma de conformar os jovens para as incertezas do mercado de trabalho, para o desemprego, para suportar questões sociais como a violência, enfim, ser resiliente. No entendimento de Cherobin (2020, p. 105), "a educação passa a desempenhar o papel de estimular o desenvolvimento de "competências" individuais, o trabalhador precisa ter "soluções rápidas, originais".

Os próprios jovens manifestam claramente que as péssimas condições de trabalho e os poucos e precários postos de trabalho existentes não lhes instiga a quererem projetar um futuro a longo prazo, mas impõe-lhes um pesado presente de trabalho simples e degradante que lhes tolhe as energias que poderiam utilizar no estudo e ou no trabalho rico de sentido, estes últimos ausentes da realidade da maioria [...] No

Brasil agrava-se a situação dos jovens pela relação do tráfico, da violência urbana, da prostituição, das chacinas cometidas pelo Estado, da intervenção militar, da criminalização das lutas sociais (TITTON; D'AGOSTINI, 2019, p. 69).

A formação dos jovens segundo a atual proposta de formação do Ensino Médio tem como centralidade qualificar os jovens segundo as novas demandas de trabalho deste período histórico. Entretanto, na sociedade do Capital não há trabalho para todos, o desemprego é parte da sociabilidade do Capital que atinge trabalhadores qualificados e não qualificados e, segundo Titton e D'Agostini (2019, p. 57), "os jovens são fortemente atingidos, ocasionando uma perspectiva de futuro limitada e incerta". O contingente de jovens vivendo em condições "desumanizadoras" para produzir a existência é alarmante.

Com base no alto índice de desemprego e a "quantidade de postos de trabalho supostamente não ocupados por falta de qualificação", Cherobin (2020, p. 108) afirma que

o governo tem embasado sua análise para justificar a necessidade de estimular nos jovens o controle e desenvolvimento de competências e habilidades socioemocionais, as quais serão desenvolvidas pela Pedagogia das Competências, que se apresenta como uma demanda de formação cognitiva, técnica, relacional e emocional e estimula os jovens a aceitarem sua condição social de empregados e desempregados.

O Ensino Médio, segundo essa lógica formativa, tem o propósito de socializar apenas determinados códigos, preparando os jovens para o trabalho simples, "um conhecimento simples, básico que toda pessoa independente de sua formação possui" (CHEROBIN, 2020, p. 95) e a naturalizar as relações de exploração da força de trabalho e as condições de vida precarizadas.

D'Agostini e Titton (2020, p. 14) entendem os jovens como sujeitos de direitos, contudo, ao analisarem a ampliação do acesso à escola, pautada pela ampliação do tempo de permanência dos jovens na escola na essência, "os encaminha para a formação para o trabalho simples", na medida em que se propõe a realizar uma formação para supostamente sua inserção no mercado de trabalho, aspecto que reforça "a noção de juventude como período de transição e o jovem como o vir a ser, ao invés de um sujeito da história".

As estratégias consistem em ocupar a juventude que não tem perspectiva de emprego através do alongamento do tempo escolar e das possibilidades de realizar cursos e projetos aligeirados tendo em vista um primeiro emprego e ascender à qualidade de empregável (TITTON; D'AGOSTINI, 2019, p. 66-67).

Considerando a inserção dos jovens no mercado de trabalho e a preocupação com a formação profissional, as quais segundo Titton e D'Agostini (2019, p. 69) estão pautadas "na (pseudo)preparação para o trabalho simples" o objetivo é a "busca de um primeiro emprego ou a possibilidade de empreender, a partir de prestações de serviços por conta própria".

Para os autores (D'AGOSTINI; TITTON, 2020), o "alongamento do tempo escola" e os cursos de formação profissional rápidos, apresentam-se aos jovens da classe trabalhadora como possibilidades de empregabilidade e supostamente uma ascensão via postos de trabalho, contudo, os altos índices de desemprego que afetam a juventude, como vimos no item anterior, revelam uma realidade contraditória à formação e às saídas propostas para a juventude do Ensino Médio.

A universalização do Ensino Médio pautada pela Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009 (BRASIL, 2009) com o discurso da necessidade de resolução da desigualdade educacional, até a atualidade, não se efetivou. Para Tilton e D'Agostini (2019, p. 66), a promulgação de um conjunto de emendas, resoluções, decretos e leis relacionados ao Ensino Médio fazem parte das demandas produtivas do Capital, "as quais buscam soluções rápidas e pragmáticas, tanto para as escolas quanto para o futuro dos jovens".

Considerando o presente contexto, Tilton e D'Agostini (2019, p. 70) indicam a necessidade de políticas sociais direcionadas aos jovens e de cursos de formação numa perspectiva de formação humana ampla que possibilite a apropriação do conhecimento histórico socialmente produzido. O que pressupõe acessar uma educação pública que possibilite a "apropriação do conhecimento científico, da filosofia, da arte, da cultura, do esporte, do lazer".

No capítulo seguinte, buscamos demonstrar que a Reforma do Ensino Médio e a BNCC são a efetivação da proposta de formação do Capital para a juventude da classe trabalhadora. Nesses documentos são retomadas a formação por competências que possibilita, além da formação da força de trabalho flexível, a conformação para sobreviver às adversidades das relações sociais de produção da vida, em outros termos, garantir a formação/adaptação flexível do trabalhador e da mercadoria força de trabalho conforme as demandas da atual forma de produção Capitalista.

3. A BNCC E O NOVO ENSINO MÉDIO: COMPETÊNCIAS COGNITIVAS E SOCIOEMOCIONAIS NA FORMAÇÃO DO JOVEM COMO FORÇA DE TRABALHO FLEXÍVEL DISPONÍVEL AO CAPITAL

O sistema divorcia a emoção do pensamento como divorcia o sexo do amor, a vida íntima da vida pública, o passado do presente. Se o passado não tem nada para dizer ao presente, a história pode permanecer adormecida, sem incomodar, nos guarda-roupas onde o sistema guarda seus velhos disfarces. (GALEANO, 2002)

Nas últimas duas décadas, o Ensino Médio tornou-se um objeto de disputa política para definir seu papel e atribuições mediante as novas demandas do setor produtivo. Historicamente, o Ensino Médio tem ocupado papel preponderante, principalmente nos últimos tempos em que vivenciamos uma ampliação da escolaridade, da obrigatoriedade da Educação Básica. De fato, pode-se observar um aumento considerável das matrículas no ensino escolar e o Ensino Médio, como a última etapa da Educação Básica, foi ganhando cada vez mais atenção e, por ser objeto de atenção, é também objeto de disputa política, ou seja, para que deve servir o Ensino Médio? Nos parece que essa é uma questão importante que está "por trás" da discussão da BNCC, atrelada a Reforma do Ensino Médio de 2017.

Tanto a Reforma do Ensino Médio quanto a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) são documentos importantes que representam esse projeto do Capital para a formação do trabalhador flexível. A Reforma do Ensino Médio recupera a organização curricular por competências utilizada nos anos 1990, as quais voltam a ter centralidade na Educação Básica. Na BNCC apresenta-se a flexibilização curricular que traz como pano de fundo a "aprendizagem flexível" (KUENZER, 2017).

O Ensino Médio se apresenta, na atualidade, como expressão do projeto educacional do Capital para a juventude da classe trabalhadora. As reformas em curso expressas na Reforma do Ensino Médio e na BNCC são forjadas para colocar a escola em sintonia e contribuir com a efetivação das transformações operadas na forma de produção de Capital. A educação é adequada para servir às demandas do setor produtivo e às mazelas consequentes deste modo de produção.

Na sequência, apresentamos alguns elementos da política educacional desde a década de 1990 como síntese das transformações na educação que resultam das mudanças no setor produtivo de Capital e que mostram o caminho em que a educação foi sendo moldada, em um cenário de disputa, para formar o trabalhador do século 21.

3.1 BNCC E NOVO ENSINO MÉDIO: A EXPRESSÃO RADICAL DO PROJETO EDUCACIONAL DO CAPITAL

Enquanto a maioria dos países ditos centrais viviam um processo de acumulação flexível, no Brasil "o fordismo estava vivo e forte" (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011, p. 47), com um processo de reestruturação produtiva estagnado. As demandas por inserir o Brasil nesse processo, em que pudesse tomar melhores postos na divisão internacional do trabalho, podendo assim competir favoravelmente com os demais países, fez com que fosse lançado o ideário sobre o papel da educação.

Esse ideário reporta a educação como um lócus importante para contribuir com o progresso tecnológico no qual estávamos em desvantagens. Essas foram as bases ideológicas que permitiram disseminar o ideário de que o "novo paradigma produtivo demandava requisitos diferenciados de educação geral e qualificação profissional dos trabalhadores" (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011, p. 47).

Essas ideias, de cunho ideológico e astucioso, possibilitaram, além de justificar, propiciar um caráter, na aparência, de construção "democrática" à disseminação de uma "vasta documentação internacional", dos organismos internacionais, que veio a culminar na "definição das políticas públicas para a educação no país" (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011, p. 47).

Os preceitos difundidos para a Educação Básica na Conferência Mundial de Educação para Todos – Jomtien (1990), enfatizam que o homem do século 21 deve, além de saber ler, escrever e contar, aumentar suas habilidades, possibilitando o desenvolvimento de valores, atitudes e produção equitativa.

A conferência apontou para a necessidade de se efetivar um consenso na sociedade em torno da Educação Básica, a qual é inserida como estratégia da criação do consenso e, conforme Shiroma, Moraes e Evangelista (2011, p. 50), "como momento da difusão e expansão do projeto educacional internacional". Caetano (2015) atribuiu a expansão das competências cognitivas e socioemocionais a partir da década de 1990 às demandas de empregabilidade. Também aponta o Relatório Delors, disponível no Brasil a partir de 1998, como elemento que possibilita a introdução e tomada de corpo desse ideário. O Relatório traça as linhas orientadoras da educação mundial no século XXI, e essas práticas se espalharam desde as escolas até empresas, academias, entidades religiosas e sociais e ONGs (CAETANO, 2015, p. 121).

Estado e Organismos Multilaterais se juntam a fim de mundializar a educação na América Latina, dando a impressão de que por meio da Educação Básica, chegaríamos às

resoluções dos problemas sociais, à paz mundial, "da educação para todos, à paz para todos". Para efetivar esse projeto, conforme exposto por D'Agostini,

durante a década de 1990 foi gerada uma vasta documentação pelos Organismos Multilaterais (UNESCO, CEPAL, ONU, Banco Mundial, BIRD, entre outros). [...] Os documentos mais significativos que determinaram a educação desta década são: Conferência Mundial de Educação para Todos (UNESCO, 1990); Conferência Mundial sobre Educação Superior (UNESCO, 1998); Educación y Conocimiento: Eje de la Transformación Productiva con Equidad, CEPAL/UNESCO (1992); Relatório Delors/ UNESCO (1993-1996); Projeto Principal de Educação para a América Latina e Caribe/PROMEDLAC (publicado em 1982, mas divulgado e incrementado a partir de 1990); Prioridades y estrategias para la Educación/ BM (1995). Essa documentação passou a orientar a definição das políticas educacionais no país (D'AGOSTINI, 2009, p. 20).

Tratados como desafios, o documento Relatório Delors/ UNESCO (1993-1996) indica a necessidade de avançar nos campos da ciência e tecnologia, adaptação das diversas culturas, modernização das mentalidades à sociedade da informação e aprender a viver comunitariamente. À educação cabe focar nestes objetivos, a fim de municiar os habitantes para um mundo multirrisco e ameaçador (SHIROMA, 2011, p. 56). O entendimento da Comissão é que trabalho e educação estão ligados intrinsecamente, cabendo ao jovem, desta forma, desempenhar o seu papel no mundo do trabalho ancorado nos princípios e valores disseminados pela UNESCO a nível mundial por meio dos sistemas de ensino.

Para enfrentar tais desafios, altera-se o conceito de educação para uma "educação ao longo de toda a vida". Para isso, as orientações para a educação traçadas neste documento têm por base o lema "aprender a aprender", tendo como pilares fundamentais quatro tipos de aprendizagem: 'aprender a conhecer', 'aprender a fazer', 'aprender a viver juntos' e 'aprender a ser' (SHIROMA, 2011, p. 56). As justificativas expressas no documento em defesa das orientações pautadas neste lema dizem respeito ao "alargamento do horizonte da educação que coloca para a escola exigências mais amplas". Trata-se, agora, de capacitar para adquirir novas competências e novos saberes" (SAVIANI, 2011, p. 433).

Para Caetano (2015), os pilares da educação mostram que as diferenças individuais são consideradas importantes e fundamentais para que cada indivíduo encontre o melhor lugar nessa sociedade. O que significa, contrariamente ao que foi exposto no Relatório Delors, a ampliação da estratificação social, da segregação social. Na perspectiva de que a sociedade está em constantes modificações, diminui-se a importância dos conteúdos escolares, defendendo-se a necessidade de aquisição de um saber imediato e utilitário (CAETANO, 2015, p. 121).

Segundo D'Agostini, o "aprender a aprender" é apresentado como uma possibilidade para ter competitividade no mercado de trabalho. O lema expressa o objetivo de formar pessoas que se adaptem à sociedade e às transformações em curso. Assim, para a autora, "formar indivíduos criativos nesta perspectiva significa desenvolver a capacidade de encontrar novas formas de ação e resolução de problemas que permitam melhor adaptação ao processo de produção e reprodução do Capital" (D'AGOSTINI, 2009, p. 77-78).

Ramos (2011, p. 131-132), ao se referir às orientações da Unesco quanto ao "aprender a aprender", relaciona a reforma educacional brasileira aos princípios da estética da sensibilidade como campo propício ao 'aprender a conhecer' e ao 'aprender a fazer', Educação Básica e Profissional, respectivamente. Referências que permitiriam estimular, entre outros, a constituição de identidades capazes de suportar a inquietação, conviver com o incerto, o imprevisível e o diferente.

A política da igualdade, no plano do 'aprender a conviver', condutas de participação e solidariedade, respeito e senso de responsabilidade pelo outro e pelo público e, por fim, a ética da identidade é o princípio do 'aprender a ser', relacionada à autonomia ancorada em competências intelectuais, contribuindo na solução de problemas, na tomada de decisões, à adaptabilidade a novas situações, à arte de dar sentido a um mundo em constantes transformações.

A sociedade da informação demanda a formação de habilidades e competências cognitivas e comportamentais que assegurem, por meio da educação, uma base sólida para a aprendizagem futura (SHIROMA, 2011, p. 57). Isso ocorre por meio dos códigos da modernidade, ou as competências fundamentais a serem desenvolvidas nos jovens para que estejam conformados para o século 21. Os códigos desenvolvidos por Bernardo Toro são:

Domínio da leitura e da escrita; capacidade de fazer cálculos e resolver problemas; capacidade de analisar, sintetizar e interpretar dados, fatos e situações; capacidade de compreender e atuar em seu entorno social; receber criticamente os meios de comunicação; capacidade de localizar, acessar e usar melhor a informação acumulada, e por último, a capacidade de planejar, trabalhar e decidir em grupo (SILVA; COSTA; BASSO, 2015. sp.)

Segundo as autoras, com base nestes códigos da modernidade, a escola tem o dever de formar jovens capazes de criar, em cooperação com os demais, uma ordem social na qual todos possam viver com dignidade, a partir das realidades sociais, culturais e econômicas. Os códigos, ou competências visam adaptar as pessoas à realidade das novas configurações do setor produtivo.

Estes códigos seriam apropriados e desenvolvidos no contexto escolar, dos 4 aos 17 anos, a partir de uma educação universal com sistema de ensino flexível. Em relação ao Ensino Médio, é evidente "uma concepção claramente elitista: esse nível de ensino teria como objetivo a revelação e o aprimoramento de talentos, além de preparar técnicos e trabalhadores para o emprego existente e desenvolver a capacidade de adaptação a empregos inimagináveis" (SHIROMA, 2011, p. 57).

O documento "Prioridades y estrategias para la educación" BM (1995) traz a ideia de que "a educação tem um papel decisivo no crescimento econômico e na redução da pobreza", reafirma que a "evolução da tecnologia e das reformas econômicas está provocando mudanças na estrutura das economias, indústria e mercados de trabalho em todo mundo".

Assim, a velocidade com que se adquirem novos conhecimentos enquanto outros se tornam obsoletos tenderia a tornar as mudanças de emprego, algo mais frequente na vida das pessoas, circunstâncias que determinariam uma das prioridades para a educação: formar trabalhadores adaptáveis, capazes de adquirir novos conhecimentos sem dificuldades, atendendo à demanda da economia" (SHIROMA, 2011, pp. 62-63).

A aposta do Banco Mundial para a Educação Básica é a redução da pobreza, e aumentar a produtividade do trabalho dos pobres, preparando estes com atitudes das quais necessitam para serem incluídos na sociedade e na economia. Conforme Kominkiewicz (2015, p. 83) a estratégia foca em ter "pessoas menos pobres, integradas no processo produtivo e social de maneira a não gerar conflitos sociais, garantindo a segurança social".

Segundo Shiroma (2011, p. 63), a UNESCO, CEPAL, PROMEDLAC e Banco Mundial assentam as finalidades da educação escolar nos países latino-americanos, na década de 1990. A partir dessas referências as bases do consenso em torno de uma educação para o século XXI foram lançadas e passaram a ser forjadas pelos governos dos países latinos.

Em 1999, foi publicado o documento *Tecnologia, Emprego e Educação: interfaces e propostas*, o qual sinaliza para a necessidade das competências a fim de incluir trabalhadores no mercado de trabalho. As competências são destacadas nas questões "de difícil mensuração, dentre elas, as capacidades de comunicação, tomada de decisões, criatividade, capacidade de adaptação e trabalho em grupo" (SHIROMA, 2011, p. 68).

As competências, no período em questão, tornam-se o "conceito balizador" utilizado para a reforma educacional. A nova forma de organização do setor produtivo demanda competências a serem formadas na Educação Básica. Fruto de um longo processo dito democrático de construção, por meio de contradições e consensos, as reformas do ensino possuem, segundo Shiroma (2011, p. 12), um caráter nacional, de longo alcance, ao mesmo tempo, são homogêneas coesas, ambiciosas em alicerçar projetos de nação, preparar e formar a

população para se integrar às relações sociais existentes, às demandas do mercado de trabalho, sob os interesses do Capital.

No Brasil, as reformas educativas iniciadas na década de 1990, segundo Leher (2010b), estão em sintonia com as orientações dos Organismos Multilaterais (OM), especialmente o Banco Mundial (BM). Nessa direção, Freitas (2018) afirma que, no Brasil, a reforma educacional vincula a "escola às necessidades dos novos processos produtivos, coordenados pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE)" visando a inserção produtiva nacional sob lógica das relações produtivas no âmbito internacional. Assim, os Capitalistas desempenham o papel de garantir que a educação não seja mais vista como um "direito", mas sim como um "serviço" que se adquire, "o que justifica a sua privatização" (FREITAS, 2018, p. 29). A escolarização e formação dos jovens de nível médio da classe trabalhadora passa a não ser mais o elemento central de formação e escolarização, e o foco passa a ser o "domínio de competências e habilidades básicas necessárias" com o objetivo de desenvolver atividades econômicas flexíveis, pautadas em processos produtivos e em novas tecnologias, o que pode ser evidenciado na Base Nacional Curricular Comum (BNCC) (FREITAS, 2018, p. 29).

Caetano (2015) entende que, a partir da Pedagogia Tecnicista, os objetivos da educação no Brasil sofreram alterações, que buscavam atrelar de forma mais profunda ao mercado de trabalho e ao Capital internacional. Cabe à educação a preparação de recursos humanos, entendida como um recurso tecnológico que foi sendo introduzido nos sistemas públicos de ensino, dando ênfase aos aspectos metodológicos em detrimento aos conteúdos.

Desta forma, "os recursos da tecnologia da educação, como instrução programada, planejamento sistêmico, operacionalização de objetivos, análise comportamental e sequência instrucional foram incorporados à prática escolar" (CAETANO, 2015, p.119). Deste processo resulta um produto, que é o "desenvolvimento de tecnologias educacionais" (CAETANO, 2015, p.119). Para a autora, trata-se da vinculação da educação com a forma empresarial, ou a forma empresarial de educação, que tem como fim adequar a educação para a formação da força de trabalho. Há uma relação disso com o que o Instituto Ayrton Senna vem apresentando e desenvolvendo enquanto proposta de educação para o século XXI. "No desenvolvimento dos programas do IAS usando o exemplo do Educar para o Século 21, o elemento principal são os meios. Nessa concepção, destaca-se a escola como agência educacional, baseado no modelo empresarial" (CAETANO, 2015, p. 119).

É a partir da década de 1990, sob forte influência do Relatório Delors, segundo o qual deve-se ampliar a influência na formação das pessoas para além da transmissão de

conhecimento, que as diferenças individuais passam a ser consideradas importantes e fundamentais para que cada indivíduo encontre o melhor lugar nessa sociedade. Na perspectiva de que a sociedade está em constantes modificações, diminui-se a importância dos conteúdos escolares, defendendo-se a necessidade de aquisição de um saber imediato e utilitário (CAETANO, 2015, p. 121).

Ainda segundo Caetano (2015), há um processo que almeja chegar na privatização da educação pública brasileira, por meio da alteração do conteúdo escolar, a formação dos professores, de gestores escolares, alteração no currículo escolar, dos termos e condições de contratos dos professores, da natureza das atividades das escolas no cotidiano e na formação dos alunos. O papel da Educação Básica é cumprir com uma formação do trabalhador adequado às novas demandas do Capital, cujos cursos de treinamento de curta duração e dentro da empresa não são suficientes. Para esse novo perfil de trabalhador, a Educação Básica é fundamental, adequando-se a organização do trabalho pedagógico justamente no sentido de formar um trabalhador polivalente e multifuncional com capacidade para desempenhar, simultaneamente, várias funções diferentes. Além da formação polivalente e multifuncional, a escola deve empenhar-se em desenvolver, nos trabalhadores, capacidades flexíveis, a fim de fazer com que se adaptem mais "naturalmente" às mudanças do mundo do trabalho (CAETANO, 2015, p. 130). Para a autora, essas questões vêm ao encontro dos programas propostos pelo IAS, como o *Educar para o Século 21*.

O modelo proposto na Reforma do Ensino Médio, direciona-se à formação de trabalhadores, do ponto de vista individual como forma de empregabilidade, o que se diferencia de uma proposta na apropriação do conhecimento (Kuenzer, 1998). Esse modelo prioriza o empresariamento da educação e encaminha para um processo de privatização da educação, ao passo que propõe uma educação diferenciada para diferentes classes sociais. Para Freitas (2018, p. 49), neste momento histórico, está em curso a destruição do sistema público e aos poucos a "introdução dos objetivos e processos das organizações empresariais no interior das instituições públicas".

A estratégia posta na Reforma do Ensino Médio resulta no desmonte da escola pública por meio do ataque ao currículo escolar, propondo um currículo que desconsidera a dimensão ontológica do ser humano, priorizando a abertura da escola para empresas lucrarem com uma educação voltada à formação flexível e adaptada às demandas do Capital para a formação de força de trabalho, como fica evidente no itinerário formativo da educação técnica e profissional.

Segundo Monteiro e Alves (2019, sp.), as alterações na organização curricular, na organização pedagógica, na forma de oferta e no financiamento, são alterações sob justificativa

de que tal reforma é um investimento qualitativo no Ensino Médio que trará como consequência o desenvolvimento econômico, para qualificar, a necessidade de prolongamento da jornada escolar, da flexibilização do currículo, ampliar vagas e reduzir a evasão.

As transformações impostas na Lei nº 13.415/2017 alteram a obrigatoriedade das disciplinas escolares, mantendo apenas Português e Matemática como obrigatórias em todos os anos e, às demais, impõe um caráter flexível que tem como consequência um impacto negativo para o currículo escolar, sobretudo, porque com a retirada da obrigatoriedade das disciplinas nos três anos do Ensino Médio, altera o conceito de Educação Básica, fragmentando e esfacelando, amplia da carga horária, reduzindo o conhecimento comum que antes era obrigatório (MONTEIRO; ALVES, 2019, sp.).

Os percursos formativos, na proposta de Reforma do Ensino Médio, passam a ser fragmentados ou, como argumentam os propositores, flexíveis. Isso, na prática, significa a negação do direito a uma Educação Básica comum e a estratificação por classe social com formação distinta para cada classe. A profissionalização presente na proposta de itinerário formativo não apresenta garantias de acesso a uma formação técnico-profissional adequada, mas acentua as parcerias com empresas privadas.

Importante destacar, conforme Taffarel e Beltrão (2019, p. 109), que

o Ministério da Educação (MEC) elegeu como interlocutores preferenciais representantes do setor empresarial, por outro lado, restringiu o diálogo e preteriu as reivindicações dos sindicatos ligados à educação, do movimento estudantil e das entidades científicas da área.

Lino (2017, p. 82) considera essa proposta uma atualização da prevalência dos interesses e demandas pontuais do empresariado sobre o conjunto da sociedade. Essas reformulações não consideram a formação humana e a importância formativa da Educação Básica porque este não é o objetivo de seus propositores. O projeto educacional resultante da reforma do Ensino Médio é incoerente e inconsequente, pois exclui várias disciplinas do currículo, "subsumindo o direito ao conhecimento geral e comprometendo perversamente a formação" (LINO, 2017, p. 83).

O principal argumento utilizado pelos propositores da Lei nº 13.415/17 é de que o Ensino Médio possui muitas disciplinas e não é atraente aos jovens. Neste sentido,

pretende-se adotar a fragmentação como regra, sob a forma de itinerários formativos específicos, sem, entretanto, garantir a qualidade, adequação à realidade da instituição e do alunado, e à pertinência das "novas" disciplinas a serem ofertadas nos percursos formativos que "teoricamente" seriam de escolha dos alunos (LINO, 2017, pp. 83-84).

A reforma do Ensino Médio se apresenta no sentido de flexibilização do conteúdo escolar, os conteúdos das disciplinas passam a ser redistribuídos nos três anos do ciclo. O ensino técnico e a escola de tempo integral são incentivados. A BNCC é que define os itinerários formativos a serem trabalhados no Ensino Médio. Obrigatoriamente, as escolas oferecerão ao menos dois dos cinco itinerários, os demais ficam a critério de cada escola e as suas possibilidades. É notável o empenho em aumentar as escolas de tempo integral conforme a meta 6 do PNE.

Com a reforma do Ensino Médio, a obrigatoriedade de conteúdos como Sociologia, Filosofia, Artes e Educação Física deixa de existir, tornando obrigatório apenas "estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia" (BRASIL, 2017b). As disciplinas que ficam como obrigatórias em todos os anos do Ensino Médio são Matemática e Língua portuguesa. Essas alterações no Ensino Médio são incorporadas e justificadas no texto final da BNCC. Essas reformas educacionais são feitas a partir das demandas sociais de jovens inseridos na sociedade. As justificativas expressas pelos propositores vem no sentido de

Reconhecer que as rápidas transformações na dinâmica social contemporânea nacional e internacional, em grande parte decorrentes do desenvolvimento tecnológico, atingem diretamente as populações jovens e, portanto, suas demandas de formação. Nesse cenário cada vez mais complexo, dinâmico e fluido, as incertezas relativas às mudanças no mundo do trabalho e nas relações sociais como um todo representam um grande desafio para a formulação de políticas e propostas de organização curriculares para a Educação Básica, em geral, e para o Ensino Médio, em particular (BRASIL, 2018, p. 462).

As transformações no mundo do trabalho exigem que a formação da mercadoria força de trabalho seja preparada conforme as demandas do Capital, resultando na fragmentação e estratificação do conhecimento, bem como mudando o caráter da educação pública principalmente, como já dissemos, pelo seu currículo comum.

A Reforma do Ensino Médio direciona a BNCC para que se cumpra objetivamente com a meta das "trilhas de aprendizagem no Ensino Médio" apenas voltado aos "saberes necessários", ao "exercício da cidadania" e à "pseudopreparação para o mundo do trabalho".

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento normativo, que institui normas para a Educação Básica. Define um conjunto orgânico e progressivo daquilo que consideram *aprendizagens essenciais* a todos os alunos da Educação Básica em conformidade com o Plano Nacional de Educação, relacionado aos direitos à aprendizagem e desenvolvimento, bem como com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), fundamentada nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN) conforme apresentado na BNCC.

Ao tratar dos marcos legais da BNCC, o documento recorre à Constituição Federal de 1988 em seus artigos 205 e 210. O artigo 205 da Constituição diz o seguinte:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

Este artigo evidencia a educação como um direito a ser garantido pelo Estado, pela família e pela sociedade. O artigo 210 versa sobre os conteúdos mínimos a serem fixados para o Ensino Fundamental como forma de atender as finalidades da educação escolar, exposto no artigo 205 da constituição.

Art. 210. Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais (BRASIL, 1988).

Também se refere na LDB no Inciso IV de seu artigo 9º, para elucidar que é função da União estabelecer "**competências e diretrizes**" (BRASIL, 2018, p. 10)¹² para a Educação Básica com a finalidade de nortear os currículos, garantindo uma formação básica comum a todos.

IV – estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o Ensino Médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum (BRASIL, 1996).

O documento apresenta duas noções fundantes da BNCC que estão relacionadas a Constituição Federal de 1988 e a LDB, quais sejam: as competências e diretrizes são comuns, os currículos são diversos; e, "ao dizer que os conteúdos curriculares estão a serviço do desenvolvimento de competências, a LDB orienta a definição das aprendizagens essenciais, e não apenas dos conteúdos mínimos a ser ensinados" (BRASIL, 2018, p. 10).

O artigo 26 da LDB afirma que os currículos devem ter uma base nacional comum, estabelecendo uma relação entre "o que é básico-comum e o que é diverso" (BRASIL, 2018).

Art. 26. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela (BRASIL, 1996).

Conforme destacado na BNCC, o artigo 26 da LDB coloca a questão da "realidade local, social e individual da escola e do seu alunado" (BRASIL, 2018) a serem considerados serem tratados nos currículos, o que levou a definição das diretrizes curriculares considerando

¹² Destaque conforme documento.

"a inclusão, a valorização das diferenças e o atendimento à pluralidade e à diversidade cultural, resgatando e respeitando as várias manifestações de cada comunidade" (Parecer CNE/CEB nº 7/2010)¹³. Embora traga estes conceitos na parte introdutória, a sua aplicação se reduz a 1800 horas, das 2400 propostas anteriormente previstas na lei.

Isso nos mostra, conforme Monteiro e Alves (2019, sp.), que a formação dos estudantes corresponderá apenas a parte da carga horária geral, podendo resultar em alto nível de defasagem dos estudantes relacionado ao limite de carga horária e quanto aos conteúdos "não obrigatórios".

Em 2017, com a alteração da LDB por força da Lei nº 13.415/2017, **direitos e objetivos de aprendizagem** do Ensino Médio e **competências e habilidades** passam a ser utilizadas como novas nomenclaturas referentes às finalidades da Educação Básica.

Art. 3º A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida do seguinte art. 35-A:

"Art. 35-A. A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do Ensino Médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento:

- I - linguagens e suas tecnologias;
- II - matemática e suas tecnologias;
- III - ciências da natureza e suas tecnologias;
- IV - ciências humanas e sociais aplicadas.

Art. 4º O art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com as seguintes alterações:

"Art. 36. 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, a saber:

- I - linguagens e suas tecnologias;
- II - matemática e suas tecnologias;
- III - ciências da natureza e suas tecnologias;
- IV - ciências humanas e sociais aplicadas;
- V - formação técnica e profissional (BRASIL, 2017).

Ou seja, essas duas novas nomenclaturas, **direitos e objetivos de aprendizagem e competências e habilidades**, designam aquilo que os estudantes da Educação Básica devem aprender, incluindo desta forma "tanto os saberes quanto a capacidade de mobilizá-los e aplicá-los" (BRASIL, 2018, p. 12).

O Novo Ensino Médio e a BNCC são a expressão radical do projeto educacional do Capital por adaptar a formação às transformações no mundo do trabalho, fazendo com que a formação da mercadoria força de trabalho seja preparada conforme as demandas do Capital. O resultado é a fragmentação e estratificação do conhecimento, bem como a mudança no caráter

¹³ Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf

da educação pública principalmente, como já dissemos, pelo seu currículo comum. Obviamente não há interesse, por parte do projeto educacional do Capital, na socialização do conhecimento histórico que a humanidade produziu, pois as demandas atuais para valorização de valor, expressas nos documentos aqui analisados, a saber a Lei nº 13.415 e a BNCC, estão para a formação flexível para o trabalho simples e a formação para ser resiliente e se adaptar às condições possíveis de vida, ao desemprego, à violência, à fome, à ignorância.

Na sequência, veremos que a formação por competências socioemocionais é utilizada na especificidade da formação de força de trabalho flexível, como parte do projeto formativo do Capital para a juventude da classe trabalhadora.

3.2 A ESPECIFICIDADE DA FORMAÇÃO POR COMPETÊNCIAS COGNITIVAS E SOCIOEMOCIONAIS PARA A FORMAÇÃO DO JOVEM TRABALHADOR FLEXÍVEL

Desde meados do século XIX, Marx (2013), ao analisar as relações sociais, percebe que as relações de produção nas quais os homens entram, independente de sua vontade, correspondem a um grau determinado de desenvolvimento de suas forças produtivas materiais. E é sobre essa estrutura econômica material que emerge uma superestrutura social, política e intelectual.

A partir das transformações ocorridas desde a década de 1970, com a crise do sistema fordista de produção e o avanço do Toyotismo como nova forma de organização da produção de Capital, ou sistema flexível de produção, emergem novas demandas na sociedade. A base sobre a qual se eleva uma superestrutura política é alterada, alterando assim a superestrutura jurídica e política e de consciência.

As transformações na forma em que o Capital se organiza para o processo de valorização de valor, resultam em alterações quantitativas e qualitativas da força de trabalho. O atual desenvolvimento das forças produtivas materiais possibilita produzir valor com menos força de trabalho empregada, o que resulta nos altos índices de desemprego, aqui apresentados anteriormente, e na necessidade de lidar com o crescente número de trabalhadores desempregados.

Por outro lado, no atual estágio de produção Capitalista, a demanda maior é por força de trabalho com "caráter flexível", e não mais os conhecimentos técnicos mais ou menos rígidos como predominou durante o Taylorismo/Fordismo. Dar à força de trabalho um caráter flexível

exige, além de uma ampliação no tempo de formação, uma diversidade formativa com competências distintas entre forças de trabalho. Gramsci (2008), em seus estudos sobre Americanismo e Fordismo, ressalta a eficiência dos processos educativos na valorização do Capital, um novo tipo de organização dos processos produtivos de Capital exige um novo tipo de força de trabalho. A formação da força de trabalho parece estar, agora, associada à formação de um novo homem que considere "comportamentos e atitudes" (KUENZER, 2016, p. 39).

É exercida, pelos Capitalistas sobre os trabalhadores, uma dominação econômica que, para ser completa, é necessário exercer a dominação pelas ideias para se ter o controle sobre a classe trabalhadora, os Capitalistas agem para completar a dominação no campo da superestrutura (político, jurídico e ideológico) operando o consenso (KUENZER, 2016) e constituindo o domínio de classe, visto que a dominação não pode ser exercida unicamente pela coerção.

Utilizando os termos de Kuenzer (2016), o regime de acumulação flexível gerou a demanda de formação "técnica e subjetiva" à força de trabalho e trouxe para a classe Capitalista o desafio de desenvolver

Novas subjetividades, flexíveis, que se submetam às novas formas de exploração do trabalho, agora predominantemente intelectualizado, para o que mobiliza novas formas de disciplinamento mediante processos ampla e especificamente pedagógicos, também denominados flexíveis (KUENZER, 2016, p. 37).

Em síntese, a passagem do Taylorismo/Fordismo ao Toyotismo alterou as relações econômicas e conseqüentemente as relações políticas, jurídicas e ideológicas. O desafio Capitalista em exercer a hegemonia na relação Capital-trabalho perpassa pelo domínio das relações econômicas, intelectual e moral (GRAMSCI, 2008), alterando o modo de "viver, pensar e sentir" por meio da articulação de novas competências (KUENZER, 2016, p. 39), voltadas às novas demandas da produção flexível de Capital.

Com a promulgação da Lei nº 13.415/2017, a formação da juventude brasileira passa por importantes alterações. As principais incidências estão focadas no currículo com a instituição da BNCC em 2019. Uma nova organização do ensino por meio do estabelecimento dos itinerários formativos no Ensino Médio. Além das alterações no tempo de escolarização com ampliação da carga horária e como consequência disso, a necessidade de readequar os aspectos de infraestrutura. Outros dois aspectos de mudança estão relacionados à gestão escolar por resultados e sobre o trabalho docente ao se incluir o currículo por competência e a organização por grandes áreas (ACCIOLY; LAMOSKI, 2021, p. 708).

Caetano (2015) discute "[...] a concepção gerencial mercantil da gestão da educação e da escola pública na proposta de um programa intitulado Educar no Século 21, de um instituto privado", no artigo intitulado *A proposta do Instituto Ayrton Senna para educar no século 21 ou uma velha proposta com nova roupagem*. Para a autora, as estratégias de gestão privada na educação, no Brasil, viabilizam e aprofundam a reprodução do Capital através da educação e seus reflexos na gestão da educação e da escola. As estratégias educativas, nas competências socioemocionais, são desenvolvidas, segundo a autora, para ganhar aplicação concreta como políticas públicas, em escolas e salas de aulas.

As competências socioemocionais entram no campo da estratégia dos organismos multilaterais adequadas às exigências da nova forma de organização do processo produtivo Capitalista, o qual exige um novo perfil de trabalhador a ser forjado, com a contribuição estratégica da educação escolar. A organização do trabalho pedagógico escolar deve primar por uma formação polivalente e multifuncional, a escola deve empenhar-se em desenvolver, nos trabalhadores, capacidades flexíveis, a fim de fazer com que se adaptem mais "naturalmente" às mudanças do mundo do trabalho.

O foco principal ao estabelecer um currículo mínimo nacional está para os aspectos comportamentais da juventude, conforme a Lei nº 13.415/17, em seu artigo 35-A parágrafo 7º que orienta "adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para a sua formação" considerando além dos aspectos físicos e cognitivos, também os socioemocionais. Compreendemos, conforme Accioly e Lamoski (2021, p. 708), que tanto o mundo do trabalho quanto os conflitos sociais inter-relacionados condicionam a definição do currículo mínimo e permeiam de sentido a proposição da "educação ao longo da vida" do relatório Delors.

As transformações feitas na educação, principalmente a partir de 1996, com o Relatório Delors, vem no sentido de adequar a educação às demandas produtivas do Capital. As disciplinas curriculares que até então supriam as demandas do sistema fordista de produção, precisam ser substituídas, devido às alterações na forma de produção de Capital, por aprendizagens em áreas do conhecimento complementadas pelos itinerários formativos e esse é o papel cumprido pela Reforma do Ensino Médio, adequando a legislação brasileira às reformas educacionais do século XXI, as quais estão relacionadas ao cumprimento das demandas flutuantes por força de trabalho e, conforme Accioly e Lamoski (2021, p. 709), educar o comportamento dos trabalhadores prevenindo revoltas sociais frente às crises cíclicas do Capital.

As competências socioemocionais entram no campo dos traços de personalidade, os quais passam a receber atenção no sentido de apropriação por parte do Capital para obtenção

de resultados econômicos aplicados na formação da força de trabalho. Para Katrein (2018, p. 104), as competências socioemocionais apresentam uma dimensão moralizante, as quais são responsáveis por omitir as causas sociais de fenômenos distintos, atribuindo aos jovens a responsabilidade pela "solução da violência, do uso de álcool, tabaco e outras drogas, da obesidade, depressão e outros problemas de saúde". Para a autora, esse caráter psicologizante das competências cognitivas e socioemocionais está para construir

a coesão social, formando subjetividades adaptáveis, não só submetidas ao projeto do Capital, mas a construção de uma mentalidade que o legitime para conservar a unidade ideológica de todo o bloco social é garantir a hegemonia das concepções de mundo da classe dominante (KATREIN, 2018, p. 104).

Neste sentido, Katrein (2018, p. 104) conclui que as competências cognitivas e socioemocionais "ganham destaque como forma de contenção social, para formar subjetividades adaptáveis às demandas de mercado e promover a adesão ao projeto" de formação do Capital para os trabalhadores. Com isso, os formuladores visam alcançar o controle tanto sobre os aspectos cognitivos quanto os comportamentais. Mensurar os traços de personalidade passou a ser fundamental para determinar a linha de investimento na formação da classe trabalhadora. O modelo adotado, a partir do século XX, ficou conhecido como *Big Five*, ou as cinco grandes dimensões da personalidade.

Os cinco grandes fatores (CGF), *Big Five*, são: Abertura, Conscienciosidade ou Conscientização, Extroversão, Amabilidade ou Concordância e Neuroticismo (conhecida também como estabilidade emocional). Essa formatação ajudaria a classificar e mensurar um grande número de "características distintas e específicas da personalidade" (ACCIOLY E LAMOSKI, 2021, p. 714). Com isso, é possível dar fundamento teórico a utilização das competências socioemocionais, ou seja, os cinco grandes fatores são a base de fundamentação para as competências socioemocionais.

A partir dos cinco grandes fatores (CGF), passam a ser propostas competências socioemocionais direcionadas à formação dos trabalhadores conforme demandas postas pelo setor privado/empresarial educacional, OCDE, Banco Mundial e, no Brasil, principalmente o IAS. Destacam-se as competências: autogestão, resiliência, engajamento, amabilidade, curiosidade, organização, pensamento crítico, determinação, iniciativa social, empatia, tolerância ao estresse e imaginação criativa (ACCIOLY E LAMOSKI, 2021, p. 715).

O IAS faz uma articulação entre competências cognitivas e competências socioemocionais com a finalidade formativa de um tipo de estudante voltado às demandas do mercado de força de trabalho. É possível perceber nas proposições do IAS, no modelo de 8

competências resultante da "matriz de competências para o século 21", o qual apresenta as seguintes competências: pensamento crítico, comunicação, criatividade, responsabilidade, autoconhecimento, abertura para o novo, colaboração e resolução de problemas. A matriz atua como elemento integrador do currículo.

É importante salientar que as competências cognitivas e socioemocionais apresentadas no documento da OCDE, e conforme o próprio documento (OCDE, 2015) enfatiza, segundo estrutura apresentada pelo documento, está alinhada aos Cinco Grandes Fatores, a saber:

Extroversão: socialização, assertividade, atividade, disposição para se aventurar, entusiasmo, afetuosidade;

Amabilidade: confiabilidade, franqueza, altruísmo, adequação, modéstia, simpatia;

Conscientização: eficiência, organização, zelo, esforço, autodisciplina, deliberação;

Estabilidade emocional: ansiedade, irritabilidade, depressão, autoconsciência, impulsividade, vulnerabilidade;

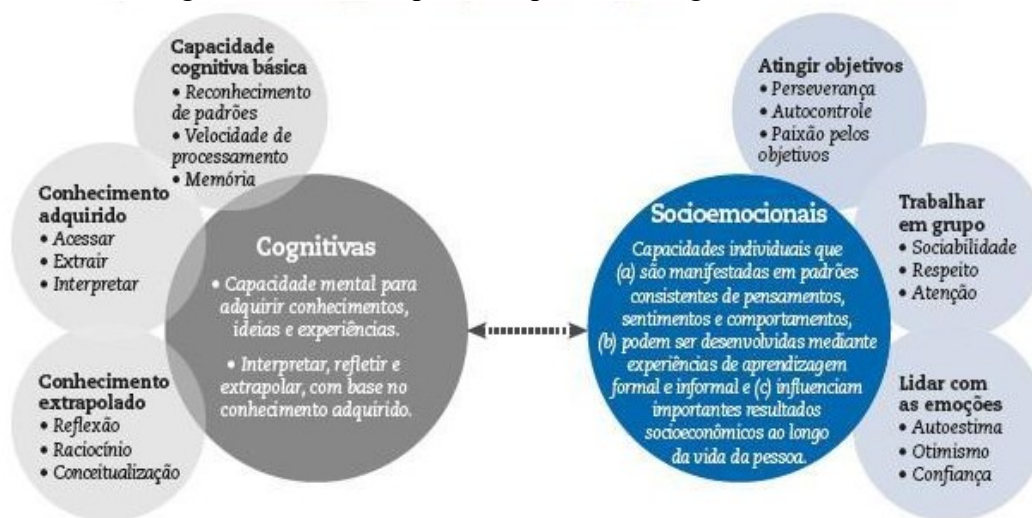
Abertura: curiosidade, imaginação, senso estético, ação, excitabilidade, ausência de convencionalismo (OCDE, 2015, p. 35).

O documento apresenta seu conceito de competência socioemocional, com base em sua estrutura,

como "capacidades individuais que podem ser manifestadas com um padrão consistente de pensamentos, sentimentos e comportamentos, desenvolvidas por meio de experiências de aprendizagem formais e informais; e importantes impulsionadoras de resultados socioeconômicos ao longo da vida do indivíduo". A definição enfatiza a natureza latente da construção manifestada em padrões consistentes de respostas individuais ao longo de situações e contextos. Essas competências podem ser reforçadas por meio de alterações ambientais e investimentos e podem, conseqüentemente, promover resultados pessoais futuros (OCDE, 2015, p. 35).

A estrutura das competências é apresentada na imagem a seguir:

Figura 4 - Estrutura para competências cognitivas e socioemocionais



COMPETÊNCIAS PARA O PROGRESSO SOCIAL: O PODER DAS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS

Fonte: OCDE, (2015, p. 34).

Essas competências estão presentes na BNCC, porém, o que chama atenção é que tais competências presentes na BNCC estão, conforme Accioly e Lamoski, (2021, p. 716), em consonância com as demandas do empresariado brasileiro, as quais são: habilidades de relações interpessoais (cooperação); consciência (confiabilidade, atenção aos detalhes, integridade moral); persistência; capacidade de adaptação (flexibilidade, autocontrole, tolerância ao estresse).

A BNCC está composta por competências que intensificam a ideia de que os trabalhadores resolvam seus problemas sem a necessidade da intervenção estatal para isso. O Estado fica à disposição, conforme sua função, para suprir as demandas do Capital. As competências socioemocionais se colocam como elemento de reforço e aprofundamento da atualidade na educação por serem mais importantes, conforme OCDE (2015), para pessoas de baixa renda. Essa dualidade educacional é representada pela negação do acesso ao conhecimento historicamente produzido pela humanidade para a maior parte da classe trabalhadora.

O papel que o estado educador assume é de gerenciar os conflitos entre classes promovendo um mínimo de educação para a classe trabalhadora como forma de garantir coerção e consenso por meio da educação bem como adequar os trabalhadores às demandas flexíveis, incertas, do Capital. Conformar a classe para a instabilidade, o desemprego e às demandas flexíveis do setor produtivo do Capital. No âmbito da luta de classes, é notável a

incidência do Capital em controlar a categoria docente por se caracterizar como força atuante nas greves e mobilizações, em reivindicações e defesas de seus direitos.

Nos últimos anos, houve um aumento importante na concentração da riqueza. Os dados do Ipea (2018) apontam que os 10% mais ricos se apropriaram de mais da metade da renda total do trabalho, resultando em uma situação de pobreza extrema e, como consequência, o aumento do número de mobilizações e lutas dos trabalhadores.

Conforme Accioly e Lamoski, (2021, p. 716), vivemos um cenário de aumento das expropriações, do número de expropriados, do trabalho informal, do desemprego, destruição dos direitos trabalhistas. Essa realidade tende para um constante aumento da miséria. Para as autoras, a situação de distúrbio social em que vivemos é alvo do controle por parte do Estado e dos interesses do Capital, pois um cenário onde há distúrbios sociais e um nível considerável de organização da classe trabalhadora, não atrai investidores Capitalistas estrangeiros. Somente a repressão não resolve este cenário, é necessário a criação de consenso.

Ainda segundo Accioly e Lamoski, (2021, p 729), o sentido da implementação das competências socioemocionais está em criar o consenso a longo prazo, educando comportamentos da classe trabalhadora desde a infância, controlando atitudes que possam pôr em risco o processo de valorização de valor.

Ferretti (2018) aponta para a flexibilização qualitativa e quantitativa, numa referência à relação trabalho e emprego. A primeira, referindo-se à demanda de número de trabalhadores necessários à produção e a segunda, sobre a qualificação do trabalhador para se adaptar às demandas da produção. Segundo o autor, a fim de adaptar a formação da força de trabalho às demandas da produção de Capital, tanto a BNCC quanto a reforma do Ensino Médio, visando tanto às competências cognitivas e socioemocionais, são postas como forma de "garantir a constituição da sociabilidade da força de trabalho adaptada às novas demandas do Capital, seja no âmbito da produção, seja no dos serviços" (FERRETTI, 2018, p. 34).

As competências socioemocionais contribuem no âmbito da formação da força de trabalho reduzindo a qualificação por meio da escola (retirando conteúdos científicos, filosóficos e artísticos), reduzindo assim a demanda por emprego, pois um excesso de qualificação gera aumento por demanda por emprego, interferindo no preço da força de trabalho, menor o valor da força de trabalho. Com menor preço e menor qualificação, a classe trabalhadora fica menos propensa às lutas sociais, greves contra os patrões.

As alterações no currículo por competências, a partir da Reforma do Ensino Médio e a BNCC, também ampliam o controle do Estado e do empresariado sobre o conteúdo formativo escolar, limitando a formação para o não desenvolvimento crítico dos estudantes, controle sobre

a relação professor/estudante, imposição de padrões comportamentais, um intenso controle da subjetividade do estudante. As competências socioemocionais formam estudantes resilientes para aceitar e conformar com a dura realidade a que estão submetidos. Um conjunto de competências, que somado à retirada do conhecimento científico, contribuem para um processo de culpabilização e individualização, resultando na "fragmentação, dissolução da noção de classe social" (FERRETTI, 2018, p. 730).

Para Smolka et al. (2015), o construto *Big Five* é a base de sustentação para a introdução das competências socioemocionais. No entanto, os *Big Five* são vistos pelos autores como elemento de crítica, inclusive por boa parte do campo científico, não sendo favoráveis a utilização do construto como instrumento de avaliação dos estudantes em formação.

Santos (2015) salienta que as avaliações respondem às necessidades do atual estágio do Capitalismo, quanto à formação intelectual mínima e moral para o trabalho precarizado e para cimentar a integração social. A avaliação, com ênfase nas competências, corresponde a um processo de reformas que almeja alinhar a educação escolar às novas exigências da sociedade global, contribuindo para a formação de comportamentos adequados ao novo perfil de trabalhador - flexível, multifuncional e cidadão - indivíduo responsável e ativo. Esses comportamentos são interpretados como imprescindíveis para a produtividade e a competitividade internacional e para a manutenção da coesão social em um contexto de crise.

Dentre os autores, Smolka et al. (2015, p. 230) apresentam Block e Boyle como importantes para a crítica ao construto. Uma crítica fundamental feita por Boyle (2008) refere-se à personalidade como mutável, contradizendo um modelo que identifica traços, o que traz a ideia de ser imutável. Tanto para Boyle quanto para outros autores, como Fraley e Roberts (2005), a personalidade possui um caráter mutável conforme a aprendizagem, e não apenas por predestinação genética e maturacional como defendem os autores do construto. Já os *Big Five* possuem um caráter estático e determinista (SMOLKA et al. 2015, p. 130), o que inviabiliza a integração e interrelação complexa e não linear.

Para Block (2010), a análise fatorial é uma técnica estatística que não deveria ser usada sem proceder de uma base teórica e epistemológica. Para este autor, os termos que compõem os *Big Five* carregam uma variedade de significados, uma diversidade de possibilidades de interpretação a que se propõe, bem como incorporam uma carga valorativa.

Smolka et al. (2015) enfocam que, embora seja grande a popularidade dos *Big Five*, as críticas ao construto vêm por estes terem se tornado normativos ao invés de descritivos e, também, por desconsiderar o viés cultural e o conjunto de valores presentes que faz partido a julgamentos valorativos. Desta forma, Smolka et al. (2015) nos mostra que utilizar a análise

fatorial como base para estudo da personalidade não é pertinente. A autora demonstra a dificuldade em se operar com relações entre os aspectos sociais e individuais da personalidade humana. Dissociar os traços da personalidade e isolá-los da complexidade das relações sociais somente é possível em um campo da imaginação. O processo de aprendizagem e desenvolvimento humanos são totalmente interrelacionados com afeto e cognição.

Nesse sentido, para Smolka et al. (2015),

A compreensão do desenvolvimento como multidimensional não implica, portanto, múltiplas dimensões como aspectos separados. Pelo contrário, se as características ou atributos específicos podem ser discretizados na e pela língua, isso não quer dizer que eles sejam mensuráveis isoladamente, mas que merecem ser considerados em sua dinâmica complexidade. (p. 233)

Os atributos da personalidade variam de acordo com cada pessoa, o que desperta interesse e revela habilidades em uma pessoa, não necessariamente o fará em outra e vice-versa, e assim em um conjunto de demandas e regras sociais, da escola, que podem estar (e geralmente estão) distantes da realidade que rege a vida das pessoas, dos estudantes. Neste sentido, Smolka et al. (2015, p. 234) afirmam que

O desmembramento das dimensões da personalidade em competências não cognitivas induz à concepção de que tais dimensões são independentes do contexto, do conteúdo e do significado da atividade ou da situação em que se manifestam (p. 234).

As correlações e associações estabelecidas entre as características individuais e familiares e o desempenho dos estudantes estão mais para que esses desenvolvam competências e habilidades para se adaptarem às reais situações da vida, com uma carga de conformismo a não mudanças sociais das precárias condições de vida da classe trabalhadora. Desenvolver políticas públicas para um modelo frágil, onde separa-se os aspectos socioemocionais dos aspectos cognitivos para além da mensuração, que isola habilidades e traços da personalidade pré-definidos a partir dos *Big Five*, um construto que não tem base sólida e é questionado, leva a tipificar e petrificar comportamentos, levando a determinadas relações que tendem a simplificar a complexidade e o desenvolvimento dinâmico da vida social, inclusive levaria a ocultar as contradições presentes nesta sociedade de classes.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O sistema esvazia nossa memória, ou enche a nossa memória de lixo, e assim nos ensina a repetir a história em vez de fazê-la. As tragédias se repetem como farsas, anunciava a célebre profecia. Mas entre nós, é pior: as tragédias se repetem como tragédias. (GALEANO, 2002)

Buscamos, ao longo da pesquisa, compreender as determinações do Capital para a formação da juventude da classe trabalhadora, analisando a Reforma do Ensino Médio e a BNCC como expressões do projeto educacional do Capital via escola pública de Ensino Médio, vinculados com a demanda produtiva de Capital na formação para o trabalho. Consideramos ainda, as intenções formativas no que tange, concomitantemente, à conformação ideológica de trabalhadores estáveis para o Capital mesmo diante da instabilidade de suas vidas, tendo como base de análise, as alterações na forma de organização do trabalho a partir das novas formas de produção e no conteúdo formativo e de conhecimento da escola.

Nesse contexto, são retomadas as competências cognitivas e socioemocionais como elemento da formação de jovens via escola pública de Ensino Médio para as demandas do Capital. Entendemos assim, que há um processo de radicalização do projeto educacional do Capital para a juventude da classe trabalhadora a partir da reforma do Ensino Médio e a BNCC focados em competências cognitivas e socioemocionais.

A juventude da classe trabalhadora vive uma realidade de desemprego, violência e fome. Os que conseguem vender sua força de trabalho, vivem uma falsa sensação de estabilidade fruto da flexibilização das relações de trabalho. Aos desempregados, que vivem na informalidade¹⁴, por meio da introdução das tecnologias de informação e comunicação (TICs), vivem uma realidade agressiva de precarização do trabalho, sem salários e com pagamentos reduzidos, tudo isso resultando na ampliação do controle e na competição entre trabalhadores, tudo isso resultado das configurações resultantes das demandas do Capital.

O objetivo do Capital passa por adequar a escola a esse processo de reestruturação produtiva por meio de uma formação flexível, preparando a força de trabalho, por meio de competências, como elemento que contribui para a valorização de valor e obtenção de lucro, em um processo flexível de produção, bem como para a não venda da força de trabalho, conformando o trabalhador para a instabilidade da vida, para o desemprego, para ser resiliente e suportar as consequências desse processo de produção. No entanto, há contradições neste processo que se expressa por meio da luta de classes e a organização dos trabalhadores.

¹⁴ A taxa média de informalidade em 2019 foi de 41,1% (ANTUNES, 2020, P. 189).

As transformações no processo produtivo de Capital transformam as formas rígidas de produção em um processo de flexibilização, inicialmente no setor produtivo para, na sequência, se estender aos demais setores da sociedade. Na educação, as transformações no processo produtivo do Capital que desembocaram no processo de flexibilização possibilitaram o avanço do setor econômico visando a ampliação do lucro via educação. As reformas educacionais, principalmente a Reforma do Ensino Médio e a BNCC alteram substancialmente a formação da juventude da classe trabalhadora, adequando às novas demandas de flexibilização e conformação da juventude para uma realidade dura e sem perspectivas.

A partir do levantamento dos dados acerca da realidade da juventude, principalmente relacionados ao desemprego, evidenciamos que entre as pessoas que sofrem pela falta de emprego os jovens ganham destaque tanto pela condição de não empregado, quanto pela situação de pobreza. Além do desemprego, percebe-se uma baixa escolarização que é fruto das condições sociais dos jovens obrigados a evadir do Ensino Médio para tentar contribuir no orçamento familiar ou mesmo sobreviver à miséria imposta. A violência que atinge a juventude é outro fator importante em nossa pesquisa. O jovem da classe trabalhadora, negro e do sexo masculino é, proporcionalmente, a categoria que mais sofre homicídio e encarceramento. Evidenciamos um agravamento das condições de vida dos jovens com o aumento do desemprego, diminuição da escolaridade e aumento da evasão escolar. Por outro lado, há um aumento da concentração da riqueza. O número de homicídios e encarceramentos são índices que revelam a piora nas condições de vida desta população.

Diante da dura realidade da juventude pobre trabalhadora, a educação escolar voltada aos jovens, determinadas pelas relações capitalistas de produção, incorpora elementos de política social como um dos fatores estratégicos para a solução de problemas sociais. Um dos primeiros elementos do projeto educacional do Capital é atribuir à educação um papel salvacionista, como uma possibilidade de melhorar as condições de vida dos jovens e mesmo retirá-los da situação de miséria e, ao mesmo tempo, pseudoprepará-los para a instabilidade da vida, para enfrentar o desemprego, a violência, a miséria. O discurso de que as desigualdades sociais e econômicas seriam combatidas ampliando oportunidades educacionais lançou mão de um conjunto de políticas educacionais que tem a finalidade de tentar adaptar a escola aos objetivos econômicos e políticos-ideológicos do projeto do Capital.

Desde a década de 1990, passando pelo governo Lula e atualmente nos governos de direita conservadora, a partir dos ajustes econômicos, a educação pública escolar passou a ter como foco a descentralização, fragmentação e focalização, associada aos programas sociais. Nas duas últimas décadas passaram a ganhar destaque as relações entre público, privado e

público não estatal. Empresários interessados em lucrar utilizando a educação passam a influenciar mais fortemente nas políticas educacionais com o objetivo de adaptar a escola às exigências oriundas do mundo do trabalho, como preparar força de trabalho segundo as novas demandas do setor produtivo, e ao aumento da produtividade de forma a recompor taxas de lucro.

As novas demandas do setor produtivo têm por base um processo de flexibilização no processo de produção de Capital. Essa nova forma de organização da produção de Capital, chamada de Acumulação Flexível, implica em um progressivo aumento do desemprego, destruição e reconstrução das habilidades dos trabalhadores de forma rápida. Sobretudo, implica em um retrocesso na organização dos trabalhadores e na influência sindical na luta entre as classes em relação ao regime fordista de produção. A força de trabalho passou a ser mais requisitada para demandas de trabalho de tempo parcial, temporário ou subcontratado, intermitente, etc. Os trabalhadores centrais dispõem de sua força de trabalho em período integral, com qualificação simples de habilidades facilmente encontradas por serem de vasta oferta no mercado. O grupo periférico possui maior flexibilidade numérica e, se vender sua força de trabalho, vai fazê-lo para vagas em tempo parcial, casuais, contratos por tempo determinado, temporários, subcontratação e formados com subsídio público.

Compreendemos que as transformações na forma de produzir Capital no Toyotismo trouxe consequências mais severas para a classe trabalhadora. A adoção de novos processos tecnológicos e organizacionais e de informação, "eliminará de forma crescente uma quantidade incalculável da força de trabalho, a qual se tornará supérflua e sobranete, sem empregos" dispostos aos riscos mais acentuados de acidentes e mortes no trabalho.

Como já dissemos anteriormente, a flexibilização da produção de Capital se estende para outros setores da sociedade. No setor educacional a aprendizagem flexível é uma das expressões do projeto pedagógico da acumulação flexível e, portanto, a tentativa de adequar a educação às demandas da acumulação flexível predispõe a formação de profissionais flexíveis para trabalhar na educação escolar, atrelados às mudanças tecnológicas contemporâneas. A educação passa a ser pensada e estruturada, via alterações nas leis, nos currículos, nas formas de organização e gestão, para que tenha condições de atender às demandas de um processo produtivo cada vez mais esvaziado de trabalho vivo.

Identifica-se na transição do Fordismo para Toyotismo uma exclusão includente que acontece no mercado de trabalho, primeiro há uma exclusão para logo em seguida ocorrer uma inclusão de parcela dos trabalhadores excluídos no mercado de trabalho sob novas e mais precárias condições. No âmbito educacional, há uma inclusão excludente no processo de

formação da classe trabalhadora pela fragmentação do conhecimento, pela baixa qualidade dos cursos, pelas condições que geram evasão, pela frágil esperança de que o estudo possibilite a inclusão no mercado de trabalho.

O processo de adequação da escola à flexibilização por meio do planejamento de uma formação flexível, permite ou tem o objetivo de preparar a força de trabalho, por meio de competências, como mercadoria a ser consumida em um processo flexível de produção, bem como para a não venda da força de trabalho, conformando o trabalhador para a instabilidade da vida, para o desemprego, para ser resiliente e suportar as consequências desse processo de produção.

A Lei número 13.415 institui a reforma do Ensino Médio e a BNCC, ambos são documentos normativos que instrumentalizam as transformações necessárias no Ensino Médio para adequar a formação da juventude da classe trabalhadora às demandas produtivas do Capital. As leis articuladas/complementares propõem a formação da juventude para as demandas de trabalhadores "centrais" e "periféricos" para o Capital, uma força de trabalho simples e conformada para as instabilidades da produção da vida sob o regime da sociedade Capitalista. Para os quais a Lei 13.415/2017 tem como foco o desenvolvimento de capacidades individuais de adaptabilidade, iniciativa, criatividade e flexibilidade, que configuram a formação do trabalhador.

O Ensino Médio como política de formação da juventude apresenta-se como projeto formativo do Capital direcionado à juventude da classe trabalhadora para o trabalho simples e para o desemprego, visto que não há postos de trabalho para todos. A promulgação de um conjunto de emendas, resoluções, decretos e leis relacionados ao Ensino Médio fazem parte das demandas produtivas do Capital como forma de buscar soluções rápidas e pragmáticas, tanto para as escolas quanto para o futuro dos jovens. A Reforma do Ensino Médio recupera a organização curricular por competências utilizada nos anos 1990, as quais voltam a ter centralidade na Educação Básica. Na BNCC, apresenta-se a flexibilização curricular que traz como pano de fundo a aprendizagem flexível.

A expressão radical do projeto do Capital para a juventude da classe trabalhadora consiste em formar um trabalhador polivalente e multifuncional com capacidade para desempenhar, ao mesmo tempo, várias funções distintas. Além disso, à escola cabe empenhar-se em desenvolver, nos trabalhadores, capacidades flexíveis, a fim de fazer com que se adaptem mais facilmente e docilmente às mudanças do mundo do trabalho.

O modelo proposto na Lei nº 13.415, da Reforma do Ensino Médio prioriza o empresariamento educacional e encaminha para um processo de privatização da educação, ao

passo que propõe uma educação diferenciada para classes sociais diferentes. A estratégia por trás das reformulações atuais no Ensino Médio consiste no desmonte da escola pública por meio do ataque ao currículo escolar, propondo um currículo que desconsidera a dimensão ontológica do ser humano priorizando a abertura da escola para que o empresariado obtenha lucros com uma educação voltada à formação flexível e adaptada às demandas do Capital, para a formação de força de trabalho, como fica evidente no itinerário formativo educação técnica e profissional.

O Novo Ensino Médio e a BNCC são a expressão radical do projeto educacional do Capital ao adaptar a formação dos jovens da classe trabalhadora às transformações no mundo do trabalho, adaptando a mercadoria força de trabalho conforme as demandas do Capital. Resulta disso a fragmentação e estratificação do conhecimento, bem como a transformação no caráter da educação pública, principalmente pelo seu currículo comum. Não há interesse, por parte do Capital, na socialização do conhecimento histórico que a humanidade produziu, pois as demandas atuais para valorização de valor, expressas nos documentos aqui analisados, estão para a formação flexível para o trabalho simples e a formação para ser resiliente e se adaptar às condições possíveis de vida, como o desemprego, a violência, a fome, a ignorância.

Essas alterações na política educacional brasileira representam a radicalização do projeto de formação do Capital para a juventude da classe trabalhadora. Além de adequar a força de trabalho às habilidades e competências necessárias às novas demandas de produção, o projeto formativo intensifica o controle ideológico sobre os jovens da classe trabalhadora introduzindo competências para conformar com a realidade, culpabilizando/responsabilizando e formando jovens resilientes às adversidades da vida sob o regime do Capital. Nesses documentos são retomadas a formação por competências que possibilita, assim, além da formação da força de trabalho flexível, a conformação para sobreviver às atuais relações sociais de produção da vida.

As competências cognitivas e socioemocionais destacam-se como forma de contenção social, para formar subjetividades adaptáveis às demandas de mercado e promover a adesão ao projeto de formação do Capital para os trabalhadores. Com isso, os formuladores visam alcançar o controle tanto sobre os aspectos cognitivos quanto os comportamentais. As competências socioemocionais contribuem no âmbito da formação da força de trabalho reduzindo a qualificação por meio da escola (retirando conteúdos científicos, filosóficos e artísticos), diminuindo assim a demanda por emprego, pois um excesso de qualificação gera aumento por demanda por emprego, interferindo no preço da força de trabalho, diminuindo o valor da força de trabalho. Com menor preço e menor qualificação, a classe trabalhadora fica menos propensa às lutas sociais, greves contra os patrões e demais formas de revolta.

As mudanças feitas no currículo por competências, a partir da Reforma do Ensino Médio e a BNCC, ampliam o controle estatal e do empresariado sobre o conteúdo formativo escolar, limitando a formação dos estudantes, controle sobre a relação professor/estudante, imposição de padrões de comportamento bem como um intenso controle da subjetividade. O Capital, por meio das competências socioemocionais, propõe formar jovens resilientes com a finalidade de que aceitem e se conformem com a realidade. Um conjunto de competências, que somado à retirada do conhecimento científico, contribuem para um processo de culpabilização e individualização das pessoas, resultando na fragmentação e enfraquecimento da noção de classe social.

O desenvolvimento de competências socioemocionais no projeto de formação do Capital para a juventude da classe trabalhadora tem como propósito formar o jovem trabalhador flexível bem como para se adaptar às reais situações da vida, com uma carga de conformismo às precárias condições de vida da classe trabalhadora. Desenvolver políticas públicas para um modelo frágil, onde separa-se os aspectos socioemocionais dos aspectos cognitivos para além da mensuração, que isola habilidades e traços da personalidade pré-definidos a partir dos *Big Five*, um construto que não tem base sólida e é questionado, leva a tipificar e petrificar comportamentos, levando a determinadas relações que tendem a simplificar a complexidade e o desenvolvimento dinâmico da vida social, inclusive levaria ocultar as contradições presentes nesta sociedade de classes.

Portanto, confirmamos a hipótese de que a Reforma do Ensino Médio e a BNCC-EM fazem parte da radicalização do projeto do Capital para a conformação da juventude da classe trabalhadora às demandas deste momento histórico para os capitalistas, classe dominante. Reconhecemos esta radicalização: 1) na formação para o trabalho simples, operacional e regulado digitalmente. A organização do trabalho hoje, cada vez mais automatizado, permite um uso maior de trabalho morto do que de trabalho vivo, isto exige uma nova regulamentação do trabalho pautada na flexibilização dos contratos e direitos trabalhistas, na ampliação do exército de reserva, no deslocamento para a lógica do trabalho informal e empreendedor, além da eliminação das formas de resistência dos trabalhadores (sindicatos); 2) na flexibilização curricular e nos distintos itinerários escolares promovendo uma educação segregada com uniformização nos códigos da modernidade (língua materna e cálculos básicos) e diferenciada a cada indivíduo em relação às competências práticas e socioemocionais (projeto de vida) para aprender a adaptar-se ao novo, as instabilidades e, os conhecimentos específicos (ciências sociais, ciências da natureza, linguagens, matemática, técnico profissional). Ou seja, a aposta numa formação de subjetividades flexíveis, pragmáticas, presentistas e fragmentadas.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo. **Uberização, trabalho digital e indústria 4.0**. Boitempo Editorial, 2020.

BID. **Encuesta sobre Trayectorias y Habilidades (ETH)**. Argentina. Banco Interamericano de Desenvolvimento. Washington, DC. 2010b.

BOYLE. Critique of the five-factor model of personality. **Humanities & Social Sciences papers**. Paper 297, 2008. Disponível em: <http://epublications.bond.edu.au/hsspubs/297>. Acesso em: 10 out. 2019.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017a.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, 2017b**. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm. Acesso em: 13 mai. 2019.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 13 mai. 2019.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. Departamento de Vigilância de Doenças e Agravos Não Transmissíveis e Promoção da Saúde. **Saúde Brasil 2015/2016: uma análise da situação de saúde e da epidemia pelo vírus Zika e por outras doenças transmitidas pelo Aedes aegypti** [recurso eletrônico] / Ministério da Saúde, Secretaria de Vigilância em Saúde, Departamento de Vigilância de Doenças e Agravos Não Transmissíveis e Promoção da Saúde. – Brasília: Ministério da Saúde, 2017. Disponível em: <http://portalarquivos2.saude.gov.br/images/pdf/2017/maio/12/2017-0135-vers-eletronica-final.pdf>. Acesso em: 03 set. 2018.

BRASIL. Ministério da Justiça. (2014). **Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias** – INFOPEN Mulheres. Brasília, DF; 2018.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria Geral. **Mapa do encarceramento: os jovens do Brasil** / Secretaria Geral da Presidência da República e Secretaria Nacional de Juventude. – Brasília: Presidência da República, 2015. Disponível em: http://juventude.gov.br/articles/participatorio/0010/1092/Mapa_do_Encarceramento_-_Os_jovens_do_brasil.pdf. Acesso em 03/set/2018.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 14 mai. 2019.

BRASIL. **Secretaria Nacional de Juventude Estação juventude: conceitos fundamentais** – ponto de partida para uma reflexão sobre políticas públicas de juventude / organizado por Helena Abramo. – Brasília: SNJ, 2014. Disponível em: http://juventude.gov.br/articles/participatorio/0010/2854/Caderno_-_Conceitos_Fundamentais_EJ.pdf. Acesso em: 10/mar/2018.

CAETANO, Maria Raquel. A Proposta do Instituto Ayrton Senna Para Educar no Século 21 ou uma Velha Proposta com Nova Roupagem. **Rev. Fac. Educ.** (Univ. do Estado de Mato Grosso), Vol. 24, Ano 13, n.2, p. 113-133, jul./dez. 2015. Disponível em: http://www2.unemat.br/revistafaed/content/vol/vol_24/artigo_24/113_133.pdf. Acesso em 13 nov. 2018.

D' AGOSTINI, Adriana; NOGARA JUNIOR, Gilberto; MARCASSA, Luciana Pedrosa. A reforma do Ensino Médio: implicações para a escola e a formação de jovens trabalhadores. In: DANTAS, Jéferson Silveira; TRICHES, Jocemara; DALMAGRO, Sandra Luciana (organizadores). **A Organização Escolar no processo formativo das Licenciaturas**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2020.

DELORS, Jacques et al. **Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI**. Educação um tesouro a descobrir, v. 6, 1996.
DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. 10. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC, 2006.

FERRETTI, Celso João. **A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação**. Centro de Estudos Educação e Sociedade, Campinas, São Paulo, Brasil. Estudos Avançados 32 (93), 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ea/v32n93/0103-4014-ea-32-93-0025.pdf>. Acesso em: 02 dez. 2018.

FOSTER, J. B. Educação e a crise estrutural do Capital: o caso dos Estados Unidos. In: **Perspectiva**, Florianópolis, v. 31, n. 1, 85-136, jan./abr. 2013.

FREITAS, L. C. **Dia D da BNCC: 12 razões para não ser coadjuvante**. In: Blog do Freitas. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2018/03/05/dia-d-da-bncc-12-razoes-para-nao-ser-coadjuvante/>. Acesso em: 25 jun. 2022.

FREITAS, Luiz Carlos. **A Reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. 1º ed. São Paulo: Expressão popular, 2018.

FREITAS, Luiz Carlos. Os empresários e a política educacional: como o proclamado direito à educação de qualidade é negado na prática pelos reformadores empresariais. In: **MST. II Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária: Texto para estudo e debate**. São Paulo: Expressão Popular, 2014.

GALEANO, E. **O livro dos abraços**. 9. ed. Porto Alegre: L&PM, 2002.

GRAMSCI, Antonio. **Americanismo e fordismo**. São Paulo: Hedra, 2008. 92 p. ISBN 9788577150984.

HARVEY, D. **O Neoliberalismo: história e implicações**. 4. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2013.

IAS. 2023. **Educação integral é a chave para o futuro**. Disponível em: www.institutoayrtonsenna.org.br. Acesso em: 17 fev. 2023.

IBGE. 2015. **Pesquisa Nacional por Amostra Domiciliar – PNAD 2015**. Brasília: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2015.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira: 2017/IBGE**, Coordenação de População e Indicadores Sociais. Rio de Janeiro: IBGE, 2017.

ILO. **Global Employment Trends for Youth 2017: Paths to a better working future** International Labour Office – Geneva: ILO, 2017. Disponível em: https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---dgreports/---dcomm/---publ/documents/publication/wcms_598669.pdf. Acesso em: 10 jul. 2018.

ILO. International Labour Organization. **Global Employment Trends for Youth 2017: Paths to a better working future** International Labour Office – Geneva: ILO, 2017. Disponível em: https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---dgreports/---dcomm/---publ/documents/publication/wcms_598669.pdf Acesso em: 10.jul.2018.

ILO. International Labour Organization. **World Employment and Social Outlook: Trends 2016** International Labour Office – Geneva: ILO, 2016. Disponível em: http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---dgreports/---dcomm/---publ/documents/publication/wcms_443480.pdf Acesso em: 10 jul. 2018.

ILO. **World Employment and Social Outlook: Trends 2016** International Labour Office – Geneva: ILO, 2016. Disponível em: http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---dgreports/---dcomm/---publ/documents/publication/wcms_443480.pdf. Acesso em 10 jul. 2018.

INTERNATIONAL LABOUR OFFICE. **Global employment trends for youth 2017**. Geneva: ILO, 2017.

IPEA. **Juventude e políticas sociais no Brasil** / organizadores: Jorge Abrahão de Castro, Luseni Maria C. de Aquino, Carla Coelho de Andrade. – Brasília: Ipea, 2009. Disponível em: http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/livros/livro_juventudepolitica.pdf. Acesso em: 03 set. 2018.

IPEA. **Texto para discussão / Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada- Brasília: Rio de Janeiro: Ipea, 2018**. Disponível em: https://portalantigo.ipea.gov.br/agencia/images/stories/PDFs/TDs/td_2411.pdf. Acesso em: 03 set. 2022.

KATREIN, Camila Siqueira. **Os programas de aprendizagem profissional e o projeto do Capital para a juventude trabalhadora**. 2018. 126 p. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/205134>. Acesso em: 21 fev. 2020.

KOPNIN, Pável Vassílievitch. **A Dialética como lógica e teoria do conhecimento**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

KUENZER, Acacia. "A Formação dos Trabalhadores no Espaço de Trabalho". **Revista Trabalho Necessário** 14, no. 25 (dezembro 22, 2016). Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/9620>. Acesso em 08 ago. 2022.

MARCASSA, Luciana Pedrosa; CONDE, Soraya Franzoni; DALMAGRO, Sandra Luciana. (organização) **Juventude pobre e escolarização: trabalho, cultura e perspectivas de futuro nos territórios do maciço do Morro da Cruz – Florianópolis**. Florianópolis: Editoria Em Debate, 2019. Disponível em: <https://editoriaemdebate.ufsc.br/catalogo/wp-content/uploads/LUCIANA-MORRO-DA-CRUZ-E-BOOK.pdf>. acesso em: 04 dez 2022.

MARX, Karl. **O Capital [recurso eletrônico]: crítica da economia política: Livro I: o processo de produção do Capital / Karl Marx; [tradução de Rubens Enderle]**. - São Paulo: Boitempo, 2013.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. **As reformas da educação escolar brasileira e a formação de um intelectual urbano de novo tipo**. GT: Estado e Política Educacional/ n° 05.27ª Reunião Anual da ANPEd. 2004. Disponível em: <https://www.anped.org.br/sites/default/files/t0510.pdf>. Acesso em: 10 out. 2019.

NOGARA JR, Gilberto. **O Programa Ensino Médio Inovador (PROEMI) no contexto das políticas do Banco Mundial (BM): rumo a formação de trabalhadores de novo tipo?** Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/158911>. Acesso em: 15 jan. 2019.

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

RUMMERT, Sônia Maria; ALGEBAILLE, Eveline; VENTURA, Jaqueline. Educação e formação humana no cenário de integração subalterna no Capital-imperialismo. In: SILVA, Mariléia Maria da; QUARTIERO, Elisa Maria; EVANGELISTA, Olinda (organizadoras). **Jovens, trabalho e educação: a conexão subalterna de formação para o Capital**. Campinas: Mercado das Letras, 2012, p.15-70.

SANTOS, Daniel; PRIMI, Ricardo. **Desenvolvimento socioemocional e aprendizado escolar: Uma proposta de mensuração para apoiar políticas públicas**. Instituto Ayrton Senna. São Paulo, 2014.

SANTOS, Jane Eire Rigoldi dos. **Política de Avaliações Externas: a ênfase na questão das competências cognitivas e socioemocionais**. Programa de Pós-Graduação em Educação.

Universidade Estadual de Maringá, 2015. Disponível em:
<http://www.ppe.uem.br/dissertacoes/2015%20-%20Jane%20Eire.pdf> Acesso em: 12 nov. 2018.

SAVIANI, Demerval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 15ª Edição. Campinas-SP: Autores Associados. 2004.

SILVA, Fabiana Martins da; COSTA, Gislane da Silva; BASSO, Maria Alice Moreira. Bernardo Toro e a Escola do Século XXI. **Anais do 6º Fórum Científico da FUNEC: Educação, Ciência e Tecnologia: "Biodiversidade, Qualidade de Vida e Cidadania"**, 3 a 6 de novembro, Santa Fé do Sul (SP), v. 6, n. 6, 2015. Disponível em:
<https://seer.unifunec.edu.br/index.php/forum/article/view/1811/1745>> Acesso em: 25 jun. 2022.

SILVA, Joseane Oliveira da. **Políticas Educacionais e Organização da Educação Básica: A Formação para as Competências**. 2016. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Universidade Estadual de Maringá. Disponível em: http://www.dfe.uem.br/TCC-2016/JOSEANE_OSILVA.pdf. Acesso em: 11 dez. 2018.

SMOLKA, A.B. et al. O problema da avaliação das habilidades socioemocionais como política pública: explicitando controvérsias e argumentos. **Educação e Sociedade**, v.36, n.130, p.219- 242, 2015. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/873/87339466013.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2018.

TITTON, M.; D'AGOSTINI, A. Juventude e educação no contexto do desemprego crônico na Espanha e no Brasil. **Germinal: marxismo e educação em debate**, [S. l.], v. 11, n. 1, p. 54–73, 2019. DOI: 10.9771/gmed.v11i1.31474. Disponível em:
<https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/31474>. Acesso em: 4 dez. 2022.

VAZ, Joana D'Arc. **A educação profissional no contexto das relações de cooperação entre Brasil-Moçambique: o protagonismo de empresas brasileiras**. 2018. 337 p. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2018. Disponível em:
<http://www.bu.ufsc.br/teses/PEED1327-T.pdf> Acesso em: 13 dez. 2019.

APÊNDICE A - Reflexões sobre o documento Educação – um tesouro a descobrir

"Educação: um tesouro a descobrir" é o relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, mais conhecido como relatório Jacques Delors, leva o nome do presidente da comissão. Foi escrito a pedido da UNESCO e publicado no ano de 1998. O objetivo da criação do documento foi de direcionar a educação, formando uma base comum de princípios, diretrizes e conhecimentos a nível mundial. O documento passou a ser uma espécie de orientador para as decisões voltadas as políticas educacionais a nível mundial, direcionando os sistemas de ensino mundiais em um mesmo sentido. Além de financiar a Comissão, a UNESCO apoiou com recursos humanos e disponibilizando informações de seu acervo. O entendimento da Comissão é que trabalho e educação estão ligados intrinsecamente cabendo ao jovem, desta forma, desempenhar o seu papel no mundo do trabalho ancorado nos princípios e valores disseminados pela UNESCO a nível mundial por meio dos sistemas de ensino.

Princípios:

Os quatro pilares da educação

O Relatório Jacques Delors atribui a educação um papel dito essencial de desenvolvimento pessoal e social, em outras palavras, que a educação deve conduzir a sociedade a um "desenvolvimento humano mais harmonioso, mais autêntico, de modo a fazer recuar a pobreza, a exclusão social, as incompreensões, as opressões, as guerras..." (DELORS, 1996, p. 11). Um dos desafios que a Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI expõe é o de projetar a educação ao longo de toda vida, como um dos elementos de entrada ao século XXI. Ela vem, segundo a comissão, para dar respostas aos desafios colocados por um mundo que está em constantes transformações (p. 19). Esta afirmativa se recoloca como uma demanda permanente para a educação e que toma mais sentido nos tempos atuais, reforçando que tal demanda só será cumprida "quando todos aprendermos a aprender" (p.19).

Para a comissão, "aprender a viver juntos" é o principal sustentáculo da educação, o qual tem uma interlocução necessária com os outros três elementos. "Aprender a conhecer" possibilita que os indivíduos desenvolvam "o gosto e as bases para a aprendizagem ao longo de toda vida" (p. 20). Esse elemento é justificado pelas constantes transformações que o desenvolvimento científico provoca e os desdobramentos das "novas" relações sociais de produção da vida. Considerando tais elementos, "há de conciliar uma cultura geral suficientemente vasta, com a possibilidade de dominar, profundamente, um reduzido número de assuntos" (p. 20).

"Aprender a fazer" amplia o aprendizado necessário para além de aprender uma profissão. A expansão abrange o desenvolvimento de competências com o objetivo de preparar o indivíduo para distintas e diversas situações, "que facilite o trabalho em equipe" (p. 20). Destaca-se aqui a "importância às diferentes formas de alternância entre escola e trabalho". A atualidade do "Aprender a ser" é justificada considerando que "o século XXI exigirá de todos nós grande capacidade de autonomia e de discernimento, justamente com o esforço da responsabilidade pessoal, na realização de um destino coletivo" (p. 20). Reafirma a necessidade de cada um se conhecer e compreender melhor.

A discussão apresentada no relatório se baseia em uma relação paralela entre crescimento econômico e desenvolvimento humano. O crescimento econômico é apresentado na relação direta com o ritmo do progresso técnico e este, por sua vez, atrelado a qualidade da força de trabalho ou, conforme documento, "a qualidade da intervenção humana" (p. 71). Essas "transformações" geram novas demandas de formação de "novos agentes econômicos aptos a utilizar as novas tecnologias e que revelem um comportamento inovador" (p. 71). Está tratando aqui das alterações necessárias na escola para as novas "aptidões" que respondam as novas demandas da qualidade da força de trabalho: um comportamento inovador; uma escola inovadora que dê conta de formar a força de trabalho neste nível de inovação demandada pela adequação das empresas aos novos rumos impostos pelas transformações do século XXI.

A rapidez das alterações tecnológicas fez, de fato, surgir em nível das empresas e dos países, a necessidade de flexibilidade qualitativa da mão-de-obra. Acompanhar e, até antecipar-se às transformações tecnológicas que afetam permanentemente a natureza e a organização do trabalho, tornou-se primordial. Em todos os setores, mesmo na agricultura sente-se a necessidade de competências evolutivas articuladas com o saber e com o saber-fazer mais atualizado. Esta evolução irreversível não aceita as rotinas nem as qualificações obtidas por imitação ou repetição e verifica-se que se dá uma importância cada vez maior aos investimentos ditos imateriais, como a formação, à medida que a "revolução da inteligência" produz os seus efeitos. A formação permanente de mão-de-obra adquire, então, a dimensão de um investimento estratégico que implica a mobilização de vários tipos de atores: além dos sistemas educativos, formadores privados, empregadores e representantes dos trabalhadores estão convocados de modo especial. Observa-se, assim, em muitos países industrializados um aumento sensível dos meios financeiros dedicados à formação permanente. (p. 71).

Está posta, no excerto acima, uma tendência apresentada em meados da década de 1990, para a ramificação do financiamento da educação para além dos cofres do Estado, dando abertura para o setor privado investir em educação em função das alterações do trabalho na dita sociedade moderna. Mas que alterações do trabalho são estas? Segundo relatório,

a natureza do trabalho mudou, profundamente no decorrer dos últimos anos. Deu-se, em particular, um nítido aumento do setor terciário que emprega hoje um quarto da população ativa dos países em desenvolvimento e mais de dois terços da dos países industrializados. O aparecimento e desenvolvimento de "sociedades da informação", assim como a busca do progresso tecnológico que constitui, de algum modo, uma tendência forte dos finais do século XX, sublinham a dimensão cada vez mais imaterial do trabalho e acentuam o papel desempenhado pelas aptidões intelectuais e cognitivas. Já não é possível pedir aos sistemas educativos que formem mão-de-obra para empregos industriais estáveis. Trata-se, antes, de formar para a inovação pessoas capazes de evoluir, de se adaptar a um mundo em rápida mudança e capazes de dominar essas transformações (p. 72).

As transformações da "natureza do trabalho" expostas pelo documento, remetem a análise do papel da educação vinculado ao desenvolvimento humano. Que tipo de "mão-de-obra" as instituições de ensino devem formar considerando a instabilidade empregatícia nos sistemas industriais de produção? Ou melhor, as instituições de ensino devem se preocupar em formar "mão-de-obra" se não há condições de emprego para todos? Evoluindo nesta linha de raciocínio, o documento apresenta algumas conclusões. Primeira conclusão, a partir de uma análise que considera as discrepâncias socioeconômicas entre países, afirma que

os países em desenvolvimento não devem negligenciar nada que possa facilitar-lhes a indispensável entrada no universo da ciência e da tecnologia, com o que isto comporta em matéria de adaptação de culturas e de modernização de mentalidades. [...] O problema essencial continua a ser o da partilha desigual de conhecimentos e competências (p. 74 – 75).

Como vimos, há uma orientação aos países em desenvolvimento para não se restringirem ao desenvolvimento tecnológico, sinalizando para a necessidade de equacionar os níveis de conhecimento e competências entre os países como uma forma de solução do problema crescente do desemprego vinculado ao inevitável "progresso tecnológico". Vejamos como o documento expõe a questão:

Ao substituir sistematicamente a mão-de-obra por um Capital técnico inovador que aumenta constantemente a produtividade do trabalho, se está contribuindo para o subemprego de parte dessa mão-de-obra. O fenômeno afetou, em primeiro lugar, o trabalho de execução; começa a atingir, a partir de agora, tarefas de concepção e de cálculo. A generalização da inteligência artificial ameaça fazer com que o fenômeno suba ao longo da cadeia de qualificação (pp. 79 – 80).

Por meio deste caminho analítico, o documento conclui que o nível crescente de desemprego a nível mundial é um problema inevitável, incontrollável e que a sociedade ainda não tem uma solução para o problema que afeta os trabalhadores do mundo todo. Uma afirmação considerada prudente no atual estágio das relações sociais, parte do pressuposto de que

O progresso técnico avança mais depressa do que a nossa capacidade de imaginar soluções para os novos problemas que ele coloca às pessoas e às sociedades modernas. É preciso repensar a sociedade em função desta evolução inevitável (p. 80).

A partir desta evidência, o documento se baseia no relatório do PNUD de 1990, para enfatizar que "o bem-estar humano fosse considerado como a finalidade do desenvolvimento" (pp. 80 – 81). O desenvolvimento humano é entendido como a ampliação das possibilidades que são oferecidas para as pessoas, destacando "vida longa e com saúde, adquirir conhecimentos e ter acesso aos recursos necessários a um nível de vida decente" (p. 81). Segundo relatório do PNUD (1995), o desenvolvimento humano não pode se restringir "as teorias clássicas do desenvolvimento econômico" (p. 81), deve propiciar a "ampliação das potencialidades humanas" (p. 81). Tal concepção "ampliada" de desenvolvimento humano serve de base para as reflexões referentes a Educação para o século XXI. Com base nessa reflexão, o documento indica que é necessário educar para tal desenvolvimento humano.

Seguindo a linha de raciocínio, o documento diz que é papel da Educação Básica, numa perspectiva de educação permanente, "dar a todos os meios de modelar, livremente, a sua vida e de participar na evolução da sociedade" (p. 83). O objetivo destacado aqui, com base nas resoluções da Conferência de Jomtien (1990), é atribuir à noção de Educação Básica uma ampliação de sua definição a fim de que se possa incluir uma diversidade de "conhecimentos e competências" consideradas indispensáveis a tal concepção de desenvolvimento humano. Colocada a perspectiva, o documento segue afirmando que

o princípio geral de ação que deve presidir a esta perspectiva de um desenvolvimento baseado na participação responsável de todos os membros da sociedade é o do incitamento à iniciativa, ao trabalho em equipe, as sinergias, mas também ao auto emprego e ao espírito empreendedor: é preciso ativar os recursos de cada país, mobilizar os saberes e os agentes locais, com vista à **criação de novas atividades que afastem os malefícios do desemprego tecnológico**. Nos países em desenvolvimento esta é a melhor via de conseguir e alimentar processos de desenvolvimento endógeno. Os elementos da estratégia educativa devem, pois, ser concebidos de uma forma coordenada e complementar, tendo por base comum a busca de um tipo de ensino que, também, se adapte às circunstâncias locais (p. 83 – grifos meus).

A afirmativa vem no sentido de superar, não o desemprego, mas os malefícios que o desemprego causa. Compreendendo que o desenvolvimento tecnológico acentua os índices de desemprego entre a classe trabalhadora, e que se trata de um processo inevitável e incontrolável, cuja solução direta não se apresenta, ou seja, não há possibilidades de resolver o problema do desemprego, nem diminuir a crescente massa de desempregados. O que se visualiza no documento, é a possibilidade do desenvolvimento endógeno por meio da "criação de atividades

que afastem os malefícios do desemprego tecnológico". É aqui que entra a educação como uma estratégia educativa em busca do tal desenvolvimento. A educação precisa contribuir para, dentre outras coisas, "reforçar as bases do saber e do saber-fazer nos países em causa: estimular a iniciativa, o trabalho em equipe, as sinergias realistas, tendo em conta os recursos locais, o auto emprego e o espírito empreendedor" (p. 85).

O documento apresenta o sustentáculo da educação em quatro pilares, tendo em vistas que é atribuído à educação um papel fundamental para o século XXI: transmitir "saberes e saber-fazer evolutivos", que sejam bases das competências que prepare as pessoas para um futuro "mundo complexo e constantemente agitado" (p. 89), bem como para viver neste mundo. Não é o fator quantitativo de educação em um período inicial da vida, Educação Básica e superior, que se coloca como estratégia para o desenvolvimento. É necessário que essa educação seja transmitida ao longo da vida, como uma forma longa de "aprofundar e enriquecer estes primeiros conhecimentos", mas sobretudo, como uma forma de se "adaptar a um mundo em mudança" (p. 89).

As "missões" atribuídas pelo documento para a educação demandam que sua organização se dê em torno de "quatro aprendizagens fundamentais" ou os quatro "pilares do conhecimento" (p. 90), quais sejam:

aprender a conhecer, isto é adquirir os instrumentos da compreensão; *aprender a fazer*, para poder agir sobre o meio envolvente; *aprender a viver juntos*, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente *aprender a ser*, via essencial que integra as três precedentes (p. 90 – grifos no original).

Vejamos cada um dos pilares.

Aprender a conhecer

Essa "aprendizagem" prioriza o domínio dos instrumentos do conhecimento, é um meio e uma "finalidade da vida humana" (pp. 90 – 91). É um meio pois a pretensão é que cada indivíduo aprenda o que é necessário para a sua vida, tanto profissionalmente, quanto para se comunicar. Basicamente, aprenda a se adaptar ao mundo e sua complexidade. *Aprender a conhecer* fundamenta-se no prazer em conhecer, compreender e descobrir, por isso é uma finalidade. Esse pilar supõe aprender a aprender, por meio do exercício e aprendizado da atenção, da memória e do pensamento (p. 92).

Aprender a fazer

Embora esteja interligado ao *aprender a conhecer*, o *aprender a fazer* está mais direcionado à formação profissional. "Como ensinar o aluno a pôr em prática os seus conhecimentos e, também, como adaptar a educação ao trabalho futuro quando não se pode prever qual será a sua evolução?" (p. 93). São colocados dois tipos de sociedades: as do tipo industrial; e as do tipo que as compõe com trabalho informal, não assalariado. A partir da diminuição de empregos nas ditas "sociedades assalariadas" (p.93) devido ao desenvolvimento tecnológico, "aprender a fazer não pode, pois, continuar a ter o significado simples de preparar alguém para uma tarefa material bem determinada, para fazê-lo participar no fabrico de alguma coisa" (p. 93). Deve haver, enfim, uma adaptação por parte da educação, às novas configurações da indústria.

O que se entende por evolução da aprendizagem é a passagem da ideia de qualificação para a de competência, no sentido de ir além da transmissão de "práticas mais ou menos rotineiras" (p. 93). As transformações do tipo de qualificação da força de trabalho demandada são ditadas pelas transformações no processo técnico. As exigências do comprador de força de trabalho focam para uma força de trabalho que combine suas competências em uma espécie de "coquetel individual", ou seja, que esta tenha os atributos da qualificação técnica e profissional, mas, sobretudo, "o comportamento social, a aptidão para o trabalho em equipe, a capacidade de iniciativa, o gosto pelo risco" (p. 94).

Vemos no documento como as competências do empregado e do empregador se unem para constituir uma competência exigida.

Se juntarmos a estas novas exigências a busca de um compromisso pessoal do trabalhador, considerado como agente de mudança, torna-se evidente que as qualidades muito subjetivas, inatas ou adquiridas, muitas vezes denominadas "saber-ser" pelos dirigentes empresariais, se juntam ao saber e ao saber-fazer para compor a competência exigida — o que mostra bem a ligação que a educação deve manter, como aliás sublinhou a Comissão, entre os diversos aspectos da aprendizagem. Qualidades como a capacidade de comunicar, de trabalhar com os outros, de gerir e de resolver conflitos, tornam-se cada vez mais importantes. E esta tendência torna-se ainda mais forte, devido ao desenvolvimento do setor de serviços (p. 94).

Segundo documento, os serviços aumentam devido a "desmaterialização" do trabalho. Esse fator é explicado tendo como base aquilo que o documento chama de "economias avançadas", as quais passam por crescente "desmaterialização", o que resulta no aumento quantitativo e qualitativo dos serviços, não produtores de um "bem material" (p. 95). Podemos dizer que, devido ao desenvolvimento técnico, há um aumento tangencial do desemprego nas tais economias avançadas. Essa força de trabalho desocupada, busca sobreviver por meio dos

serviços. Com grande número da população "migrando" para o setor de serviços, a educação tem um papel a desempenhar nesse movimento:

O desenvolvimento dos serviços exige, pois, cultivar qualidades humanas que as formações tradicionais não transmitem, necessariamente e que correspondem à capacidade de estabelecer relações estáveis e eficazes entre as pessoas (p. 95).

As atribuições da educação para um futuro próximo preveem que os "déficits relacionais" futuros de uma sociedade pautada no desemprego e nos serviços, possam criar "graves disfunções", às quais exigirá "qualificações de novo tipo". Aqui se prevê e se orienta a formação comportamental, "bem mais comportamental do que intelectual" (p. 95). Elemento que é visto pela comissão que elaborou o documento como "uma oportunidade para os não diplomados" (p. 95) nos soa como não mais necessária uma formação universitária aos trabalhadores, pois "a intuição, o jeito, a capacidade de julgar, a capacidade de manter unida uma equipe não são de fato qualidades, necessariamente, reservadas a pessoas com altos estudos" (p. 95). Muda-se o foco da formação para adaptá-la as demandas da chamada "economia informal".

A equipe por detrás do relatório considera países desenvolvidos e países em desenvolvimento para analisar as novas configurações do trabalho. Nas economias desenvolvidas, há predominância do trabalho assalariado, dito trabalho formal. Já nas economias em desenvolvimento, a predominância é do trabalho informal, não assalariado. A natureza do trabalho é diferente em cada situação. Nos países em desenvolvimento, por não existir um referencial de emprego onde as pessoas em sua maioria seriam assalariadas, a aprendizagem é destinada "para uma participação formal ou informal no desenvolvimento" (p. 96). É, no modo de ver do documento, mais uma qualificação social do que uma qualificação profissional. Considera-se também a capacidade empreendedora de alguns países em desenvolvimento com a economia informal mais desenvolvida e adaptada as condições locais.

Uma síntese entre países desenvolvidos e países em desenvolvimento, ou o que há em comum entre eles, é, segundo relatório, "como aprender a comportar-se, eficazmente, numa situação de incerteza, como participar na criação do futuro?" (p. 96). Isso remete ao pilar *aprender a viver juntos*, o qual é colocado como um dos grandes desafios da educação para o século XXI ^[1]. Um dos grandes desafios é a violência e o processo de "autodestruição criado pela humanidade a partir do século XX" (p. 96). Se até então a educação não tem contribuído muito para ajudar a solucionar ou amenizar esta problemática, "poderemos conceber uma

educação capaz de evitar os conflitos, ou de os resolver de maneira pacífica, desenvolvendo o conhecimento dos outros, das suas culturas, da sua espiritualidade?" (pp. 96 – 97).

O relatório aponta como estratégias para *aprender a viver juntos* colocar grupos distintos em contato e em comunicação por meio de escolas comuns, por exemplo. Além disso, e de forma complementar, o espaço comum deve propiciar um "contexto igualitário", com objetivos e projetos comuns, propiciando a cooperação e a amizade [2]. A educação deve contribuir para desenvolver a empatia como forma de projetar "os comportamentos sociais ao longo da vida" (p. 98).

Por fim, *aprender a ser*, é posto no sentido de que a educação deve contribuir de maneira integral com a formação da pessoa, preze pela formação do corpo e espírito, sensibilidade, inteligência, espiritualidade, responsabilidade e sentido estético. O desenvolvimento e a realização completa do homem do qual este pilar direciona, busca no homem, por meio da educação,

melhor desenvolver a sua personalidade e estar à altura de agir com cada vez maior capacidade de autonomia, de discernimento e de responsabilidade pessoal. Para isso, não negligenciar na educação nenhuma das potencialidades de cada indivíduo: memória, raciocínio, sentido estético, capacidades físicas, aptidão para comunicar-se (p. 102).

Segundo entendimento da Comissão, os sistemas educativos têm privilegiado o acesso ao conhecimento em detrimento a outras formas de aprendizagem, sendo que o importante é conceber a educação como um todo, essa é a presciência para o futuro na educação.

[1] Existe realmente essa diferença entre países desenvolvidos e países em desenvolvimento? O desemprego é consequência *sui generis* do Capital, independentemente da classificação atribuída a questões geográficas, o desemprego afeta a classe trabalhadora de modo geral, independentemente de sua localização.

[2] Isso parece inimaginável. Classes sociais distintas por sua posição de classe, devem aprender a conviver juntas, sem preconceitos e hostilidades. Pior, sem resolver a distinção de classe.