



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Camila Siqueira Katrein

**Competências socioemocionais e o nexó psicofísico do projeto de
aprendizagem ao longo de toda a vida**

Florianópolis

2025

Camila Siqueira Katrein

**Competências socioemocionais e o nexó psicofísico do projeto de
aprendizagem ao longo de toda a vida**

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

Orientador(a): Profa. Dra. Luciana Pedrosa
Marcassa

Coorientador(a): Profa. Dra. Adriana D'Agostini

Florianópolis

2025

Ficha catalográfica para trabalhos acadêmicos

Siqueira Katrein, Camila

Competências socioemocionais e o nexó psicofísico do projeto de aprendizagem ao longo de toda a vida / Camila Siqueira Katrein ; orientadora, Luciana Pedrosa Marcassa, coorientadora, Adriana D'Agostini, 2025.

115 p.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2025.

Inclui referências.

1. Educação. 2. competências socioemocionais. 3. aprendizagem ao longo de toda a vida;. 4. juventude trabalhadora. 5. ensino médio. I. Pedrosa Marcassa, Luciana. II. D'Agostini, Adriana. III. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação. IV. Título.

AGRADECIMENTOS

Abro este trabalho agradecendo ao amor, cuidado e suporte da minha família, especialmente o meu pai, Arthur, minha mãe Bitá e minha irmã Luiza. Encontrei gente linda no caminho, que eu admiro e me dão força pra seguir, ensinando que família também se escolhe. Quero deixar um abraço especial aos colegas que ingressaram comigo, no início de 2020, que vi pouco todos estes anos, menos do que gostaria e muito menos do que precisava para enriquecer o trabalho de pesquisa. Agradeço porque nos encontros sempre encontrei identificação e acolhimento.

Agradeço à orientação da professora Luciana Marcassa, pela generosidade na partilha de conhecimento, nos questionamentos e nas trocas. À professora Adriana D'Agostini, pela coorientação e apoio. Assim como às professoras Eneida Shiroma e Lavínia Salomão, pelas contribuições no momento de qualificação da tese, e aos demais membros da banca de defesa, Astrid Baecker Ávila e Bruno Gawryszewski, pela disponibilidade e interesse na temática da pesquisa.

Agradeço ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) pelo apoio financeiro concedido por meio da bolsa de pesquisa, pelo período de dois anos, importante para a realização deste trabalho.

Camila Siqueira Katrein

**Competências socioemocionais e o nexó psicofísico do projeto de
aprendizagem ao longo de toda a vida**

O presente trabalho em nível de Doutorado foi avaliado e aprovado, em 27 de agosto de 2025, pela banca examinadora composta pelos seguintes membros:

Profa. Lavínia Lopes Salomão, Dra.
Unicamp

Prof. Bruno Gawryszewski, Dr.
UFRJ

Profa. Eneida Oto Shiroma, Dra.
UFSC

Profa. Astrid Baecker Avila, Dra.
UFSC

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



Documento assinado digitalmente
Ademir Valdir dos Santos
Data: 26/11/2025 09:48:55-0300
CPF: ***.663.219-**
Verifique as assinaturas em <https://v.ufsc.br>

Coordenação do Programa de Pós-Graduação



Documento assinado digitalmente
Luciana Pedrosa Marcassa
Data: 25/11/2025 23:41:42-0300
CPF: ***.139.968-**
Verifique as assinaturas em <https://v.ufsc.br>

Prof.(a) Luciana Pedrosa Marcassa, Dra.
Orientadora

Florianópolis, 2025

RESUMO

O objeto desta pesquisa é o projeto de formação para a juventude trabalhadora contido na defesa de competências socioemocionais como princípio e objetivo da UNESCO para a “aprendizagem ao longo de toda a vida”. Esta perspectiva de requalificação permanente, pela primeira vez, no Relatório Delors (1996), resultante da I Conferência Mundial de Educação Para Todos, em 1990, e é reiterado nas recomendações de Organismos Multilaterais. Desde a aprovação da Lei nº 13.415/2017 e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em 2017 esse slogan se consolida como orientação central das políticas nacionais para o Ensino Médio. Para compreender as competências socioemocionais, objetivamos analisar o seu conteúdo pedagógico, econômico e ideológico, tendo em vista identificar o nexos psicofísico exigido pelo atual padrão de acumulação flexível do capital, isto é, saber qual perfil de sujeitos querem produzir e para qual realidade econômica, social, política e cultural. Como ferramenta metodológica adotamos a análise de documentos, tendo como marco os relatórios produzidos pela UNESCO a partir de 1990, cotejados com produções legais e oficiais sobre a implementação das competências socioemocionais na política nacional de educação, especialmente no Ensino Médio, e publicações de aparelhos privados de hegemonia que atuam sobre ela. Para revelar os sentidos expressos e ocultos nos documentos sobre as políticas, valemo-nos das categorias fundantes do materialismo histórico dialético, buscando apreender a contradição entre capital e trabalho. Também integram o aporte teórico da tese a categoria gramsciana de Estado Integral e a perspectiva deste pensador sobre as categorias ideologia e hegemonia, que são fundamentais para revelar o movimento do capital, considerando a correlação de forças entre classes, frações de classes, organizações e intelectuais. Sobre a gênese das “competências socioemocionais”, identificamos que o conceito tornou-se recorrente a partir de 2015, com a Declaração de Incheon da UNESCO, mas os seus fundamentos podem ser encontrados no relatório Faure, de 1972, e nos pilares da aprendizagem ao longo de toda a vida, sistematizados pelo relatório Delors, em 1996. Os slogans Educação para Todos e Aprendizagem Para Todos integram um mesmo projeto que estrutura a política de formação da juventude trabalhadora com base na pedagogia das competências, projeto este voltado à necessidade de trabalhar por toda a vida, transmutado pelo empreendedorismo e outras formas multifacetadas de ocultar o assalariamento. Objetiva forjar o nexos psicofísico requerido pelo capital para o trabalho em tempos de acumulação flexível, de intensificação da exploração, remuneração por item, impondo contratualidades precárias e o trabalho plataformizado, inseguro e sem direitos. O aprofundamento da exploração do trabalho é cada vez mais marcado pela mercadorização, que está operando uma mudança do caráter público dos direitos e garantias sociais, e assim da educação. Cumprindo a função de promover o consentimento ativo em torno do projeto de desenvolvimento neoliberal, a aprendizagem ao longo de toda a vida articula as “competências socioemocionais” à apropriação dos conceitos de cidadania, democracia, sustentabilidade e cultura de paz, indicando o empresariado como seu agente, foco do financiamento do capital internacional, e responsabilizando individualmente a classe trabalhadora, especialmente os jovens, pelas incertezas, inseguranças e insucessos permanentes.

Palavras-chave: competências socioemocionais; aprendizagem ao longo de toda a vida; juventude trabalhadora; ensino médio.

ABSTRACT

The focus of this research is the training project for working youth, which is part of UNESCO's advocacy of socio-emotional competencies as a principle and objective for "lifelong learning." This perspective of permanent education appears in the Delors Report (1996), resulting from the First World Conference on Education for All in 1990, and is reiterated in the recommendations of multilateral organizations. Since the approval of Law No. 13.415/2017 and the National Common Curricular Base (BNCC) in 2017, this slogan has been consolidated as a central guideline of national policies for Secondary Education. To understand socioemotional competencies from the perspective of the relationship between work, education, and politics, we aimed to analyze their pedagogical, economic, and ideological content, aiming to identify the psychophysical nexus required by the current pattern of flexible capital accumulation. That is, to identify the profile of individuals who want to produce and for which economic, social, political, and cultural reality. As a methodological tool for analysis and data production, we adopted document analysis, taking as a framework the reports produced by UNESCO following the 1990 World Conference on Education for All in Jontiem, compared with legal and official productions on the implementation of socioemotional competencies in national education policy, especially in secondary education, and publications from private hegemonic institutions that influence this policy. To reveal the meanings expressed and hidden in policy documents, we draw on the founding categories of dialectical historical materialism, seeking to grasp the contradiction between capital and labor. The thesis's theoretical framework also includes Gramsci's category of the Integral State and his perspective on the categories of ideology and hegemony, which are fundamental to revealing the movement of capital, considering the correlation of forces between classes, class fractions, organizations, and intellectuals. Regarding the genesis of "socio-emotional competencies," we identified that the concept became recurrent starting in 2015, with UNESCO's Incheon Declaration. However, its foundations can be found in the 1972 Faure report, in the discussion of the Cité éducative as a long-term strategy, and in the pillars of lifelong learning, systematized by the 1996 Delors report. The slogans "Education for All" and "Learning for All" are part of a single project that structures the training policy for working youth based on the pedagogy of competencies, a project focused on the need to work throughout life, transmuted by entrepreneurship and other multifaceted forms of concealing wage-earning. It aims to forge the psychophysical nexus required by capital for labor in times of flexible accumulation, intensified exploitation, and piecework pay, imposing precarious contracts and platformized, insecure, and rightsless work. The deepening exploitation of labor for the production of greater absolute and relative value is increasingly marked by commodification, which is changing the public nature of social rights and guarantees, and thus of education. Fulfilling the function of promoting active consent around the neoliberal development project, lifelong learning articulates "socioemotional competencies" with the appropriation of the concepts of citizenship, democracy, sustainability, and a culture of peace, identifying the business community as its agent, the focus of financing for international capital, and holding the working class, especially young people, individually accountable for the ongoing uncertainties, insecurities, and failures.

Keywords: socioemotional competencies; lifelong learning; working youth; high school.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Resumo do Marco de Ação de Dakar.....	70
Figura 2 – Resumo do Marco de Ação de Incheon.....	73
Figura 3 – Variáveis relacionadas a ECG.....	84

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Produções acadêmicas selecionadas para o balanço.....	47
Quadro 2 – Marcos político e regulatórios do Ensino Médio.....	81
Quadro 3 – Exemplos de organização curricular (SC).....	107
Quadro 4 – Proposta de organização curricular do Ensino Médio em Tempo Integral de SC em 2026.....	108

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APH	Aparelho Privado de Hegemonia
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CBTCem	Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense
ECG	Educação para a Cidadania Global
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EPT	Educação para Todos
GBM	Grupo Banco Mundial
IAS	Instituto Ayrton Senna
MDB	Movimento Democrático Brasileiro
MP	Medida Provisória
NEM	Novo Ensino Médio
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ODM	Objetivos de Desenvolvimento do Milênio
ODS	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
ONGs	Organizações não governamentais
ONU	Organização das Nações Unidas
PJ	Pessoa Jurídica
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PT	Partido dos Trabalhadores
TICs	Tecnologias da Comunicação e da Informação
TPE	Todos Pela Educação
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação - Undime
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1.	INTRODUÇÃO.....	15
1.1.	ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS	18
1.2.	ESTRUTURA DE APRESENTAÇÃO DA TESE.....	22
2.	A LINHA DE PRODUÇÃO DO TRABALHO	25
2.1.	EMPREENDER É OPORTUNIDADE OU NECESSIDADE? O NEXO PSICOFÍSICO NECESSÁRIO AO PADRÃO DE ACUMULAÇÃO FLEXÍVEL DO CAPITAL	29
2.2.	COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS PARA MELHORAR A APRENDIZAGEM: UMA NOVA FASE DA PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS	42
2.3.	BALANÇO DA PRODUÇÃO ACADÊMICA	50
3.	A FORMAÇÃO DA JUVENTUDE TRABALHADORA É UM PROJETO ...	57
3.1.	APRENDER AO LONGO DE TODA A VIDA, O LEGADO DE JOMTIEN PARA A EDUCAÇÃO DE UMA NOVA GERAÇÃO DE TRABALHADORES	60
3.2.	COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS, CIDADANIA GLOBAL E O NOVO CONTRATO PARA A EDUCAÇÃO	75
4.	COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS E O PROJETO DO EMPRESARIADO PARA O ENSINO MÉDIO NO BRASIL	87
4.1.	PRECEDENTES HISTÓRICOS, POLÍTICOS E REGULATÓRIOS DO “NOVO ENSINO MÉDIO”	88
4.2.	QUAL É A NOVIDADE DO NOVO ENSINO MÉDIO?.....	98
5.	CONCLUSÃO	ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.
	REFERÊNCIAS	114

1. INTRODUÇÃO

Ao delimitar como objeto de pesquisa as competências socioemocionais, direcionamos nossos esforços para revelar o sentido e o lugar que elas ocupam no projeto do capital para a formação da juventude trabalhadora, bem como as suas implicações para a educação e inserção desses sujeitos no mundo do trabalho. O sentido das políticas educacionais só pode ser apreendido quando inserido no contexto global de transformações das relações de produção e reprodução social, uma vez que o movimento no campo educacional também é econômico, político, social e, por isso, intrinsecamente ligado ao movimento do próprio capital. Para compreender as competências socioemocionais nesta perspectiva, precisamos analisar o conteúdo do atual projeto do capital para a educação questionando quem são os seus formuladores, quais são as suas diretrizes e a quem se dirige. No Brasil, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os documentos legais que regulamentam a atual reforma do Ensino Médio fazem referência às competências socioemocionais e à aprendizagem ao longo de toda a vida, explicitando a relevância de um debate crítico sobre elas, a fim de identificar as suas características e compreender os seus desdobramentos para o ensino médio e, conseqüentemente, para a formação juventude trabalhadora.

As organizações multilaterais fundadas a partir da metade do século passado, como a UNESCO, passaram a cumprir um papel importante, montando suas equipes de “experts” para a formulação de políticas para a educação, que condicionam os empréstimos para os Estados à implementação de determinadas políticas localmente. A partir da década de 1990, essas agências combinaram esforços para direcionar as políticas para uma formação geral, sintetizada no slogan “Educação para Todos”, ao mesmo tempo em que elaboravam uma nova perspectiva centrada na aprendizagem ao longo de toda a vida, mais adequada às demandas do capital da era informacional e digital que caracteriza a virada do século XXI. No âmbito local, a formulação e a implementação destas políticas articulam capitais que assumem diferentes estatutos jurídicos (Organização Não Governamental - ONG ou Organização da Sociedade Civil

- OSC¹, Organização da Sociedade Civil de Interesse Público - OSCIP, Organização Social - OS, atuando por meio de aparelhos privados de hegemonia que influenciam as decisões das políticas de Estado e de governo para a educação, e participam do mercado educacional vendendo a sua expertise na forma de consultorias, programas e materiais didáticos para os estados e municípios.

A partir da década de 1990, com a adesão à agenda neoliberal pelo Estado brasileiro, pós ditadura civil-empresarial-militar, multiplicaram-se as organizações não governamentais (ONGs) ou fundações sem fins lucrativos, entidades da sociedade civil de base empresarial diversificada, voltadas para a atuação no campo educacional. Em 2006, foi criada a organização Todos Pela Educação (TPE), reunindo representantes de empresas que atuam em variados setores da economia, como a Fundação Lemann, Instituto Ayrton Senna (IAS), Gerdau, Suzano, Grupo RBS, DPaschoal e Itaú, com o objetivo de incidir de forma articulada sobre as políticas públicas para a educação. Hoje, no site do TPE, essas e outras instituições são apresentadas como mantenedoras da iniciativa, ainda que a organização seja por eles caracterizada como sem fins lucrativos, suprapartidária e independente. Vale lembrar que também figuram entre os seus membros, pessoas públicas que atuam junto aos governos, bem como políticos de diferentes partidos. Entre elas, destacamos o Instituto Ayrton Senna, fundado em 1994, pela relevância em relação às proposições sobre a aprendizagem ao longo da vida e o desenvolvimento de competências socioemocionais, tendo promovido o primeiro encontro sobre o tema no país em 2014. Em 2004, o IAS foi reconhecido como uma cátedra da UNESCO e, em 2012, passou a fazer parte da Network of Foundations Working for Development da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), e tem trabalhado ativamente na promoção das suas concepções de educação no país, tanto que possui uma equipe de pesquisadores especificamente voltados “a entender e a identificar as qualidades centrais a serem incluídas em um instrumento que avaliasse as competências socioemocionais e que fossem adequadas ao contexto brasileiro” (IAS, 2021, p. 41).

¹ As OSC são semelhantes às ONG, sendo que a expressão passou a ser adotada oficialmente pela Lei nº 13.019/2014, o Marco Regulatório das Organizações da Sociedade Civil (MROSC).

A articulação local e global destas empresas, ou experts à serviço dos seus interesses, favorece a hegemonia dessas frações empresariais burguesas sobre a concepção, elaboração e implementação das políticas públicas para educação. Podemos observar o sucesso da atuação destes aparelhos privados de hegemonia no destaque dado ao desenvolvimento socioemocional na BNCC (BRASIL, 2018), na definição de competências como a “mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2018, p. 8), que devem estruturar o currículo formal da educação básica no Brasil. A referência à formação para o trabalho é parte do argumento que sustenta a inadequação da escola e a necessidade de mudança. No entanto, a realidade da vida cotidiana é velada, dissimulando a imprevisibilidade contida nas relações de trabalho, nas políticas de contratação precária e na defesa recorrente da resiliência como competência essencial aos sujeitos, que devem se adaptar constantemente às condições instáveis de trabalho e às demandas de aperfeiçoamento, bem como para enfrentarem e superarem situações de crise, conflitos ou desemprego.

O projeto do capital para a educação precisa contribuir para que a força de trabalho se reproduza, se adapte sem superar a sua condição de classe, seja resiliente diante do aumento da exploração do trabalho. As competências socioemocionais são apresentadas como a salvação, a descoberta necessária para transformar a escola no sentido de produzir aprendizagens relevantes para o trabalho ou para evitar os conflitos. O problema é que esta concepção de aprendizagem ao longo de toda a vida supõe haver um consenso no campo da psicologia quanto à divisão das competências em cognitivas, socioemocionais e comportamentais, com base na classificação da personalidade proposta pelo modelo Big Five. Contudo, a fragilidade científica da política de aprendizagem ao longo de toda a vida baseada no desenvolvimento de competências é exposta na análise crítica de Smolka et al, que demonstra não haver consenso no meio científico sobre a natureza e os modos de constituição da personalidade (Smolka et. al., 2015, p. 229), e que a própria possibilidade de se isolar traços da personalidade é controversa. Por sua vez, a tese de Kominkiewicz enfatiza a função das competências socioemocionais “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” (Kominkiewicz, 2023, p. 73).

A nossa contribuição, neste estudo, coloca em evidência a relação entre a atual reforma do Ensino Médio, a aprendizagem ao longo de toda a vida como slogan que expressa a orientação do projeto do capital para a formação da classe trabalhadora, a ideologia do empreendedorismo, combinada a novas formas complexas e multifacetadas de trabalho precarizado, e as competências socioemocionais, categoria que pretende conformar as subjetividades em direção ao consenso necessário à atual organização e divisão social do trabalho requerida pelo padrão de acumulação flexível do capital.

1.1. ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Estruturamos a pesquisa a partir do seguinte problema: Qual é o conteúdo pedagógico e ideológico do projeto de formação para a juventude trabalhadora contido na política de aprendizagem ao longo de toda a vida e na centralidade concedida às competências socioemocionais, e como esse projeto contribui ou não para forjar o nexos psicofísico demandado pelo capital no atual padrão flexível de acumulação? Diante desse problema, delimitamos como objeto de estudo as competências socioemocionais como categoria central do projeto de aprendizagem ao longo de toda a vida, inaugurado na Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, da UNESCO, em 1990, e expresso na política nacional de reforma do Ensino Médio, tendo como marco a aprovação do Novo Ensino Médio (NEM) - Lei nº 13.415/2017, da BNCC, em 2017, e a implementação do Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense (CBTCem), em 2021.

Nosso objetivo geral é revelar o sentido e o lugar que as competências socioemocionais ocupam no projeto do capital para a formação da juventude trabalhadora, bem como identificar as características do nexos psicofísico forjado segundo o atual padrão de acumulação flexível do capital e a sua relação com a aprendizagem ao longo de toda a vida no contexto da atual reforma do Ensino Médio. Para isso, estabelecemos como objetivos específicos: (a) identificar e discutir a origem

e o desenvolvimento do conceito de competências socioemocionais, tendo como fontes alguns documentos internacionais sobre a educação, elaborados no contexto do modo de regulação neoliberal e das reformas educacionais da década de 1990, e formulados por um conjunto de organismos multilaterais, agências internacionais e intelectuais coletivos promotores das políticas de aprendizagem ao longo de toda a vida, sistematizados pela UNESCO; (b) analisar a função e a centralidade das competências socioemocionais nas políticas de formação da juventude trabalhadora no Brasil, com base na BNCC e em documentos oficiais que regulamentam o ensino médio no país; e (c) Investigar as características do nexos psicofísico requerido dos trabalhadores no capitalismo contemporâneo, com ênfase nos desdobramentos das competências socioemocionais e da ideologia do empreendedorismo no Ensino Médio, que é a etapa de formação da juventude privilegiada pelo projeto do capital e, portanto, também deste estudo.

A metodologia que adotamos para a produção de dados foi a da análise de documentos, incluindo diversas formulações de organizações multilaterais, estatais, de governos e de instituições privadas, voltadas para a elaboração, disseminação e implementação do projeto de educação para a juventude trabalhadora, centrado no desenvolvimento de competências socioemocionais para aprender ao longo de toda a vida. Desta forma, seguimos as orientações de Evangelista e Shiroma, que destacam a importância de cotejar diferentes fontes para revelar o conteúdo das políticas educacionais, uma vez que os documentos governamentais são produzidos por órgãos e instituições vocacionadas à defesa dos interesses dominantes no confronto com os interesses das classes subalternas na relação entre oferta e demanda de educação. Tais materiais expressam diretrizes para a educação e articulam interesses, projetam políticas, induzem intervenções sociais, razão pela qual é importante não incorrer no erro de circunscrever o estudo da política à análise de documentos produzidos pelo aparelho de Estado. Cotejá-los com a documentação produzida por aparelhos privados de hegemonia, como a mídia, fundações empresariais, organizações multilaterais e a de intelectuais que gravitam em sua órbita, é crucial para apanhar o fenômeno em sua produção mais geral (Evangelista; Shiroma, 2015, p. 23).

Entre as fontes primárias relacionadas às diretrizes das políticas nacionais de educação, selecionamos as leis e documentos regulatórios da atual reforma do Ensino Médio, a partir da publicação da Medida Provisória (MP) n.º 746/2016, incluindo a BNCC. Em acordo com a metodologia de análise de documentos expressa na formulação de Evangelista e Shiroma (2015), incluímos entre as fontes primárias, os Relatórios produzidos a partir da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien (1990) e dos Fóruns Mundiais de Educação de Dakar (2000) e Incheon (2015), assim como outras publicações da UNESCO mais recentes, o Relatório Reimaginar nosso futuro juntos – um novo contrato social para a educação (UNESCO, 2022b) e um conjunto de documentos sobre educação para a cidadania global (ECG): ECG – A abordagem da UNESCO (UNESCO, 2015), ECG – Preparando alunos para os desafios do século XXI (UNESCO, 2015b), ECG – Tópicos e objetivos de aprendizagem (UNESCO, 2016) e ECG - Educação para a Cidadania Global (UNESCO, 2022). Não poderíamos deixar de fora a contribuição do Instituto Ayrton Senna (IAS)², organização empresarial com destaque na disseminação e implementação das políticas de desenvolvimento de competências socioemocionais no Brasil, por isso selecionamos os documentos Competências Socioemocionais – Material de discussão (IAS, 2015) e Competências Socioemocionais – A importância do desenvolvimento e monitoramento para a educação integral (IAS, 2021).

As categorias teóricas explicativas do padrão de acumulação capitalista foram centrais, uma vez que o método adotado exige “se apropriar da matéria em seus detalhes, analisar suas diferentes formas de desenvolvimento e rastrear seu nexos interno” (Marx, 2017, p. 90). Este trabalho investigativo requer que os documentos que constituem a sua empiria sejam analisados com base na contradição capital-trabalho, fundamento das sociedades de classes que estrutura o atual padrão de exploração do trabalho para produção de mais valor, para identificar as múltiplas determinações

² O Instituto Ayrton Senna é uma organização social criada pela família do ex-piloto de Fórmula 1, Ayrton Senna. Foi fundado em 1994, defendendo “a educação integral e de qualidade para todos os estudantes”, bem como “influenciar positivamente a formulação de políticas, em articulação com atores públicos e outras organizações, promovendo diálogos em prol de consensos e sinergias para o avanço da educação” (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2023). As propostas do IAS para a educação se traduzem em “ações que promovam alfabetização, melhoria na aprendizagem e competências para a vida, sempre atuando em conjunto com gestores e tomadores de decisão” tendo em vista que “políticas públicas e tomadas de decisão sejam feitas com base em evidências e comprometidas em promover uma educação de qualidade para todos” (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2023).

das políticas educacionais, conhecer a correlação de forças entre os interesses de classe em disputa, quem são os seus formuladores, a quem elas se direcionam e qual visão de mundo estão projetando. Recorremos às categorias gramscianas de ideologia, hegemonia e Estado Integral para revelar o movimento do capital, ver além das preocupações que são anunciadas como interesses sociais coletivos, para compreender como atendem às necessidades objetivas do capital para a formação da juventude trabalhadora. Já as categorias de análise, aquelas que desvelam as relações que queremos analisar a partir das categorias teóricas do método, são a mercadorização, o empreendedorismo, as competências socioemocionais e a aprendizagem ao longo de toda a vida. Desta forma, a nossa caracterização do projeto hegemônico em curso, do movimento de permanências e mudanças, não toma os dados e o discurso dos formuladores como um pressuposto, uma verdade absoluta ou consensual, pois compreendemos, como Evangelista e Shiroma (2015), que entre o que revelam e o que ocultam, os documentos de políticas educacionais “expressam o conteúdo e o sentido do que deve ser internalizado mistificadamente pelos sujeitos sociais, transformando-se em sua visão de mundo, alienada e degradante” (Evangelista; Shiroma, 2015, p. 2).

Defendemos a tese de que a aprendizagem ao longo de toda a vida substitui a Educação para Todos (EPT) como principal slogan do projeto do capital para a formação da juventude trabalhadora a partir de 2015, representando um avanço dos processos históricos e institucionais de mercadorização, com a subsunção da educação ao capital e da escola ao controle do empresariado (Motta e Andrade, 2020), aspectos que conformam as políticas educacionais desde os anos 1990. A pedagogia das competências, com destaque crescente para as competências socioemocionais, estrutura a atual política de formação da classe trabalhadora, altera o currículo, o trabalho pedagógico e a organização escolar, com a função de forjar o nexos psicofísico necessário à reprodução do padrão de acumulação flexível do capital. Para quem vive do trabalho, ou seja, para a juventude que é objeto das políticas educacionais de nível médio, isto significa preparar uma classe para suportar mais exploração, na forma de trabalho precarizado, simples, sem direitos, plataformizado. O desenvolvimento de competências socioemocionais também cumpre o papel de promover o consentimento ativo em torno deste projeto, e se relaciona com a ideologia do empreendedorismo

para dissimular a realidade instável e insegura, que combina momentos de desemprego, momentos de contratualidade precária, e outros em que a própria relação de assalariamento fica oculta.

1.2. ESTRUTURA DE APRESENTAÇÃO DA TESE

A exposição dos resultados da pesquisa segue um caminho particular, não é somente um relato do percurso da pesquisa, ou um resumo do que é dito nos documentos, comentado a partir da produção teórica do campo. Requer um processo de síntese da análise da empiria a partir da fundamentação teórica que sustenta a nossa tese, contribuindo para revelar o conteúdo do projeto hegemônico em curso para a formação da juventude trabalhadora no ensino médio, que mobiliza a categoria competências socioemocionais para caracterizar a proposta de aprendizagem ao longo de toda a vida e forjar o nexo psicofísico requerido pelo padrão de acumulação flexível do capital. Partimos do pressuposto de que as políticas educacionais são parte da superestrutura política e ideológica da sociedade e, por este motivo, são produtos e produtoras da estrutura econômica e social de seu tempo.

Desta forma, dedicamos o primeiro capítulo, intitulado “Linha de produção do trabalho”, à caracterização das relações de trabalho na atual fase de reestruturação do modo de produção capitalista, buscando identificar o que mudou e o que se manteve no contexto atual de acumulação flexível do capital, marcado pelo avanço das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs) combinado à intensificação da exploração do trabalho, especialmente sobre o fenômeno da expansão do proletariado de serviços e do trabalho plataformizado, com aprofundamento dos processos de espoliação pela contratualização precária e a destruição dos direitos sociais. No segundo item deste capítulo, apresentamos um balanço da produção acadêmica sobre as competências socioemocionais e o projeto de aprendizagem ao longo de toda a vida voltado ao Ensino Médio, estabelecendo um diálogo crítico com os seus autores, orientado para a compreensão da relação intrínseca que o padrão de acumulação guarda com o projeto de formação da classe trabalhadora e, particularmente, com a conformação das subjetividades ao novo nexo psicofísico demandado pelo capital. Além de situar o debate no campo de estudos sobre as

políticas educacionais de nível médio no Brasil, objetivamos compreender as permanências e mudanças, assim como as barreiras deslizantes entre a teoria do capital humano, de Theodore W. Schultz, e a pedagogia das competências, esmiuçada e interpretada criticamente por Marise Ramos, e a sua relação com as diretrizes para a aprendizagem ao longo de toda a vida, como síntese do projeto.

No segundo capítulo, realizamos uma espécie de genealogia das competências socioemocionais, como categoria da política de aprendizagem ao longo de toda a vida, que sintetiza o atual projeto de formação para a juventude trabalhadora, defendido pela UNESCO e outras organizações multilaterais que estabelecem diretrizes para a educação, condicionando o financiamento a reformas que alinhem as políticas educacionais a este projeto. Começamos pelo Relatório Delors (UNESCO, 2012), publicado na década de 1990, que estabeleceu quatro pilares para a “Educação Para Todos”: 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; aprender a ser, conceito essencial e que integra os três precedentes (UNESCO, 2012, p. 73).

A atualidade destes quatro pilares da educação, que seguem sendo referência e assumem o discurso de quatro aprendizagens fundamentais, revela que o deslocamento da “Educação para Todos” para a “Aprendizagem para Todos”, como principal slogan da UNESCO a partir de 2015, não significa uma ruptura, ao contrário, expressa uma relação de continuidade de projeto. No entanto, a opção de girar o foco para a aprendizagem ao longo de toda a vida explicita uma mudança importante, que analisamos com o objetivo de revelar o seu conteúdo político, pedagógico, econômico e ideológico. É a partir de 2015 que a expressão competências socioemocionais passa a ser empregada de forma recorrente para descrever a aprendizagem ao longo de toda a vida, ano em que foram publicadas a Declaração de Incheon da UNESCO (UNESCO, 2016) e o documento da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) intitulado “Competências para o progresso social: O poder das competências socioemocionais” (OCDE, 2015). Por isso, dedicamos a segunda parte deste capítulo para analisar este documento da OCDE e os outros cinco documentos da UNESCO referidos anteriormente, abordando a relação da categoria competências socioemocionais com produções mais recentes da

UNESCO, que propõem “Um Novo Contrato Social para a Educação” (UNESCO, 2022b) e a promoção da “Educação para a Cidadania Global (ECG)” (UNESCO, 2015; 2015b; 2016; 2022).

O terceiro e último capítulo é dedicado à análise de reformas educacionais recentes do currículo e do Ensino Médio no Brasil, investigando as intencionalidades que a ponta da regulamentação e implementação das políticas deixa transparecer sobre o projeto de aprendizagem ao longo da vida, centrado no desenvolvimento de competências socioemocionais. Portanto, cotejamos os documentos regulatórios do Novo Ensino Médio (NEM), incluindo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), com duas produções do Instituto Ayrton Senna (IAS) sobre competências socioemocionais, que são “Competências Socioemocionais – Material de discussão” (IAS, 2015) e “Competências Socioemocionais – A importância do desenvolvimento e monitoramento para a educação integral” (IAS, 2021). Abordamos estes materiais a partir das categorias de análise: aprender ao longo de toda a vida, competências socioemocionais, empreendedorismo e mercadorização, que aliadas ao contexto de desenvolvimento das TICs e da indústria do conhecimento, da inovação, da criatividade, contribuem para desvelar qual é a juventude trabalhadora que está sendo forjada pelo capital com a consolidação destas mudanças na política educacional.

2. A LINHA DE PRODUÇÃO DO TRABALHO

No campo da formulação e implementação de políticas educacionais, crescem as referências às competências socioemocionais, como na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2017, que inclui as habilidades socioemocionais na definição de competência, bem como entre as dez competências gerais, cuja aprendizagem deve ser assegurada ao longo da Educação Básica (BRASIL, 2018, p. 8). Como já indicamos na introdução e iremos desenvolver no próximo capítulo, a origem da categoria competências socioemocionais está nos primeiros documentos sobre a educação da UNESCO, nos anos 1970, e foi tema de um estudo publicado pela OCDE em 2015, com o título “Competências para o progresso social: o poder das competências socioemocionais” (OCDE, 2015), reforçando o lugar de destaque dado à aprendizagem socioemocional nas políticas educacionais. Tais competências são caracterizadas como um atributo a ser incluído, com urgência, na formação geral das crianças e jovens da classe trabalhadora, seja formal ou informal, básica ou profissional, de modo a promover a aprendizagem de habilidades e comportamentos que preparem para a vida, compreendida como preparação para as relações de trabalho, pautadas no empreendedorismo e na resiliência. Ou seja, o desenvolvimento de competências socioemocionais está ligado ao condicionamento do comportamento humano, que deve ser o foco da aprendizagem permanente de cada indivíduo ao longo de toda a vida, o que não significa dizer que os comportamentos almejados não estejam articulados a determinados conhecimentos funcionais ao sucesso desse tipo de aprendizagem e estabelecidos como valores sociais, coletivos e estruturais, no interior de um regime de regulação neoliberal, que é uma estratégia política e ideológica do padrão de acumulação flexível do capital.

Não é novidade que a educação guarda uma relação profunda com a estrutura social, basta olharmos para a herança colonial do nosso país, fundado na exploração do trabalho escravo dos povos originários e de negras e negros raptados do continente africano, o que só foi possível pela combinação de um aparelho de repressão violento com instituições encarregadas da tarefa de educar para a dominação. A própria organização da escola formal está diretamente relacionada à industrialização do final do século XVIII e à demanda por uma formação geral mínima, suficiente para dotar a

classe trabalhadora dos conhecimentos necessários ao trabalho assalariado, urbano e industrial. Desde o nascimento da escola moderna, o projeto de educação escolar dirigido pela classe dominante, além dos conhecimentos básicos de alfabetização e matemática, incluía a transposição de valores e comportamentos adequados à nova forma de organização do trabalho, como o disciplinamento dos corpos para atividades repetitivas, em um mesmo local e por longas horas. Se desconsiderarmos essa relação intrínseca, corremos o risco de adotar uma visão romântica da escola, assumir uma perspectiva alinhada aos interesses do desenvolvimento capitalista e ignorar a relação estrutural que os sistemas de educação guardam com o modo de viver e produzir da sociedade.

A constituição de uma classe que vive do trabalho, e não de qualquer trabalho, mas do trabalho assalariado, não foi natural, ocasional, nem sem resistência. Para constituição desta forma de trabalho livre foi necessária a destruição das relações de produção existentes até então, liberando os sujeitos das antigas relações feudais de servidão e de economia de subsistência, para colocá-los à disposição da exploração nas oficinas e, posteriormente, na indústria. Este processo foi analisado por Karl Marx, no século XIX, e destacamos um trecho do Livro I, da obra “O Capital”, que está no 13º capítulo, intitulado “Maquinaria e grande indústria”:

Se a universalização da legislação fabril tornou-se inevitável como meio de proteção física e espiritual da classe trabalhadora, tal universalização, por outro lado, e como já indicamos anteriormente, universaliza e acelera a transformação de processos laborais dispersos, realizados em escala diminuta, em processos de trabalho combinados, realizados em larga escala, em escala social; ela acelera, portanto, a concentração do capital e o império exclusivo do regime de fábrica (Marx, 2017, p. 570, grifo nosso).

A introdução da maquinaria movida a ferro, carvão e vapor e a divisão do trabalho, que caracteriza a passagem da manufatura para a maquinofatura, teve início na Inglaterra, no século XVIII, e aperfeiçoou o controle dos burgueses sobre o trabalho, expropriou os operários do conhecimento sobre a totalidade do processo de produção, intensificou o estranhamento em relação ao produto final do seu trabalho, além de ditar a duração e o ritmo do trabalho. A concentração da oferta de trabalho nas fábricas, bem como o crescimento das atividades comerciais, impulsionou o crescimento das cidades em relação ao campo e transformou as relações sociais, a moral, os hábitos e os costumes. Sobre esta dimensão do desenvolvimento industrial,

Friedrich Engels escreveu, no século XIX, em seu livro “A situação da classe trabalhadora na Inglaterra”:

Em todas as partes, indiferença bárbara e grosseiro egoísmo de um lado e, de outro, miséria indescritível; em todas as partes, a guerra social: a casa de cada um em estado de sítio; por todos os lados, pilhagem recíproca sob a proteção da lei; e tudo isso tão despudorada e abertamente que ficamos assombrados diante das consequências das nossas condições sociais, aqui apresentadas sem véus, e permanecemos espantados com o fato de este mundo enlouquecido ainda continuar funcionando. (...)

Ninguém se preocupa com ele [o pobre]: lançado nesse turbilhão caótico, ele deve sobreviver como puder. Se tem a sorte de encontrar trabalho, isto é, se a burguesia lhe faz o favor de enriquecer à sua custa, espera-o um salário apenas suficiente para o manter vivo; se não encontrar trabalho e não temer a polícia, pode roubar; pode ainda morrer de fome, caso em que a polícia tomará cuidado para que a morte seja silenciosa para não chocar a burguesia (Engels, 2010, p. 68-69).

Ao longo dos séculos XVIII e XIX, o avanço das tecnologias produtivas com o aço, a eletricidade e o petróleo, promoveram a automação de parte da produção, a sua aceleração e o fenômeno da produção em massa, acompanhado pelo desemprego também massivo das pessoas cujo trabalho foi substituído pelas máquinas, e pela exigência constante de mais mercado para realizar o mais valor contido em todos estes produtos e convertê-lo em lucro. Essa nova conformação das relações de trabalho, consolidada no século XX, combinava um pequeno número de trabalhadores especializados, entre funções técnicas-profissionais e de gerência, com uma maioria de trabalhadores em funções simples, cumprindo o papel de otimizar o controle do trabalho, realizado por uma classe superior de operários, para aumentar a produtividade, ao mesmo tempo em que contribuía para a consolidação da sociedade do consumo, diante de melhores condições de salário que permitiam o acesso a determinados bens industrializados por uma pequena parcela da classe trabalhadora. Vladimir Ilitch Lenin, na obra “Imperialismo, estágio superior do capitalismo”, do início do século XX, se referiu a esta camada de operários como aburguesados, pelos altos salários, pelo seu modo de vida, e por toda a sua concepção de mundo (Lenin, 2012, p. 34). Não podemos ignorar o papel que estas mudanças tiveram sobre a organização dos trabalhadores, formando uma aristocracia operária que, nos conflitos decorrentes do antagonismo de classe, foi cooptada pela burguesia de tal modo que, diante dos movimentos de crise e reestruturação característicos do desenvolvimento capitalista, favoreceu o avanço do capital sobre o

trabalho, forjando um perfil de trabalhador cada vez mais explorado. Assim, no final do século XX, a classe trabalhadora já havia se transformado profundamente para corresponder à realidade forjada pela financeirização e organização técnica, científica e informacional da produção.

A reorganização da produção e da vida, pautada pela complexificação do modo de produção capitalista, com a diversificação dos mercados ao lado da incorporação, nas indústrias, de novas ferramentas e processos, produziram também outras preocupações com a formação da classe trabalhadora, que se somaram à escolarização básica. A qualificação profissional surge alinhada ao interesse do capital em direcionar a formação da classe trabalhadora para os setores onde há demanda de trabalho especializado. Em meados do século XX, ainda sob o padrão de acumulação fordista, Theodore W. Schultz, professor do departamento de economia da Universidade de Chicago, passou a discutir os ganhos de produtividade relacionados ao investimento no componente vivo da produção, isto é, o trabalhador, em sua disciplina chamada Economia da Educação. O desenvolvimento da Teoria do Capital Humano, que levou Schultz a receber o prêmio Nobel da Economia em 1968, reforça a ideia de que os investimentos em educação devem responder às demandas do capital, isto é, a educação era entendida como um instrumento de qualificação para o trabalho com o sentido de incrementar a produtividade e a lucratividade. Além disso, o autor sugere que os problemas sociais, relativos ao desenvolvimento econômico, podem ser resolvidos pela educação, mascarando as relações de exploração e promovendo o individualismo, que coloca sobre cada trabalhador a responsabilidade de qualificar a mercadoria, que é a sua força de trabalho, de acordo com as regras da concorrência.

Retomamos alguns elementos do processo histórico de constituição e desenvolvimento da educação e da escolarização no modo de produção capitalista, de forma resumida, para localizar o nosso debate sobre trabalho e educação, buscando apreender o movimento de conformação da subjetividade da classe trabalhadora, dimensionando o que há de continuidade e de mudança nas políticas de aprendizagem ao longo de toda a vida, voltadas para o desenvolvimento de competências socioemocionais. Isso não significa dizer que o modelo de escola fundado na revolução industrial segue o mesmo, inalterado, já que não superamos o

modo capitalista de produção. Ao contrário, identificando o fio condutor da política, aquilo que se mantém a partir da estrutura de dominação de classe baseada na exploração do trabalho, é que podemos caracterizar o que é reestruturado e apresentado como novo, a fim de revelar a sua funcionalidade para a reprodução/manutenção do modo de produção da vida sob o capital.

Assim, no primeiro item deste capítulo, analisaremos o nexos psicofísico requerido pelo capital no atual padrão de acumulação flexível, em desenvolvimento desde o final do século XX, com a criação do modelo Toyota de produção, cujas bases estão assentadas no capital-imperialismo monopolista e financeiro. Queremos, com isso, revelar as características do perfil de trabalhador que está sendo forjado pelas condições concretas do período, com a captura de sua subjetividade e precarização do trabalho e da vida sob a cortina da ideologia do empreendedorismo. No segundo item deste capítulo, problematizaremos o sentido da pedagogia que fundamenta a aprendizagem de competências socioemocionais ao longo de toda a vida, partindo da síntese e da crítica elaborada por Marise Ramos (2011) sobre a Pedagogia das Competências. Por fim, no terceiro subcapítulo apresentaremos um balanço crítico da produção acadêmica, propondo um diálogo sobre o nexos psicofísico e a pedagogia requeridos pelo capital, que articule as categorias competências socioemocionais, aprender ao longo de toda a vida, educação pública e ensino médio.

2.1. EMPREENDER É OPORTUNIDADE OU NECESSIDADE? O NEXO PSICOFÍSICO NECESSÁRIO AO PADRÃO DE ACUMULAÇÃO FLEXÍVEL DO CAPITAL

O empreendedorismo, a criatividade e a inovação são slogans que aparecem ao lado das competências socioemocionais como princípios da aprendizagem ao longo de toda a vida, defendida como uma oportunidade que, como tal, não deve ficar restrita à escolarização, seja básica, profissional ou superior, isto é, a qualificação, com ou sem certificação, deve ser um imperativo permanente durante toda a vida de quem vive do seu próprio trabalho. Empreender pode mudar o indicador ocupacional das pessoas, mas não a sua posição de classe. E embora isso não seja dito, é nesta relação entre o aparente e o oculto na ideologia, nas políticas educacionais e na

economia que buscamos o conteúdo do nexo psicofísico requerido no momento atual do capitalismo sob o padrão de acumulação flexível.

Gramsci (2001), ao analisar a racionalização da produção e do trabalho no início do século XX nos EUA ressaltou que essa racionalização “determinou a necessidade de elaborar um novo tipo humano, adequado ao novo tipo de trabalho e de processo produtivo”, que implicava a “adaptação psicofísica à nova estrutura industrial” (p. 248). De acordo com a reflexão gramsciana, no modelo americano, a racionalização do trabalho e o proibicionismo estavam indubitavelmente conexos: os inquéritos sobre a vida íntima dos operários e os serviços de inspeção criados em algumas fábricas para controlar a moralidade dos trabalhadores, foram, nas palavras do autor, “necessidades dos novos métodos de trabalho” aplicados segundo as orientações da administração científica do trabalho inaugurada por Taylor. Gramsci (2001, p. 266) recorda uma passagem de Taylor sobre o “gorila amestrado” na qual ele exprime com cinismo brutal os objetivos da sociedade americana:

desenvolver em seu grau máximo, no trabalhador, os comportamentos maquinais e automáticos, quebrar a velha conexão psicofísica do trabalho profissional qualificado, que exigia uma certa participação ativa da inteligência, da fantasia, da iniciativa do trabalhador, e reduzir as operações produtivas apenas ao aspecto físico maquinal.

E alerta:

Mas, na realidade, não se trata de novidades originais: trata-se apenas da fase mais recente de um longo processo que começou com o próprio nascimento do industrialismo, uma fase que é apenas mais intensa do que as anteriores e se manifesta sob formas mais brutais, mas que também será superada através da criação de um novo nexo psicofísico de um tipo diferente dos anteriores e, certamente de um tipo superior. Verificar-se-á, inevitavelmente, uma seleção forçada, uma parte da velha classe trabalhadora será impiedosamente eliminada do mundo do trabalho e talvez do mundo tout court (Gramsci, 2001, p. 266).

O que Gramsci procurou indicar foi que a racionalização do trabalho e da produção buscava alcançar uma economia programática e, para isso, exigia uma reestruturação de toda a sociedade, não somente do ponto de vista do trabalho, mas da cultura, dos costumes, dos hábitos, dos valores e também das ideias e concepções. Portanto, era necessário combinar a coerção, por exemplo, com a destruição do sindicalismo operário, o controle sobre a moral e a sexualidade, com a persuasão (altos salários, benefícios sociais e propaganda ideológica e política), tendo em vista a coesão de toda a vida do país em torno da produção.

Gramsci escreve que “a vida na indústria exige um aprendizado geral, um processo de adaptação psicofísica a determinadas condições de trabalho, de nutrição, de habitação, de costumes, etc., que não é algo inato, “natural”, mas exige ser adquirido (Gramsci, 2001, p. 251). Assim, as características e aprendizados adquiridos poderiam ser transmitidos e absorvidos pelas novas gerações, produzindo uma modificação permanente na composição sociopolítica e cultural da sociedade, colocando sob novas bases o problema da hegemonia. E como a reestruturação dos processos de trabalho e de produção exige um novo ambiente social, requer também uma nova superestrutura política, um novo tipo de Estado que represente interesses e concepções ligadas à livre iniciativa e ao individualismo econômico, tanto no nível da sociedade política como da sociedade civil. Assim, aquilo que antes era coerção, que era uma pressão sentida como uma mudança imposta sobre os modos de ser e viver, lentamente, passa a ser absorvido através de hábitos e costumes até compreender todo o sistema de vida e de trabalho. Trata-se de um processo educativo que seleciona os sujeitos mais adequados ao novo tipo de civilização e que elimina ou submete à punições os débeis e refratários. O novo nexos psicofísico exigido pelo modelo americano exemplifica, na reflexão de Gramsci, o processo de ajustamento físico, moral, intelectual, psicológico e cultural, requerido pelas diferentes reestruturações produtivas e que é exercido sobre todo o complexo social para dar forma exterior de persuasão e consenso ao uso intrínseco da força e da coerção.

Partimos desta perspectiva para investigar as características do nexos psicofísico produzido no processo de reestruturação do capital iniciado na década de 1970, que transformou o modo de organização da produção e o padrão de acumulação até então hegemônico, caracterizados por Gramsci como “americanismo-fordismo”. Ainda que as relações produtivas do modelo fordista não tenham sido completamente abandonadas, a sua hegemonia foi superada ao entrar em conflito com as relações produtivas da fase seguinte do desenvolvimento capitalista. Segundo Harvey (2008), rigidez é a palavra que melhor apreende as dificuldades do modelo fordista para conter as contradições inerentes do capitalismo, pelos “problemas com a rigidez dos investimento de capital fixo de larga escala e de longo prazo em sistemas de produção em massa que impediam muita flexibilidade de planejamento e presumiam crescimento estável em mercados de consumo invariantes” (Harvey, 2008,

p. 135) e, não encontrando estas condições de realização, entraram em crise, levando a racionalização, reestruturação e aumento do controle sobre o trabalho.

O regime de acumulação flexível, que se constitui enquanto modelo hegemônico a partir dos anos 1970, age marcadamente sobre essa rigidez fordista, se apoiando na “flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo” (HARVEY, 2008, p. 140) e, nos setores em que a produção em grande escala seguiu vantajosa, a flexibilização se manifestou de outras formas, como o deslocamento das bases industriais para países onde a remuneração da força de trabalho é rebaixada. Esta nova fase do capitalismo é caracterizada por John Bellamy Foster (2013) como o capital monopolista-financeiro, pela

(1) estagnação econômica nas economias capitalistas desenvolvidas; (2) uma mudança dramática em direção à financeirização, as bolhas especulativas como meio de expansão econômica; e (3) a rápida concentração (e monopolização) de capital em uma escala global. Uma consequência do lento crescimento endêmico para as economias desenvolvidas é que as grandes corporações que dominam a economia mundial atual são obrigadas a procurar novos mercados para investimento, fora de suas áreas tradicionais de atuação, levando à aquisição e privatização de elementos-chave da administração do Estado (Foster, 2013, p. 86).

O aumento da concentração de capitais pelas grandes corporações, rompe as fronteiras nacionais e encontra um caminho para a sua realização na financeirização, que transformou extraordinariamente o mercado com a “explosão de novos instrumentos e mercados financeiros, associada à ascensão de sistemas altamente sofisticados de coordenação financeira em escala global” (Harvey, 2008, p. 181). Novas tecnologias, como a automação e a robótica, junto às novas formas organizacionais de produção sob demanda (just-in-time), aumentaram a produtividade, exigindo cada vez mais mercado, na medida em que a redução do tempo de giro da produção precisa acelerar o tempo de giro do consumo para garantir a lucratividade do capital. No regime de acumulação flexível, para citar Harvey, ou na fase do capital monopolista-financeiro, se citarmos Foster, as corporações atuam sobre as políticas públicas de um modo próprio, promovendo a sua mercadorização, que transforma direitos sociais em setores de investimentos de risco e altamente lucrativos. Segundo Pierre Dardot e Christian Laval, além da “criação de situações de mercado”, o neoliberalismo precisa da “produção do sujeito empresarial”, uma vez que o termo mercado, herdado do liberalismo, teve o seu significado e sentido

transformados e, em lugar de um meio onde circulam mercadorias livremente, equilibrado ou auto regulado pela mão invisível do mercado, o neoliberalismo produz um conceito de mercado como um processo auto construtivo em que o “mercado forma o próprio sujeito”. É neste contexto que a estrutura ocupacional passa por uma forte transformação, produzindo o que Dardot e Laval chamaram de “sujeito empresarial”, de modo que “o ser referencial desse neoliberalismo não é primeiro e essencialmente o homem da troca que faz cálculos a partir dos dados disponíveis, mas o homem da empresa que escolhe um objetivo e pretende realizá-lo” (Dardot; Laval, 2016, p. 140).

Como é próprio da contradição entre capital e trabalho no sistema capitalista, a realidade colocada pela reestruturação produtiva do regime de acumulação flexível é muito diferente para os empresários e para os trabalhadores. Ainda que a diversificação dos mercados e investimentos, bem como a inovação aliada ao empreendedorismo abra espaço para que alguns pequenos empresários prosperem, a organização através da dispersão, característica deste padrão de acumulação, opera na lógica de fusões e diversificações corporativas, que intensificam o processo de concentração da riqueza, tornando o pequeno grupo de super ricos mais restrito e mais rico. Para a classe que vive do trabalho, ao longo de mais de meio século, a miséria aumentou exponencialmente. Se é verdade que o avanço tecnológico e a diversificação demandaram um pequeno contingente de trabalhadores especializados e, por isso, mais valorizados, isso se deu em paralelo à ampliação do exército de reserva e à imposição de regimes e contratos de trabalho mais precarizados, com o uso crescente do trabalho em tempo parcial, temporário e subcontratado, além de impulsionar formas de trabalho como o doméstico, artesanal, familiar e paternalista (Harvey, 2008). O que é comum às duas classes em disputa, ainda que se manifeste de formas muito diferentes, é a exacerbação de um individualismo competitivo, pautado na promoção do empreendedorismo, que se enraíza em muitos aspectos da vida.

A chamada Indústria 4.0, que foi formulada em 2011 na Alemanha, “significará a intensificação dos processos produtivos automatizados, em toda a cadeia geradora de valor, de modo que a logística empresarial seja toda controlada digitalmente” (Antunes, 2020, p. 40). O zero hour contract, modalidade que surgiu no Reino Unido,

em que os contratos não têm determinação de horas e os trabalhadores das mais diversas áreas ficam esperando uma chamada e recebem apenas pelas horas trabalhadas, a pejetização, que é a contratação de serviços de pessoas jurídicas (PJ), empreendedoras de si mesmas, que ocultam o assalariamento por meio do mito do trabalho autônomo, a uberização ou plataformização, que é a prestação de serviços por aplicativos, bem como diversas formas de teletrabalho, estão forjando uma realidade para a classe que vive do trabalho que exige a sua disponibilidade perpétua, ao mesmo tempo em que promove a sua precarização total. Ao contrário do mito de que isso levaria ao fim do trabalho vivo, o que se observa é a exigência, sempre segundo a propositura empresarial, de trabalho flexível: “sem jornadas pré-determinadas, sem espaço laboral definido, sem remuneração fixa, sem direitos, nem mesmo o de organização sindical”, e a imposição dos sistemas de metas que “no dia seguinte devem ser sempre maiores do que aquelas obtidas no dia anterior” (ANTUNES, 2020, p.40). Essa realidade, que faz desmoronar a separação entre o tempo de vida no trabalho e fora dele, é extremamente destrutiva, razão pela qual o empresariado move todo um arcabouço ideológico e cultural para torná-la palatável.

Isso nos leva a concordar com Alves, quando afirma que hoje, mais do que nunca, é a necessário constituir uma teoria marxista da “subjetividade”, tendo em vista que o nexos essencial da ideologia orgânica da produção do capital tornou-se a “captura” da subjetividade/intersubjetividade do trabalho (Alves, 2008, p. 223). Ao fazer uma “opção teórico-metodológica pela psicanálise”, Alves aborda a questão “da subjetividade e da sua captura” referindo-se não apenas à instância da consciência, mas às instâncias da pré-consciência e do inconsciente” (Alves, 2008, p. 224), e é justamente nestas últimas que está o foco da formação do nexos psicofísico necessário ao padrão de acumulação flexível do capital:

na medida em que os processos da mente inconsciente são atemporais (as idéias não são ordenadas cronologicamente e não se alteram com a passagem do tempo) (Mollon, 2005), eles tendem a constituir uma das principais características das formas-fetiches, isto é, a negação da memória e do passado histórico. (...) a destruição do passado, ou melhor, dos mecanismos sociais que vinculam nossa experiência pessoal à das gerações passadas. (...)

Os elementos do pré-consciente são capazes de romper o fechamento presente do inconsciente. Entretanto, a ordem sócio-metabólica do capital tende a incorporar também a pré-consciência, isto é, “capturar” a zona do “despertar” como “simulacro” de futuro (...). É da instância da pré-consciência

que se disseminam expectativas e utopias de mercado, um “algo futuro” e vindouro que tende a ser mera reiteração do presente (Alves, 2008, p. 234).

A despeito das polêmicas em torno da interpretação de Giovani Alves sobre a psicanálise e de sua relação com a captura da subjetividade do trabalhador pelo capital no toyotismo, o que consideramos importante reter é a contribuição desse debate para qualificar nossa análise sobre as características do nexos psicofísico produzido pelo padrão de acumulação flexível. A primeira característica que destacamos é o presentismo que acompanha a ideologia do empreendedorismo, orgânica ao capital monopolista-financeiro pela centralidade na produção do sujeito empreendedor-consumidor, o trabalhador desfigurado da atual fase do capitalismo. Há um compromisso com a ignorância, com a negação do passado, que longe de ser um valor natural, é produzido socialmente para que as coisas mudem a todo tempo sem que a estrutura de exploração se altere. Vale destacar que estamos tratando da perspectiva hegemônica, do nexos psicofísico adequado ao capital no atual momento histórico, portanto, não ignoramos o compromisso com a historicidade e preservação da memória de diferentes movimentos sociais e a existência, ainda hoje, de culturas ancestrais, onde o respeito aos mais velhos é princípio básico, como modo de ser presente. Dito isso, retomamos a discussão sobre a ordem sócio metabólica do capital para destacar que a captura da subjetividade transforma a perspectiva de futuro, o que Alves chama de sonhos diurnos, que tendem a reiterar o presente e manter os trabalhadores em uma posição permanente de ainda não ser.

É fundamental lembrar que a formação da subjetividade não é meramente mental, já que, “como instância da atividade prático-sensível do sujeito humano é constituída, em si, tanto pela personalidade mental quanto pela corporalidade viva”, “cuja separação é meramente heurística” (Alves, 2008, p. 236). A “rigidez na disposição mente-corpo da subjetividade do trabalho” no fordismo-taylorismo é substituída pela flexibilidade no toyotismo, pela necessidade de “constituir o nexos psicofísico capaz de instaurar a nova forma de subsunção do trabalho vivo ao capital” (Alves, 2008, p. 236). Sem dúvida, o empreendedorismo é uma ideologia orgânica do projeto do capital para a classe trabalhadora, como já afirmamos (Katrein; Marcassa, 2019), porque conforma as subjetividades em direção ao consenso quanto à divisão social do trabalho no padrão de acumulação flexível, marcada pela instabilidade e insegurança, ao mesmo tempo em que promove a naturalização da concorrência e da

competitividade como norma de vida social, responsabilizando os trabalhadores, em especial os jovens, pela sua condição de emprego ou desemprego, pelo desempenho da economia e pelo desenvolvimento do país. Segundo Catini (2021), a responsabilização individual pelo fracasso da produtividade do trabalho segue uma racionalidade própria:

Em nosso caso, não seria exato dizer que a responsabilização individual pelo fracasso da produtividade no trabalho se orienta pela mesma racionalidade subjacente ao movimento feito por trabalhadores e trabalhadoras que estabelecem como seus os objetivos dos patrões (...). se assume como objetivo primordial de cada indivíduo o movimento de autovalorização do próprio capital, por parte de quem é destituído de capitais. Como a performance é a própria ação, cabe questionar se a expressão “empresários de si” não seria limitada para descrever tal processo de interiorização do movimento do capital como necessidade individual. Parece tratar-se da subjetivação do próprio capital, na qual cada indivíduo atua segundo o automatismo de seu movimento constante, na busca incessante para reproduzir-se a si mesmo (Catini, 2021, p. 102).

O novo nexos psicofísico do padrão de acumulação flexível promove a identificação de quem vive do trabalho com o seu oposto, a classe dos que vivem da exploração do trabalho alheio, ou seja, transforma em persuasão aquilo que antes era coerção. Os mecanismos de gestão foram otimizados, segundo Antunes (2020), as tecnologias da informação e comunicação (TICs) avançaram exponencialmente no século XXI, e configuraram um elemento central para compreender os novos mecanismos do capital para ampliar a extração de mais-valor, formando o que o autor designa como novo proletariado de serviços, ou o infoproletariado, submetido a relações de trabalho mais precarizadas e que ocultam o assalariamento. A gestão algorítmica do trabalho possibilita admissões e demissões automatizadas, além de sistematizar uma zona de espera para prestação de serviços (Catini, 2021, p. 104). Esta zona de espera é formada por sujeitos disponíveis, que podem estar ou não ocupados, ter ou não remuneração, e que precisam reproduzir a si mesmos enquanto força de trabalho útil ao capital monopolista-financeiro.

A juventude trabalhadora precisa sobreviver e provar a sua utilidade, frente às ofertas escassas de trabalho, participando como consumidores no mercado, comprando ferramentas de trabalho, serviços de saúde, lazer, cultura e adquirindo conhecimentos em formações relevantes para o capital. Dessa forma, o que se coloca para a classe que vive do trabalho é a desqualificação permanente, ao lado de uma política de formação constante, no trabalho ou em situações que simulam a realidade

do trabalho. Sob a hegemonia da ideologia do empreendedorismo, a classe que vive do trabalho se identifica com o seu oposto, a racionalidade do empreendedor naturaliza a destruição dos direitos sociais ou a sua dispensabilidade, impondo a sua auto reprodução como consumidores compulsórios, inclusive das políticas sociais, não como direitos e garantias estatais e públicas, mas como mercadorias. Segundo Gentili:

Nessa perspectiva, o indivíduo é um consumidor de conhecimentos que o habilitam a uma competição produtiva e eficiente no mercado de trabalho. A possibilidade de obter uma inserção efetiva no mercado de trabalho depende da capacidade do indivíduo em “consumir” aqueles conhecimentos que lhe garantam essa inserção. Assim, o conceito de empregabilidade se afasta do direito à educação: na sua condição de consumidor o indivíduo deve ter a liberdade de escolher as opções que melhor o capacitem para competir (Gentili, 2002, p. 55).

Temos observado este movimento no abandono do conceito de empregabilidade e a sua substituição pelo empreendedorismo, enquanto ideologia orgânica do capital por ser estrutural no atual modelo de produção, organizando as relações de trabalho e a reprodução da vida. A transição para o regime de acumulação flexível também transformou a regulamentação social e política e, com isso, o papel do Estado. No final do século XX, a manutenção e reprodução das capacidades produtivas da classe trabalhadora, na forma dos chamados direitos sociais, como a saúde, a educação e a seguridade social, deveriam ser garantidas pelo Estado, com financiamento público, para serviços estatais. Esses direitos nunca foram efetivamente universalizados e as parcerias com o setor privado avançaram, na forma da filantropia e da terceirização. Na sociedade política do capital monopolista-financeiro, a razão empresarial envolve em sua teia o Estado, que participa da disputa dos fundos de investimento que se deslocam globalmente, sob a gerência de agências internacionais, e precisam demonstrar credibilidade aos seus credores, bem como oportunidades de investimento.

Assim, o sentido das políticas públicas como um dever do Estado e um direito social de todos está se transformando para sustentar o ajuste econômico sobre a classe trabalhadora, com a regulamentação espoliativa das relações de trabalho, para reduzir os custos da produção e aumentar a lucratividade e a mercadorização da assistência social, saúde e educação, em favor do capital financeiro. A primazia por inovação cria e regulamenta relações de trabalho cada vez mais espúrias e também

dilacera os direitos sociais, impondo sua lógica sobre os espaços públicos “que nem sempre deixam à mostra a aparência repressiva, amortizada por suas medidas compensatórias e pelos dispositivos de negação do sofrimento pela gestão das emoções” (Catini, 2021, p. 104). De acordo com Antunes (2020), depois da privatização e mercadorização, as empresas públicas que anteriormente não tinham fins lucrativos, “tornaram-se partícipes (direta ou indiretamente) do processo de valorização do capital, incrementando e ampliando as modalidades de lucro e de criação ou realização do mais-valor”, especialmente por assumirem a forma de terceirização, aliada à desregulamentação da proteção social do trabalho, que permite a imposição de salários menores e jornadas prolongadas, e está enraizada “não só no mundo da produção material mas na circulação do capital e agilização das informações” (Antunes, 2020, p. 34).

A medida das políticas sociais de Estado segue a lógica neoliberal expressa no discurso de Robert S. McNamara, então presidente do Banco Mundial, de “escolher entre os custos políticos de uma reforma e os riscos políticos de uma rebelião” (McNamara, 1972), razão pela qual o discurso sobre o alívio da pobreza, que tem a sua origem nas organizações multilaterais criadas a partir do fim da Segunda Guerra Mundial (1945), passa a ocupar um lugar central nas políticas sociais. Essa estratégia cumpre um duplo papel: por um lado, produz uma inversão entre a causa e o efeito dos problemas sociais, responsabilizando os déficits educacionais pela miséria e colocando a educação como redentora capaz de resolver todas as mazelas sociais; por outro lado, funciona como auxiliar da política de dominação capitalista dos países periféricos na medida em que permite o alinhamento destes países ao capitalismo, em um período de disputa de hegemonia com o socialismo, conhecido como período da Guerra Fria.

Esta compreensão de direitos sociais como contenção da pobreza, onde “quem não é atingido pelo direito social antipopular cujo fim é tornar cada pessoa rentável, é atingido pelo aparato repressivo e punitivo (Catini, 2021, p. 116), tem como alvo a parcela da classe trabalhadora mais precarizada, que é jovem, negra e periférica. Esta juventude é tratada como um problema de educação ou polícia, especialmente nos territórios periféricos ou “em desenvolvimento” pelas organizações multilaterais, como a América Latina e o Brasil, onde a violência é parte significativa

do projeto de gerenciamento da miséria, com mecanismos herdados da escravidão e aperfeiçoados durante a ditadura. A manutenção de políticas públicas de educação, e outros serviços, ainda que cada vez mais deteriorados, segue a racionalidade descrita por Catini:

O traço que riscaria do horizonte os direitos sociais, no entanto, estão sendo borrados pela possibilidade de tornar rentável a própria esfera da reprodução, pela mercantilização e financeirização da própria rede de serviços sociais. Sobretudo por meio de sofisticados instrumentos financeiros e da captura de recursos estatais, grandes redes empresariais fizeram de seus “investimentos sociais”, distribuídos entre favelas, escolas, postos de saúde, serviços de cultura, lazer, moradia etc., nichos de mercados altamente rentáveis (Catini, 2021, p. 121).

A perspectiva dos formuladores de políticas públicas é fazer dos serviços sociais um mercado lucrativo, sem abandonar termos como público ou direitos fundamentais, mas transformando o seu conceito de acordo com o projeto do empresariado ávido pela captura de subjetividades empreendedoras-consumidoras. Assim, a transformação no conceito de mercado carrega novos interesses do capital sobre as formas com que exerce a influência política e a parceria econômica entre o Estado (sociedade política) e instituições privadas (aparelhos privados de hegemonia) que compartilham cada vez mais simbioticamente o papel de prestador de serviços aos mais pobres. Foster se refere a este fenômeno como filantropia de risco:

As organizações de filantropia de risco são geralmente distintas das fundações mais tradicionais pela sua abordagem mais agressiva, voltada para investimentos. O dinheiro é canalizado diretamente para projetos escolhidos, evitando o repasse de recursos tradicional. Adota-se uma abordagem de valor agregado, exigindo retorno rápido com base em critérios empresariais. Organizações filantrópicas de risco são notavelmente agressivas em sua influência direta sobre as políticas governamentais, apesar de serem isentas de impostos (Foster, 2013, p. 100).

Dessa forma, para falar de políticas públicas e políticas educacionais hoje, precisamos atentar para o processo de financeirização e concentração de capitais, considerando os seus desdobramentos sobre as políticas de Estado e a mercadorização dos direitos sociais. Para isso adotamos a perspectiva de Estado Integral de Gramsci, como resultado da disputa de hegemonia sobre o bloco histórico que não é restrita à sociedade política, ou seja, à influência dos governantes e das instituições governamentais. Para Gramsci, o Estado Integral reúne tanto a sociedade política quanto a sociedade civil, conceito que inclui organizações empresariais, como o Instituto Ayrton Senna (IAS), assim como entidades e movimentos da classe

trabalhadora, como os sindicatos de professores e entidades estudantis. Assim, as organizações filantrópicas de risco, caracterizadas por Foster (2013), atuam como aparelhos privados de hegemonia, disputando a formulação e implementação de políticas públicas estatais ou de governo.

Motta e Andrade (2020) vão ao encontro desta perspectiva, definindo a “subsunção da educação ao empresariado” como um “processo pelo qual o empresariado brasileiro assumiu, em íntima relação com Estado estrito e organismos internacionais, as direções moral e intelectual das educações pública e privada” (Motta; Andrade, 2020, p. 4). Vale ressaltar que esse esquema não é estático, é movido por contradições, e o nexos psicofísico necessário precisa ser ajustado e repactuado a cada fase de desenvolvimento capitalista, de acordo com a correlação de forças entre aparelhos privados de hegemonia, conceito que abarca tanto os instrumentos de organização da classe trabalhadora, quanto atores coletivos empresariais.

O interesse do capital pela elaboração e implementação das políticas educacionais também carrega o sentido de produção de um consenso sobre o nexos psicofísico necessário ao padrão de acumulação vigente, uma tarefa tão necessária quanto difícil, na medida em que se trata de garantir coesão social, diante de condições de trabalho e de vida cada vez mais brutais, sem trabalho ou com trabalho sem direitos, e precisando pagar por serviços públicos como transporte, saúde e educação. Sob esta racionalidade, as políticas de transferência de renda e outros benefícios sociais têm o mesmo público alvo que a violência policial, pois é a juventude trabalhadora, negra e periférica que mais sofre com a miséria ou as condições precárias de emprego, e o seu consentimento, quando não é garantido pelo convencimento, o é pela força. Esse público alvo é o exército de reserva, a zona de espera da classe trabalhadora no padrão de acumulação flexível ainda mais disponível para o capital, na medida em que a promessa do Welfare State, de acesso à direitos e garantias fundamentais, está se transformando no que Catini (2021) chama de Workfare State:

Workfare e Warfare são formas de gestão pela mobilização total, que coloca todo mundo para trabalhar e concorrer por recursos, sob a mira das armas da guerra social, ampla e irrestritamente bem aceita por quem está em qualquer degrau superior da hierarquia de quem foi selecionado para acessar “benefícios” sociais ou suas extensões punitivas. Afinal, a regulação vem da concorrência e quem está um pouco acima se espelha em quem foi

selecionado para investimentos mais seguros, sem olhar para baixo, temendo o próprio futuro (CATINI, 2021, p. 119).

A gestão pela mobilização total, floreada pelos discursos sobre inovação e as maravilhas do desenvolvimento tecnológico, “constitui uma nova relação psicocorporal, que busca preservar um componente essencial das sociedades capitalistas, sejam elas moderna ou pós-moderna: um corpo útil, produtivo e submisso” (ALVES, 2008, p. 237). O empreendedorismo é apresentado como uma competência essencial à força de trabalho, promovida não por conhecimentos, mas por atitudes, capacidades e valores, e que se relaciona com a necessidade de se aperfeiçoar sempre, segundo exigências que não são pré-estabelecidas. Segundo Gawryszewski:

O empreendedorismo e o papel do empreendedor têm sido mobilizados como ideologia dos setores dominantes, a fim de intervir sobre a realidade contemporânea.

O empreendedorismo é advogado como solução para as mazelas próprias das relações sociais de produção capitalistas, mas são as próprias relações sociais de produção capitalistas que fazem do empreendedorismo não apenas uma dimensão da capacidade inventiva do ser humano, mas uma necessidade aos milhões de desempregados e desalentados da classe trabalhadora, que precisam recorrer a ações de riscos e incertezas, a fim de começar um empreendimento próprio ou de estar subordinado a plataformas de trabalho que intermediam a realização de suas ocupações, sob o mote da liberdade de escolha. (Gawryszewski, 2022, p. 10)

Esta racionalidade central para o capital monopolista-financeiro promove uma visão de mundo que nega a história, apaga o passado e transforma a visão de futuro em reencenações contínuas do presente, para dissimular a precarização das condições de vida da classe trabalhadora. A fantasia do empreendedorismo captura a imaginação da juventude trabalhadora com o desejo de sucesso, que deve ser perseguido por toda a vida, ou seja, há uma mobilização pelo fracasso. Ao mesmo tempo, o projeto de vida adequado ao empreendedorismo depende de um mérito individual e requer a dissolução de qualquer direito trabalhista ou social para produzir formas de trabalho que ocultam o assalariamento, mas aprofundam a exploração. Assim, compreendemos o empreendedorismo como uma ideologia orgânica do capital por sua responsabilidade na produção do nexos psicofísico necessário ao padrão de acumulação flexível.

No campo das políticas educacionais, a ideologia do empreendedorismo compõe o projeto de aprendizagem ao longo de toda a vida, produz uma pedagogia

centrada nas competências e no desenvolvimento socioemocional permanente, adequada às novas demandas da organização do trabalho e da formação para o trabalho. No próximo item deste capítulo apresentaremos uma discussão teórica sobre o conteúdo pedagógico do projeto de aprendizagem ao longo de toda a vida, fundamentado na interpretação crítica de Marise Ramos (2011) da Pedagogia das Competências, que identifica um movimento, nos anos de 1990, de deslocamento do sentido da formação da classe trabalhadora da qualificação para a competência.

2.2. COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS PARA MELHORAR A APRENDIZAGEM: UMA NOVA FASE DA PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS

A Teoria do Capital Humano, defendida por Schultz nos anos 1950, inaugurou uma perspectiva de valorização dos investimentos na educação dos trabalhadores como incremento da produtividade, para direcionar a formação da força de trabalho de acordo com os interesses do capital. Segundo Frigotto (2008, p.68), Schultz parte do pressuposto de que “o componente da produção que decorre da instrução é um investimento em habilidades e conhecimentos que aumenta as rendas futuras semelhante a qualquer outro investimento em bens de produção”, e que o montante de investimento que uma nação ou indivíduos fazem na educação concorre e eleva a expectativa de retornos adicionais futuros. Porém, ao passo que a informatização e automatização do trabalho e da produção substituem intensamente o trabalho vivo pelo trabalho morto, a oferta de trabalho especializado diminui drasticamente, dando lugar a uma realidade de oscilação entre desemprego e trabalho simples, desvalorizado. Nos anos 1970, ao analisar a formação requerida pela gerência científica do trabalho, Braverman disse:

No modo capitalista de produção, a extensão de uma “escolaridade” cada vez mais vazia combinada com a redução do trabalho a tarefas simples e fáceis representa um desperdício de anos na escola e uma desumanização nos anos seguintes. Esse sistema é compreendido por seus apologistas como exemplificando a eficiência elevada ao máximo grau; onde um engenheiro pode dirigir cinquenta trabalhadores, argumentam eles, não há necessidade de “desperdiçar” os recursos da sociedade em educar a todos nos padrões da Engenharia (Braverman; 1987, p. 377).

O trabalhador pode continuar uma criatura sem conhecimento ou capacidade, simplesmente uma “mão” pela qual o capital faz o seu trabalho, mas tão logo ele ou

ela seja apropriada às necessidades do capital o trabalhador já não mais pode ser considerado ou chamado não qualificado (Braverman; 1987, p. 378).

Compreendemos com a afirmação de Braverman (1987) que a formação técnica e profissional pode não ser necessária, já que o conhecimento técnico específico do trabalhador foi incorporado à máquina no processo de automatização da produção, bastando apenas o seu amoldamento subjetivo para a aceitação das mudanças em curso nos processos de trabalho combinado à sua preparação para manejar as novas tecnologias. A Revolução Técnico-Científico-Informacional dos anos 1970 transformou o mercado com a participação crescente do setor de serviços, que demanda novas especialidades profissionais, ao mesmo tempo que outras funções desempenhadas pela atividade humana são incorporadas à racionalidade científica, seja por modelos de gestão empresarial, ou seja pela criação de novas ferramentas tecnológicas. Prepara, assim, a própria ruína do trabalho formal sob a forma de emprego com direitos trabalhistas, que rebaixa a ideia de profissionalização, esvaziando o seu conteúdo técnico-científico. Gentili argumenta neste mesmo sentido que

A tese da empregabilidade acaba também com a concepção do emprego e da renda como esferas do direito. De tal forma, o indivíduo pode possuir determinadas condições de empregabilidade e nem por isso garantir sua inserção no mercado de trabalho. A renda depende da possibilidade da inserção no mercado de trabalho; não de uma empregabilidade abstrata e sim da empregabilidade colocada em movimento numa lógica competitiva. Os indivíduos podem ter uma grande condição de empregabilidade, mas o que torna concretas as oportunidades de emprego e renda não é o quantum de empregabilidade que possuem, e sim a maneira como, numa lógica competitiva, essa empregabilidade é colocada em prática na hora de concorrer pelo único emprego. Nesse sentido, fazem parte da empregabilidade conhecimentos vinculados à formação profissional, mas também o capital cultural socialmente reconhecido, além de determinados significados ou dispositivos de diferenciação que entram em jogo nos processos de seleção e distribuição dos agentes econômicos: ser branco, ser negro, ser imigrante, ser gordo, ser surdo, ser nordestino... (Gentili, 2002, p. 55)

Compreendemos que o empreendedorismo substituiu a empregabilidade como ideologia orgânica do capital no atual padrão de acumulação flexível, em que predomina o trabalho simples e crescentemente mediado pelas Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs). Assim, a ideologia do empreendedorismo dispensa cada vez mais os “conhecimentos vinculados à formação profissional” em prol de atitudes e comportamentos difusos que, inclusive, favorecem a seleção com

base em fatores discriminatórios, como os descritos por Gentili na citação acima . A inteligência artificial (IA) surgiu como campo de estudo formal em 1956, durante a Conferência de Dartmouth, nos Estados Unidos, organizada por pesquisadores como John McCarthy, que cunhou o termo Artificial Intelligence. Mas a vitória do computador Deep Blue (IBM) sobre o campeão mundial de xadrez Garry Kasparov, em 1997, foi um marco para o aumento da capacidade computacional e da produção de grandes volumes de dados que ampliaram as formas de controle ou a substituição do trabalho vivo pelo trabalho morto. Na contramão da propalada retração da classe que vive do trabalho, o que observamos é o aumento exponencial da massa de desempregados, informais, subcontratados, para os quais não sobra outra opção senão a oferta de postos de trabalho simples, sem direitos, inseguros e de baixa remuneração. Essa flexibilidade exigida dos trabalhadores produz uma política de formação rebaixada para o trabalho simples, forma de trabalho que se traduz na exigência de adaptação cotidiana. Assim, o que vem ocorrendo mais acentuadamente dos anos 1990 para cá é uma conversão da qualificação profissional à competência, segundo Ramos (2011):

A competência passa a estar no princípio da organização do trabalho, no lugar da qualificação/profissão. Enquanto o domínio de uma profissão, uma vez adquirido, não pode ser questionado (no máximo, pode ser desenvolvido), as competências são apresentadas como propriedades instáveis dentro e fora do exercício do trabalho (Ramos, 2011, p. 194).

Pedagogia das Competências é a expressão criada por Marise Ramos (2016) para caracterizar a concepção de educação difundida pela Organização Internacional do Trabalho (OIT), UNESCO, pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e pela OCDE , a partir dos anos 1990 (RAMOS, 2016, p. 60). A conversão da qualificação à competência atua sobre a formação das pessoas que vivem do trabalho com a intenção de ajustar a força de trabalho aos mais atuais requerimentos produtivos, ocultar o seu sentido de classe, em um “processo de ideologização da educação constituído, entre outras coisas, pelas ideias de vinculação entre educação e desenvolvimento econômico e de possibilidade de requalificação dos trabalhadores” (Araujo, 2004, p. 512). A partir de 2010, consolidou-se um período de rápida expansão da inteligência artificial, transformando as relações de produção e o seu domínio sobre a reprodução da vida, sobre o tempo no trabalho e fora dele. Nesta fase do desenvolvimento do capital, marcada pela flexibilidade, o trabalho especializado é

reduzido, pois precisa de alto investimento em formação e valorização profissional, diferente da formação necessária se a força de trabalho for reduzida a tarefas simples.

As políticas educacionais orientadas pelos Organismos Multilaterais são parte deste processo de transformação das condições de trabalho, e passaram a promover as competências socioemocionais a partir da segunda década do século XXI, como uma categoria central do seu projeto de formação para o trabalho simples e para a cidadania, sintetizado no slogan aprendizagem ao longo de toda a vida. Atualmente, “importa menos a qualificação prévia do que a adaptabilidade, (...) o que supõe subjetividades disciplinadas que lidem adequadamente com a dinamicidade, com a instabilidade, com a fluidez” (Kuenzer, 2016, p. 5). A requalificação é permanente no projeto de aprendizagem ao longo de toda a vida porque a captura da subjetividade pela ideologia do empreendedorismo transforma a realidade de quem vive do seu próprio trabalho em um eterno vir a ser. A educação, inclusive aquela promovida pela escola média, é convertida em um poderoso nicho de mercado, como afirma Gentili:

nos discursos dominantes, a qualidade da educação possui, também, o status de uma propriedade com atributos específicos. Com efeito, para neoconservadores e neoliberais, a qualidade não é algo que - inalienavelmente - deve qualificar o direito à educação, mas um atributo potencialmente adquirível no mercado dos bens educacionais. A qualidade como propriedade supõe, em consequência, diferenciação interna no universo dos consumidores de educação (que em nossos países já não são todos), tanto como a legitimidade de excluir outros (as maiorias) de seu usufruto. A qualidade, como a propriedade em geral, não é algo universalizável. Na perspectiva conservadora, é bom que assim seja, já que critérios diferenciais de concessão (e formas também diferenciais de aproveitamento do bem educação) estimulam a competição, princípio fundamental na regulação de qualquer mercado. Levado a extremos (e alguns tecnocratas neoliberais o levam), este argumento reconhece que o Estado pouco ou nada pode fazer para melhorar a qualidade educacional sem produzir o efeito perverso contrário: nivelar por baixo (Gentili, 2007, p. 246)

Podemos dizer que essa requalificação permanente, que caracteriza a política de aprendizagem ao longo de toda a vida, coloca a juventude trabalhadora para comprar bens educacionais, movimentando e aumentando a lucratividade do mercado. A qualificação como propriedade segue as leis da acumulação capitalista e estimula a competição entre as pessoas que vivem do seu próprio trabalho para movimentar o mercado, já que esta condição de eterno vir a ser cria o que Catini chamou de uma zona de espera para seleção, pois

os direitos sociais de educação também se tornam formas de investimentos nos trabalhadores e trabalhadoras, numa especulação com base nas forças de trabalho que podem se tornar rentáveis. Para o público-alvo das “classes

perigosas”, como vimos, o direito à educação converte-se em zona de espera para seleção, onde se espera trabalhando, evitando “contratempos” com estudos e preparação intelectual, se ajustando à aceleração do tempo sem reflexão, nos quais nos mantemos em atividade constante, seja ela efetivamente produtiva ou mero simulacro” (Catini, 2021, p. 121).

As “classes perigosas” são os setores da sociedade mais precarizados, a periferia, o povo negro, imigrantes, deficientes, etc., que tem menos oportunidades e péssimas condições de trabalho e são alvo de políticas de contensão social. A produção de consenso necessária para conter a revolta com a miséria da realidade se vale da coerção pelo uso do aparelho repressivo do Estado, a violência policial, quanto do convencimento que fundamenta as políticas educacionais, mantendo a juventude trabalhadora ocupada em cursos de requalificação. Catini usa a expressão *Pedagogia da Catástrofe*, para se referir às atuais reformas da educação, fazendo referência à frase de Walter Benjamin: “que as coisas continuem como estão, eis a catástrofe”. Vale ressaltar que as competências socioemocionais não inauguram uma nova proposta pedagógica, mas representam um avanço, dentro da *Pedagogia das Competências*, em direção à captura da subjetividade dos trabalhadores sob a ideologia do empreendedorismo, que transforma o método e o conteúdo da educação, no sentido já referido de esvaziamento técnico-científico, em desenvolvimento de atitudes, comportamentos e valores necessários à reprodução social segundo a ordem do capital. A partir da segunda década do século XXI o projeto de aprendizagem ao longo de toda a vida aprofunda a *Pedagogia das Competências* tal como foi analisada por Marise Ramos nos anos 1990, direcionando o foco para o desenvolvimento de competências socioemocionais. A sistematização de modelos de formação voltados à aprendizagem socioemocional age sobre o sentido de futuro, que passa a ser percebido não como promessa, mas como forma de catástrofes (Catini, 2021, P. 120).

Não há dúvidas de que vivemos um tempo de inflexão. E diante do achatamento do horizonte de expectativas e da perspectiva de um futuro que é mera projeção de um presente desesperador para a maioria, e que é ainda ameaçado por catástrofes inomináveis – ambientais, econômicas, bélicas etc. – ganham força as visões apocalípticas de mundo, que alimentam os projetos políticos de extrema-direita (Catini, 2021, P. 126).

A captura do sentido de futuro e das representações de classe da juventude trabalhadora é uma estratégia para produzir a adesão pacífica, o consentimento ativo e a adaptação ao nexos psicofísico necessário ao padrão de acumulação flexível do

capital. Neste contexto é que o conceito de competências socioemocionais vem ganhando espaço no campo da pesquisa e da formulação de políticas educacionais, especialmente depois da realização do Seminário Educação para o Século 21 — realizado em 2011 pelo Instituto Ayrton Senna, em parceria com a UNDIME, a UNESCO e a Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República —, cujo tema central foi a integração das habilidades socioemocionais à aprendizagem escolar. No entanto, a definição das competências socioemocionais como componente curricular "acrescentando-se ao verbo “saber” ou a locução “ser capaz de” designa “uma atividade e não uma competência” (Ramos, 2016, p. 66), o que, de acordo com Ramos, demonstra

um problema intrínseco à formulação de uma pedagogia das competências, no sentido estrito do termo pedagogia, isto é, como uma atividade social que engloba seleção de saberes a serem transmitidos pela escola, sua organização, sua distribuição numa instituição diferenciada e hierarquizada, sua transmissão por agentes especializados e sua avaliação por métodos apropriados (Ramos, 2016, p. 66).

Trata-se de um problema intrínseco à formulação de uma pedagogia, por mais “estrito” que seja o sentido conferido a ela, porque, sob a hegemonia do projeto de aprendizagem ao longo de toda a vida “o conhecimento é somente insumo para o desenvolvimento de esquemas mentais adaptativos ao ambiente” (Ramos, 2016, p. 67), e não a apropriação do saber elaborado (as ciências, a filosofia, as artes), ou seja, da cultura, histórica e coletivamente produzida pela humanidade, organizada em conteúdos escolares a serem assimilados pelos estudantes na escola, tendo em vista a sua formação ampla e a emancipação social. Ao contrário, as competências socioemocionais são habilidades e comportamentos exigidos de quem vive do trabalho para a requalificação permanente e a adesão à nova sociabilidade do capital. Ainda segundo Ramos, este problema intrínseco da pedagogia das competências tem sido contornado por “uma formação condutivista e tecnicista, mediante a transposição de situações típicas de trabalho para o currículo e a realização do ensino centrado em desempenhos”, combinada a “competências gerais e/ou transversais” (RAMOS, 2016, p. 66) orientadas para a produção da sociabilidade necessária ao padrão flexível e acumulação do capital:

Sendo a adaptação, a flexibilidade e o individualismo valores hegemônicos da contemporaneidade, vimos que o foco do processo educativo baseado em competências é a adaptação do sujeito, de seu projeto e de sua

personalidade ao contexto do trabalho flexível, que inclui o desemprego" (Ramos, 2016, p. 72).

A Pedagogia das Competências dos anos 1990 orientava a formação para a empregabilidade, havia no imaginário de futuro do trabalhador a promessa de emprego com direitos, condicionado à comprovação de mérito que ainda guardava relação com qualificação profissional. Nesta etapa de desenvolvimento do projeto do capital para a aprendizagem ao longo de toda a vida, ainda centrado na promessa integradora da escola, isto é, na expectativa de vinculação da escolarização com o trabalho, as orientações das Organizações Multilaterais indicavam a formação da personalidade como campo a ser explorado pelas políticas educacionais, mas a apresentavam (a formação da personalidade) como atividade integradora do conceito de competência. A sistematização que diferencia as competências socioemocionais das cognitivas e das comportamentais é apresentada posteriormente, ganhando visibilidade a partir da Declaração de Incheon e do lançamento da Agenda para a Educação 2030, em 2015, que estabelece entre as suas metas:

O foco muito estreito em habilidades específicas para o trabalho reduz as habilidades dos alunos de se adaptar às demandas em constante mudança do mercado de trabalho. Portanto, para além da aquisição de habilidades específicas para o trabalho, deve-se dar ênfase ao desenvolvimento de habilidades cognitivas e não cognitivas/transferíveis de alto nível [xxv] – como resolução de problemas, pensamento crítico, criatividade, trabalho em equipe, comunicação e resolução de conflitos –, que podem ser usadas em uma gama de áreas de ocupação. Além disso, os alunos deveriam ter acesso a oportunidades de atualizar suas habilidades constantemente por meio da aprendizagem ao longo da vida (UNESCO, 2015, p. 43).

Estas diretrizes cumprem o papel de fazer ruir a promessa integradora da escola, que ao final do século XXI já havia abandonado o discurso sobre o pleno emprego, adotando a ideologia da empregabilidade, deslocando o problema da esfera coletiva (garantia de empregos pelo Estado e setor privado) para a esfera individual (aceitação pacífica de que não haverá emprego para todos e que a qualificação é de responsabilidade de cada um para ser competitivo no mercado de trabalho). Este processo de desintegração da promessa integradora da escola foi analisado por Gentili nos anos de 1990:

O estudo das tendências que marcaram o contexto no qual se produziu essa desintegração pode permitir-nos reconhecer o que chamarei aqui a privatização da função econômica atribuída à escola. Em tal sentido, é importante destacar que a desintegração da promessa integradora não tem suposto a negação da contribuição econômica da escolaridade, e sim uma transformação substantiva em seu sentido. Passou-se de uma lógica da

integração em função de necessidades e demandas de caráter coletivo (a economia nacional, a competitividade das empresas, a riqueza social, etc.) a uma lógica econômica estritamente privada e guiada pela ênfase nas capacidades e competências que cada pessoa deve adquirir no mercado educacional para atingir uma melhor posição no mercado de trabalho. Morta definitivamente a promessa do pleno emprego, restará ao indivíduo (e não ao Estado, às instâncias de planejamento ou às empresas) definir suas próprias opções, suas próprias escolhas que permitam (ou não) conquistar uma posição mais competitiva no mercado de trabalho. A desintegração da promessa integradora deixará lugar à difusão de uma nova promessa, agora sim, de caráter estritamente privado: a promessa da empregabilidade (Gentili, 1998, p. 81)

A aprendizagem ao longo de toda a vida, que sintetiza o atual projeto hegemônico para a educação, coloca no centro da sua proposta político pedagógica as competências socioemocionais e a formação para o empreendedorismo, abandonando completamente a perspectiva de emprego, como forma de trabalho com direitos e garantias. Tal perspectiva remete à Teoria do Capital Humano pelo entendimento de que a educação, vista como um montante de investimentos, agora, individuais sobre si mesmo, é um fator de produção (fator H) que representa um retorno futuro de sucesso. Remete, também, à gerência científica do trabalho, pela redução progressiva de postos de trabalho especializados, que são, paulatinamente, absorvidos pelas máquinas como trabalho morto. E remete, ainda, à transformação de profissionais em trabalhadores simples, para os quais a formação técnico-científica não é necessária, já que, para o capital, trata-se de um desperdício de investimento. Se, nos anos de 1990, a valorização do trabalho estava vinculada à empregabilidade em virtude do mérito da qualificação profissional, atualmente, com a ideologia do empreendedorismo, que fragiliza a formação técnico-científica da força de trabalho em benefício do mérito dos atributos pessoais possuídos ou adquiridos pelos sujeitos, a escolarização passa a ser orientada pela certificação de competências.

A Pedagogia das Competências é, portanto, o projeto educacional do neoliberalismo, formulada já nos anos de 1990, mas que operou uma mudança no conteúdo da formação da classe trabalhadora da qualificação para a competência, assumindo a forma de cursos técnicos ou profissionalizantes de curta duração, que podem perder a relevância rapidamente conforme as demandas de mercado. A aprendizagem ao longo de toda a vida se revela, dentro desse processo, a versão mais acabada da Pedagogia das Competências, focada nas competências socioemocionais. Assim, o que a aprendizagem ao longo da vida traz de novo com a

promoção das competências socioemocionais é o que Silvia Viana (2012) chamou de uma “meritocracia sem mérito”, ou seja, o conteúdo político e pedagógico das políticas educacionais é a captura da subjetividade em torno da ideologia do empreendedorismo como visão de mundo e a visão de futuro, garantindo a subsunção total do trabalho ao capital.

2.3. BALANÇO DA PRODUÇÃO ACADÊMICA

Neste subcapítulo estabelecemos um diálogo com a produção acadêmica, sobre a categoria competências socioemocionais, em pesquisas focalizadas nas políticas públicas para a educação da juventude trabalhadora, especialmente no ensino médio. Os bancos de dados selecionados foram a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), Scielo e Redalyc, incluindo no resultado da primeira seleção de teses, dissertações e artigos, com os descritores: (a) educação ao longo de toda a vida; (b) competências socioemocionais; (c) juventude; (d) trabalho; (e) ensino médio. Observamos que a combinação de todos os descritores limitou demais o escopo da pesquisa e optamos por utilizar no campo de busca das plataformas apenas o descritor (b) competências socioemocionais e avaliar o seu enquadramento nos demais descritores pelos títulos.

Selecionamos 76 produções acadêmicas da educação, psicologia e economia, neste primeiro crivo, o critério foi apenas a verificação pelo título de que a pesquisa tematiza as competências socioemocionais. Em seguida, analisamos os resumos e sumários para focar em pesquisas que abordam a categoria competências socioemocionais no campo de pesquisa sobre trabalho e políticas públicas para a educação da juventude do Ensino Médio no Brasil, excluindo os estudos de caso que focam na implementação em escolas específicas. Observamos que este tipo de produção, os estudos de caso, é mais recorrente no estado do Ceará. Vale destacar que encontramos diversas publicações sobre o tema de outros países (especialmente da América Latina, na plataforma Redalyc), que foram excluídos pelo nosso foco no Ensino Médio no Brasil, razão pela qual das ficamos com 27 das 76 produções ao final deste crivo.

Em cima deste conjunto de 27 publicações trabalhamos com a busca textual, mantendo apenas os 12 (doze) trabalhos que fazem, ao menos, uma menção a cada uma das expressões: (a) educação pública, (b) ensino médio, (c) ao longo da vida, (d) competências, e (e) socioemocionais. Explicamos que a opção por pesquisar os termos “competências” e “socioemocionais” separados foi para incluir as pesquisas que articulam as competências à aprendizagem socioemocional, já que o consenso em torno da categoria “competências socioemocionais” é relativamente recente, como veremos ainda neste subcapítulo. Por essa mesma razão usamos “ao longo da vida” em referência à aprendizagem ao longo de toda vida, pois a referência ao projeto aparece de várias formas, sem o “de toda” ou substituindo a “aprendizagem” por “educação”, “formação”, entre outras. Apresentamos a seleção em um quadro, para facilitar a localização dos autores e temas das pesquisas que discutiremos a seguir:

Quadro 1 – Produções acadêmicas selecionadas para o balanço

Título	Autores(as)	Ano de publicação	Tipo de publicação
O problema da avaliação das habilidades socioemocionais como política pública: explicitando controvérsias e argumentos	Ana Luiza Bustamante Smolka; Adriana Lia Frizman de Laplane; Lavinia Lopes Salomão Magiolino; Débora Dainez	2015	Revista Educação & Sociedade - UNICAMP
A Formação de competências socioemocionais como estratégia para captura da subjetividade da classe trabalhadora	Márcio Magalhães da Silva	2018	Tese: PPG Educação Escolar - UNESP

A centralidade das competências socioemocionais nas políticas curriculares contemporâneas no Brasil	Tássia Joana Rodrigues Ciervo	2019	Dissertação:PPG Educação - UNISINOS
Crítica da educação centrada nas competências socioemocionais	Alberto Coelho de Magalhães Neto	2019	Dissertação: PPG Educação, História, Política e Sociedade - PUC-SP
O projeto de educação do Banco Interamericano de Desenvolvimento	Mariano Moura Melgarejo; Eneida Oto Shiroma	2019	Revista Roteiro – Unoesc
A ampliação do mercado de soluções para a educação: o capital em busca do Santo Graal	Lígia Cristina Poffo Lima	2021	Dissertação:PPG Educação -UFSC
As Competências Socioemocionais na Formação da Juventude: Mecanismos de Coerção e Consenso frente às Transformações no Mundo do Trabalho e os Conflitos Sociais no Brasil	Inny Accioly; Rodrigo de Azevedo Cruz Lamosa	2021	Revista Vértices - IFF
Competências socioemocionais: uma "nova" pedagogia? Estudo dos fundamentos de uma perspectiva educacional emergente	Jonas Emanuel Pinto Magalhães	2022	Tese: PPG Políticas Públicas e Formação Humana -UERJ

A conformação de uma nova sociabilidade: competências socioemocionais nas orientações do Banco Interamericano do Desenvolvimento	Ana Aparecida Zandoná	2022	Dissertação: PPG Educação -UFSC
Empreendedorismo nas escolas estaduais do estado do Rio de Janeiro: uma nova saída para a crise do capital?	Ramon Mendes da Costa Magalhães	2023	Tese: PPG Educação Contextos Contemporâneos e Demandas Populares -UFRRJ
As competências socioemocionais na política educacional brasileira: uma análise crítica desde a teoria histórico-cultural do desenvolvimento humano	Rafaela Maiara Santos da Silva	2023	Dissertação: PPG Educação - UNICAMP
Radicalização do projeto educacional do capital: a reforma do EM e a BNCC direcionando a formação de jovens trabalhadores	Vagner Luiz Kominkiewicz	2023	Tese: PPG Educação - UFSC

Ao pesquisar apenas o descritor “competências socioemocionais”, observamos que o número de pesquisas publicadas a cada ano vem aumentando desde 2015, principalmente na educação, na psicologia, na saúde, na economia e na administração. O conceito de competência, que vem da economia e está ligado à ideia de eficiência e mérito individual, foi transposto para a psicologia e para a educação. O material que selecionamos (Smolka et al, 2015; Silva, 2018; Ciervo, 2019;

Magalhães Neto, 2019; Lima, 2021; Magalhães, 2022; Zandoná, 2022; Komikiéwicz, 2023; Silva, 2023; Magalhães, 2023; Malgarejo; Shiroma, 2019; Accioly; Lamosa, 2021) com a referida combinação de descritores, contém pesquisas do campo crítico da educação, investigando o sentido das políticas educacionais, quem são seus formuladores, a quem se destinam, e o projeto para a juventude trabalhadora. Todas as publicações identificam que os interesses hegemônicos na concepção e implementação de políticas são os empresariais, os destinatários são a juventude pobre, e a maioria (Smolka et al, 2015; Silva, 2018; Ciervo, 2019; Magalhães Neto, 2019; Lima, 2021; Magalhães, 2022; Zandoná, 2022; Kominkiéwicz, 2023; Silva, 2023; Magalhães, 2023) expõe que os fundamentos da proposta que definem as competências socioemocionais são controversos.

Este consenso aparente precisa ser explicado, uma vez que estabelecemos uma seleção bem restrita de produções, incluindo apenas aquelas com menção a um conjunto expressivo de descritores selecionados. O resultado foi chegar a um número pequeno de pesquisas o que, por um lado, afasta a possibilidade de apresentar uma análise geral das publicações com o grande tema competências socioemocionais e, por outro, permite um diálogo dentro do campo crítico sobre o tema da nossa pesquisa, que é as competências socioemocionais como parte do projeto de aprendizagem ao longo da vida e os seus desdobramentos para a educação pública brasileira de nível médio.

A primeira contribuição ao debate sobre a gênese e os fundamentos das competências socioemocionais refere-se à desmistificação de um suposto consenso no campo científico sobre a separação entre competências cognitivas e não-cognitivas. Segundo Smolka et al. (2015), na contramão dos esforços da maioria das pesquisas sobre a personalidade, as propostas de avaliação das competências socioemocionais “descartam, por princípio, as intrínsecas relações entre emoção e cognição”, como se fosse “possível tratar de emoção e de personalidade dispensando ou alijando-a da dimensão cognitiva” (Smolka et al., 2015, p. 222). Tal consenso tem como referência o modelo dos Cinco Grandes Fatores (Big Five), desenvolvido por McCrae e Costa na década de 1980, que isola as cinco dimensões ditas universais da personalidade, como a extroversão, a amabilidade, a conscientização, a estabilidade emocional e a abertura para experiências (OCDE, 2015, p. 35), de outras dimensões

sociais, cognitivas, estéticas e corporais. No entanto, reforçamos, Smolka et al (2015, p. 229) afirmam que isolar traços da personalidade é algo controverso. Além disso, Silva (2023) afirma que “não há uma concordância entre as instituições (MEC, IAS e OCDE) de quais seriam, especificamente, as dimensões cognitivas, e quais seriam as emocionais, uma vez que cada documento elenca conjuntos diferentes” (Silva, 2023, p. 86)

Separar, para fins de mensuração, os aspectos socioemocionais dos aspectos cognitivos, isolando habilidades e traços de personalidade pré-definidos a partir de um construto tão questionado, tende a congelar e tipificar comportamentos, estabelecendo correlações que, mais uma vez, simplificam a complexidade e a dinâmica do desenvolvimento humano e ocultam as condições e contradições vivenciadas e enfrentadas por professores, alunos e seus familiares no cotidiano da instituição escolar (Smolka et. al., 2015, p. 236).

Silva (2018) também alerta para a artificialidade da separação entre domínios afetivos e cognitivos da personalidade, apontando contradições da responsabilidade individual, como valor para a conformidade, obediência ou disciplina, ao mesmo tempo que exige a valorização da exposição ao risco, necessária à hegemonia da ideologia do empreendedorismo, para convencer os trabalhadores precarizados a "agir em desacordo com os interesses mais imediatos ou individuais, visando objetivos de longo prazo ou o 'bem comum'. Significa, em última instância, a capacidade de agir sem esperar satisfação imediata" (Silva, 2018, p. 138). No mesmo sentido, Ciervo (2019) argumenta que a “autonomia passa a ser sinônimo de independência/responsabilização; fazer escolhas acertadas e responsabilizar-se pelas decisões tomadas passa a ser tarefa fundamental do sujeito do século XXI” (Ciervo, 2019, p. 130). Essa cisão, ainda que artificial, cumpre o papel importante “de afirmar a possibilidade de controle das emoções e dos sentimentos por vias que não sejam a do desenvolvimento do pensamento” (Silva, 2018, 151), dando “mais prioridade às qualidades pessoais empregáveis do que a conhecimentos apropriados” (Ciervo, 2019, p. 117).

Accioly e Lamosa (2021) observam que “o currículo mínimo brasileiro concede particular ênfase aos aspectos comportamentais” que atendam “o mundo do trabalho” e os “conflitos sociais” (Accioly; Lamosa, 2021, p. 4). A educação cujo conteúdo é

comportamental ou composto por qualidades pessoais empregáveis “revela-se como uma estratégia do capital para amestrar a força de trabalho” (Malgarejo; Shiroma, 2019) e promover a “formação para o trabalho simples, operacional e regulado digitalmente” (Kominkiewicz, 2023, p. 74). Segundo Magalhães (2022):

A volatilidade do mercado de trabalho, o desemprego estrutural e a perda progressiva de proteção social, dentro e fora do trabalho, funcionam como combustível que alimenta o ciclo de submissão à precarização, rompendo os laços de solidariedade no trabalho (Magalhães, 2022, p. 127).

Magalhães Neto (2019) diz que “a educação se tornou instrumental e a razão de ser da escola passou a ser a produtividade, a rentabilidade e a competição econômica global” (Magalhães Neto, 2019, p. 93). Zandoná (2022), por sua vez, argumenta haver um “rebaixamento da relação com o conhecimento ao seu caráter pragmático e utilitarista, reduzindo-o às demandas do capital por trabalho simples e à ênfase na aprendizagem de comportamentos para a resignação” (Zandoná, 2022, p. 174). Segundo Magalhães (2023):

A materialização de pressupostos da ideologia do empreendedorismo nas legislações e diretrizes curriculares ocorre, de maneira mais incisiva, com o Pronatec Empreendedor e, posteriormente, com a contrarreforma do Ensino Médio (BRASIL, 2017b) e com as DCNEM (2018a) (Magalhães, 2023, p. 211).

A presença mais incisiva da ideologia do empreendedorismo guarda relação com o projeto de aprendizagem ao longo de toda a vida e a promoção de competências socioemocionais, tal como será reforçado no capítulo seguinte, em que apresentamos a análise de documentos orientadores publicados pela UNESCO, OCDE e IAS. Para fechar o balanço da produção acadêmica destacamos para reflexão o apelo que Silva (2018) faz ao campo educacional para “conciliar a luta por uma formação intelectual de qualidade com o desenvolvimento afetivo de forma intencional e explícita” e, a partir da perspectiva da pedagogia histórico-crítica, assumir a “tarefa de explicitar os valores éticos, estéticos e políticos que devem orientar o trabalho pedagógico, em unidade com a forma de promover esses valores, contrários aos valores dominantes” (Silva, 2018, p.157).

3. A FORMAÇÃO DA JUVENTUDE TRABALHADORA É UM PROJETO

As organizações multilaterais atuam na formulação, financiamento e implementação de diretrizes para o desenvolvimento econômico, social e educacional, alinhadas às demandas do capital para expansão das relações capitalistas. Por meio de recomendações que figuram como contrapartida dos acordos de financiamento estabelecidos com Estados e Municípios, essas organizações adentram as fronteiras nacionais e ditam as políticas aos países subordinados na relação capital-imperialista. O seu surgimento está profundamente ligado à inevitabilidade das crises do capitalismo e à oportunidade para a ampliação dos lucros gerada pelo seu potencial destrutivo.

No século XX o mundo enfrentou duas grandes crises econômicas, com a quebra da bolsa de valores em 1929 e a crise do petróleo na década de 1970. Além disso, foi um período marcado por grandes guerras, civis e mundiais, como a Primeira Guerra Mundial, de 1914 a 1918, a Segunda Guerra Mundial, de 1939 a 1945, e a Guerra Fria, que se estendeu de 1945 até a queda da do muro de Berlim, em 1989. Foi justamente em meados deste século que foram criadas a Organização das Nações Unidas (ONU), em 1945, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), em 1945, o Grupo Banco Mundial (GBM), em 1944, e a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), em 1961, como organizações multilaterais de cooperação internacional entre Estados e o setor financeiro, para produzir desenvolvimento e coesão social. O discurso assumido por essas organizações de cooperação internacional para reconstrução dos países destruídos pela guerra, que tem como marcos o Acordo de Bretton Woods (1944) e a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), buscava articular os atores econômicos internacionais e também projetar mundialmente a ideia de que a preocupação do desenvolvimento capitalista é o bem-estar social, formando as bases para constituição da governança global no mundo do capital financeiro.

A educação passou a ser reconhecida internacionalmente como um direito humano, o que foi reafirmado em outros documentos ao longo do século, como na Declaração Universal dos Direitos das Crianças (1959), no Pacto Internacional sobre os Direitos Civis e Políticos (1966), no Pacto Internacional dos Direitos Econômicos,

Sociais e Culturais (1966) e na Convenção sobre os Direitos da Criança (1989). No entanto, é a partir da década de 1990, com a Conferência Mundial sobre Educação Para Todos organizada pela UNESCO, que o debate sobre educação e desenvolvimento passa a ser sistematizado na forma de uma agenda internacional para a implementação de políticas educacionais direcionadas aos países periféricos, tendo os países ditos desenvolvidos como ideais e benfeitores. Esta agenda anuncia uma relação de causa e efeito entre a promoção do direito à educação e o desenvolvimento econômico e social, no sentido de alcançar a igualdade. A verdade não dita é que a educação promovida é orientada para o domínio dos códigos e a formação do nexos psicofísico correspondente a um modelo de desenvolvimento específico, capitalista, que na atualidade se sustenta no padrão de acumulação flexível, imposto pelos controladores dos meios de produção.

A UNESCO, no Relatório da Comissão Internacional sobre Educação Para o Século XXI, reafirma a posição da ONU de atribuir ao “conceito de desenvolvimento um significado mais amplo, que ultrapassa a ordem econômica para considerar também as dimensões ética, cultural e ecológica” (UNESCO, 2012, p. 66), propondo, em acordo com o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), o bem-estar como a finalidade do desenvolvimento. Com foco no combate à pobreza, estabelecem como indicadores do bem-estar humano dados produzidos sobre a educação, a saúde, a alimentação, o acesso à água potável, o meio ambiente na perspectiva da sustentabilidade e a equidade na perspectiva da participação democrática. A educação é apresentada como a redentora da sociedade, a principal via para resolver os problemas sociais do novo milênio, desde que contribua “para um desenvolvimento humano sustentável, para a compreensão mútua entre os povos, para a renovação de uma vivência da democracia” (UNESCO, 2012, p. 13). Há uma inversão do sentido de causa e efeito entre as múltiplas determinações econômicas e as políticas educacionais, estabelecendo uma linearidade acrítica entre baixos índices educacionais e a pobreza, o desemprego, a miséria e a fome. Esses conceitos aparecem relacionados com as exigências da virada do século, quando os discursos marcadamente economicistas perdem espaço para os de cunho humanista nas políticas educacionais (Evangelista; Shiroma, 2015).

Essa inversão, que coloca as políticas sociais como a principal preocupação do desenvolvimento, mantém relação profunda com a reestruturação produtiva dos anos 1970, caracterizada pelo regime de acumulação flexível, e com a difusão, expansão e adesão da agenda neoliberal pelos diferentes países e continentes. Enquanto modelo de reorganização política e social do atual bloco histórico, o neoliberalismo transforma a definição de público e estatal, ocultando o avanço dos aparelhos privados de hegemonia sobre o Estado, que assumem formas diversas, como parcerias público-privadas, terceirizações, consultorias, contratação de bens e serviços, e financiamento privado. As políticas de alívio à pobreza do Banco Mundial, da UNESCO e da OCDE desempenham um papel importante na garantia da hegemonia da classe burguesa, interferindo no desenvolvimento dos países dependentes quando anunciam as reformas necessárias ao ajustamento da classe trabalhadora para submetê-la às novas formas de exploração e, conseqüentemente, de acumulação e reprodução do capital. Para isso, em seus documentos, ocultam a identidade de classe dos trabalhadores, que passam a ser designados por “mais pobres”, “desfavorecidos”, “vulneráveis”, enquanto se busca promover a contenção e a coesão social.

Neste capítulo analisamos os relatórios e marcos de ação que resultaram das três últimas Conferências Mundiais de Educação, que aconteceram em 1990, 2000 e 2015, bem como outros documentos da UNESCO e da OCDE do mesmo período, buscando caracterizar o projeto hegemônico em curso para a educação. Com isso, pretendemos compreender o movimento de permanências e mudanças ao longo dos últimos 34 anos, para identificar as múltiplas determinações que agem sobre as políticas educacionais, que guardam relação intrínseca com o padrão de acumulação flexível, na perspectiva da organização do trabalho e formação da classe trabalhadora. Inicialmente, focaremos nas formulações das conferências, demonstrando como a conversão, construída ao longo dos anos, da proposta de “Educação para Todos” em “Aprendizagem para Todos”, não representa uma ruptura no projeto do capital, e sim diferentes momentos de continuidade na promoção da política de aprendizagem ao longo de toda a vida. Em seguida, vamos cotejar os dados desta análise com outros documentos das mesmas agências, centrados na promoção das competências, com destaque para as competências socioemocionais, tendo em vista caracterizar o

conteúdo da formação projetada para a classe trabalhadora, bem como a sua relação com o nexó psicofísico requerido pelo capital.

3.1. APRENDER AO LONGO DE TODA A VIDA, O LEGADO DE JOMTIEN PARA A EDUCAÇÃO DE UMA NOVA GERAÇÃO DE TRABALHADORES

A primeira Conferência Mundial sobre Educação foi realizada de 5 a 9 de março de 1990, em Jomtien, na Tailândia, em um contexto de reorganização política, econômica e social depois da queda do muro de Berlim, em 1989, que é um marco do fim da Guerra Fria. A nova ordem mundial necessitava renovar o consenso em torno do projeto de desenvolvimento capitalista, agora sobre novos marcos, uma vez que o padrão de acumulação flexível impunha a reestruturação da divisão internacional do trabalho, pautada na precarização geral, na intensificação da exploração do trabalho nos países do sul global, e na constituição de regimes de Estado neoliberais, mais permeáveis ao empresariado e com uma política crescente de privatização dos serviços públicos ao mercado, entre eles, e educação. Com o fim da Guerra Fria e da iminência do avanço do comunismo, a sustentação da hegemonia capitalista por meio de regimes políticos autoritários deu lugar à defesa e constituição de governos democráticos, pautados na integração pelos acordos de cooperação entre países, pelas conferências e convenções internacionais, e pelas determinações das agências de financiamento para a implementação de políticas econômicas e sociais. O relatório para UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, a declaração final e o plano de ação que resultaram da conferência de Jomtien, reafirmaram a educação como um direito fundamental e estabeleceram metas a serem alcançadas até a virada para o novo milênio, alegando a sua importância para enfrentar a crise, o desemprego, a fome e a miséria, rumo a um desenvolvimento sustentável.

A política de desenvolvimento e as respostas para os problemas sociais como o desemprego, a pobreza, a fome, a violência e a criminalidade, são abordados no relatório como efeitos de uma crise das relações sociais, uma crise moral (UNESCO, 2012, p. 40 e 44), relacionada à perda ou distorção de valores e comportamentos socioculturais, passíveis de serem corrigidos pela educação, cuja tarefa essencial

seria promover em cada indivíduo a capacidade de dominar o sentimento de incerteza, tornar-se cidadão, respeitar o meio ambiente e buscar valores comuns para a solidariedade da humanidade. Ao mesmo tempo em que esse discurso omite as determinações econômicas da crise, ele também revela importantes componentes ideológicos do projeto hegemônico de desenvolvimento, que são a sustentabilidade, a cultura da paz e a democracia, que passam a constituir o entendimento sobre educação das organizações multilaterais e dos diferentes aparelhos privados de hegemonia que atuam no campo educacional, como conceitos que estão interligados e encerram diferentes contradições. A perspectiva da sustentabilidade, por exemplo, impulsiona o avanço tecnológico com um discurso que associa inovação à redução dos impactos ambientais e das desigualdades sociais, ocultando as determinações do padrão de acumulação flexível do capital, que depende da exploração cada vez mais intensa do trabalho e dos recursos naturais. Realidade esta que é explicitada facilmente pelos altos índices de emissão de poluentes, pelo aumento do aquecimento global, pelo desmatamento e perda da biodiversidade, pelos desastres naturais como o rompimento da barragem da Vale do Rio Doce, BHP e Samarco em Mariana (MG), que segue sem qualquer condenação dos responsáveis em âmbito penal, ou pelas chuvas intensas, deslizamentos e enchentes, que matam e desabrigam principalmente os setores mais precarizados da classe trabalhadora.

A cultura da paz, além de um discurso sobre valores apassivadores, serve principalmente à legitimação do gerenciamento da pobreza pela violência, seja pelas ações policiais sobre a periferia, em especial a juventude negra, seja pelas guerras contra povos inteiros, de que temos vários exemplos recentes e correntes, destacando-se o genocídio do povo Palestino, em Gaza. Sem questionar as bases do modo de produção da vida, combinam o slogan da sustentabilidade com a proposta de formulação de valores coletivos que promovam a solidariedade mundial, a cultura da paz para encarar os conflitos e a resiliência para enfrentar as incertezas. O sentido de manutenção da coesão social também é dado pela defesa da democracia e do papel da educação na formação para a cidadania:

Finalmente, se se busca uma relação sinérgica entre a educação e a prática da democracia participativa, além da preparação de cada indivíduo para o exercício dos seus direitos e deveres, convém basear-se na educação permanente para construir uma sociedade civil ativa. Entre os indivíduos dispersos e o longínquo poder político, essa sociedade deve permitir a cada um assumir a sua parcela de responsabilidade como cidadão a serviço de um

destino autenticamente solidário. A educação dos cidadãos deve realizar-se durante toda a vida, para tornar-se uma linha de força da sociedade civil e da democracia viva” (UNESCO, 2012, p. 52).

A promoção da democracia precisa ser compreendida historicamente, pois os formuladores não falam de qualquer democracia, mas a que está sendo forjada pelo padrão de acumulação flexível do capital do fim do milênio, com processos já avançados de monopólio e financeirização. A solidariedade é seletiva, pois não faltam exemplos de guerras violentas em nome da paz sobre países periféricos, ou de apoio à regimes ditatoriais para garantir as relações econômicas capitalistas. Fica explícita a responsabilização individual, sintetizada na proposta de formação da classe trabalhadora para a cidadania, que contém o sentido de internalização passiva das determinações econômicas, políticas e sociais do capitalismo, ao mesmo tempo em que se cobra uma postura ativa para a superação pessoal dos desafios impostos pela realidade. Isto porque, há um afastamento do recurso, real ou discursivo, às políticas de bem-estar social para manutenção da ordem e da coesão em torno de um capitalismo dito mais humanizado, que é substituído pelo discurso de não dar o peixe, mas ensinar a pescar, com a promessa de ampliar as potencialidades humanas de escolha (UNESCO, 2012, p. 66), ao mesmo tempo em que promove o deslocamento da responsabilidade do Estado e dos padrões para cada indivíduo.

É sobre estas bases contraditórias (sustentabilidade, cultura de paz e democracia) que a concepção de educação fundamentada no aprender ao longo de toda a vida foi apresentada no Relatório Delors (1996) e estabeleceu quatro pilares para as políticas educacionais da virada do milênio até os dias atuais: o aprender a conhecer, o aprender a fazer, o aprender a conviver e o aprender a ser. No entanto, o slogan que sintetizava a política naquele momento era “Educação para Todos - Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem”, cuja principal diretriz era o acesso, com a ampliação das matrículas e da duração da educação básica, começando pela entrada compulsória (obrigatória) no ensino primário, alinhada à política de erradicação do analfabetismo, presente na promoção da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e da inclusão das pessoas deficientes na escola. No entanto, a universalização da educação básica nunca se realizou plenamente, mesmo que o acesso tenha sido tema em todos os documentos que analisamos, seja em defesa da escolarização ou da ampliação de oportunidades de aprendizagem, mas nos

argumentos apresentados podemos identificar o conteúdo da formação proposta para “que a sua população ativa saiba utilizar as tecnologias complexas e dê prova de criatividade e de espírito de adaptação, atitudes que dependem, em grande parte, do nível de formação inicial das pessoas” (UNESCO, 2012, p. 144). A apresentação destes princípios é feita de outras formas em documentos posteriores, caracterizando um projeto de longo prazo, que resulta na produção contínua de consumidores deste serviço, entre eles o ensino médio, cuja matrícula passou a ser obrigatória em 2013.

A Declaração de Jomtien define as necessidades básicas de aprendizagem como “tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas), quanto os conteúdos básicos da aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes)” necessários para viver e trabalhar, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo (UNESCO, 2012, p. 2). Isto é, já nos anos 1990 estava anunciada a perspectiva de currículo que combina conhecimentos básicos de português e matemática com competências. Propõe, ainda, que essas aprendizagens sejam mensuradas por avaliações de desempenho objetivas e públicas, cujos resultados precisam se prestar a comparação internacional. Esta estratégia combina diferentes tipos de ranqueamento, como a certificação de materiais educativos de qualidade ou a criação de prêmios anuais para as iniciativas educacionais (UNESCO, 2012, p. 161), para produzir resultados padronizados sobre aprendizagem. Estes são os parâmetros nos quais se baseia a alocação de investimentos, que devem ser buscados com a cooperação e financiamento internacionais, bem como a articulação de diferentes atores, incluindo empresas privadas, ao mesmo tempo em que perspectiva a redução de custos da educação básica:

Se os recursos existentes podem ser utilizados por um número maior de educandos ou se os mesmos objetivos de aprendizagem podem ser alcançados a um menor custo por aluno, então será facilitada à educação básica a consecução das metas de acesso e desempenho para os grupos atualmente desassistidos (UNESCO, 1990, p. 12).

Além de lançarem a educação básica ao mercado de serviços, como um campo direto de investimentos, controle e lucratividade para o capital, os Organismos Multilaterais promovem a incorporação da lógica empresarial em todos os sistemas de ensino, baseada na eficiência e na produtividade, condicionando os investimentos à obtenção de resultados de acordo com as avaliações internacionais, ao mesmo

tempo em que tais parâmetros devem ser alcançados com o menor aporte financeiro possível. Afirmam que a educação entra “em concorrência na utilização dos recursos públicos com os outros domínios de intervenção do Estado” (UNESCO, 2012, p. 143), o que tem fundamentado diversas modalidades de privatização, bem com a participação direta do Estado em acordos de conversão de dívidas públicas e privadas em contrapartidas no campo da educação (UNESCO, 2012, p. 160). O Estado também é convocado a criar um consenso nacional sobre a educação, assegurar coerência de conjunto e uma visão de longo prazo, pois o sucesso das experiências é atribuído à sua adaptação local, por isso se fala em diversificação e generalização da capacidade de inovar mais do que a inovação em si mesma (UNESCO, 2012, p. 139), constituindo o que seria uma sociedade educativa:

A educação ao longo de toda a vida conduz, diretamente, ao conceito de sociedade educativa, uma sociedade em que são oferecidas múltiplas oportunidades de aprender, tanto na escola como na vida econômica, social e cultural. Daí a necessidade de multiplicar os acordos e os contratos de parceria com as famílias, com o meio econômico, com o mundo associativo, com os atores da vida cultural etc (UNESCO, 2012, p. 134).

Evidenciamos que a perspectiva de requalificação permanente, dentro e fora da escola, já estava presente, como projeto de longo prazo que, veremos, se realiza de forma mais acabada na atualidade, sob a perspectiva da aprendizagem ao longo de toda a vida. Como dissemos, acima, esta concepção de educação, inaugurada no relatório Delors para a UNESCO, com base na Conferência Mundial sobre Educação de 1990, estabelece quatro pilares da educação, ou seja, quatro aprendizagens fundamentais. A primeira, “aprender a conhecer”, é definida como a aquisição dos instrumentos da compreensão, “pressupõe, antes de tudo, aprender a aprender, exercitando-se a atenção, a memória e o pensamento” (UNESCO, 2012, p. 75), e considera que o processo de aprendizagem do conhecimento nunca está acabado e é enriquecido pelas experiências no trabalho e fora dele. Observamos que “aprender a conhecer” ou “aprender a aprender” transforma o papel de professoras e professores, desvalorizando os saberes e a autonomia docente, além de vincular o aprendizado à experiências de trabalho, o que é negativo na medida em que o nexo psicofísico necessário ao padrão de acumulação flexível do capital, como vimos, trata-se da formação para o trabalho simples e precário.

O segundo pilar, “aprender a fazer”, é descrito como a capacidade de agir, especialmente nas relações de trabalho, destacam que “trata-se, frequentemente, mais de uma qualificação social do que de uma qualificação profissional”, que deve contemplar a “capacidade empreendedora” e “capacidades específicas de inovação e criação” (UNESCO, 2012, p. 78). A citação a seguir, extraída do Relatório Delors, explicita a relação que este projeto de formação no trabalho guarda com a desprofissionalização:

Além da aprendizagem de uma profissão, há que adquirir uma competência mais ampla, que prepare o indivíduo para enfrentar numerosas situações, muitas delas imprevisíveis, e que facilite o trabalho em equipe, dimensão atualmente muito negligenciada pelos métodos pedagógicos. Estas competências e qualificações tornam-se, muitas vezes, mais acessíveis, se quem estuda tiver possibilidade de se pôr à prova e de se enriquecer, tomando parte em atividades profissionais e sociais, em paralelo com os estudos. Daqui, a necessidade de atribuir cada vez maior importância às diferentes formas de alternância entre escola e trabalho (UNESCO, 2012, p.18).

A desprofissionalização e a formação fundada na Pedagogia das Competências dependem do avanço das forças produtivas no sentido do trabalho qualificado ser incorporado pela tecnologia, multiplicando os postos de trabalho simples. O desenvolvimento no sentido do monopólio e da financeirização do padrão de acumulação flexível do capital vem promovendo, progressivamente, estas condições, que alienam a classe trabalhadora dos conhecimentos técnico-científicos sobre o seu trabalho para aprofundar a exploração, uma vez que o trabalho simples, é desqualificado, mal remunerado e sem direitos. Neste sentido, “aprender a fazer” direciona a formação para a aquisição de competências úteis, que mudam a todo tempo e conforme a vontade do patrão.

No pilar chamado de “aprender a viver juntos”, identificamos elementos da virada assistencial da escola (Evangelista; Leher, 2012), somados à promoção do apassivamento presente dos discursos sobre a sustentabilidade, a democracia, a cultura de paz e a formação para a cidadania. Aprender a viver juntos, nesta formulação, propõe o ensino da não violência e da empatia, iniciar os jovens em projetos de cooperação, atividades desportivas, culturais e sociais, compreendidos como práticas para promover a aprendizagem de métodos de resolução de conflitos (UNESCO, 2012, p. 79 e 80). Vale destacar que os formuladores localizam o foco do ensino formal nos dois primeiros pilares, ainda que salientem que todos devem ser

objeto do ensino estruturado, razão pela qual indicam o aprender a viver juntos como foco da comissão da UNESCO (2012, p.17) para os anos 1990.

Antes de abordarmos o quarto pilar, “aprender a ser”, é importante salientar que todos eles operam de forma articulada, é em seu conjunto que identificamos o alinhamento à Pedagogia das Competências para promover a formação instrumental da classe trabalhadora, correspondente ao movimento de conversão da qualificação à competência como organizadora das relações de trabalho. A aprendizagem socioemocional, ou as competências socioemocionais, também precisa ser compreendida como parte da perspectiva de aprender ao longo de toda a vida na sua integralidade, no entanto, é na dimensão do “aprender a ser” (quarto pilar) que encontramos a sua definição mais explícita, como dever de “conferir a todos os seres humanos a liberdade de pensamento, o discernimento, os sentimentos e a imaginação de que necessitam para desenvolver os seus talentos e permanecerem, tanto quanto possível, donos do seu próprio destino” (UNESCO, 2012, p. 81). Este tema, do “aprender a ser”, já tinha sido exposto no relatório de Edgar Faure, escrito em 1972 para a UNESCO, tratando de reforçar a responsabilização pessoal que aparece de forma mais acabada no relatório Delors, como neste trecho em que apresenta uma definição do que é competência:

Os empregadores substituem, cada vez mais, a exigência de uma qualificação, a seu ver ainda muito ligada à ideia de competência material, pela exigência de uma competência que se apresenta como uma espécie de “coquetel individual”, combinando a qualificação em sentido estrito (adquirida pela formação técnica e profissional), o comportamento social, a aptidão para o trabalho em equipe, a capacidade de iniciativa e o gosto pelo risco (UNESCO, 2012, p. 77).

A educação ao longo de toda a vida propõe uma mudança qualitativa no movimento de conversão da qualificação profissional à competência associado à reestruturação do padrão de acumulação flexível do capital, ao prescrever que “a noção de qualificação, no sentido tradicional, é substituída em muitos setores modernos de atividade, pelas noções de competência evolutiva e de capacidade de adaptação”, “combinando de maneira flexível as quatro aprendizagens fundamentais” desde a infância até o fim da vida (UNESCO, 2012, p. 85). Com este discurso, buscam justificar, inclusive, a exclusão do contingente de técnicos, tecnólogos, graduados e pós-graduados, ou seja, trabalhadores qualificados, do mercado de trabalho, uma vez que as suas formações não servem mais ao perfil de trabalhador exigido, e que “a

formação profissional deve conciliar dois objetivos divergentes: a preparação para os empregos existentes atualmente e a capacidade de adaptação a empregos que ainda nem sequer podemos imaginar” (UNESCO, 2012, p. 111). O próprio conceito de emprego foi transformado e progressivamente substituído pelo de ocupação, sem vínculo contratual ou direitos trabalhistas, abarcando múltiplas formas de trabalho precário que camuflam o assalariamento, além do engajamento voluntário em projetos sociais. Nesta perspectiva o desemprego, ou a desocupação, é apresentado como consequência inevitável do progresso tecnológico que muda continuamente as relações de trabalho, ocultando a manutenção da forma essencial do trabalho no capitalismo, isto é, os trabalhadores seguem sendo explorados para produzir mais valor e gerar lucros para os donos dos meios de produção.

Como nem tudo é mistificado, a influência do desenvolvimento tecnológico próprio do padrão de acumulação flexível na reorganização dos ritmos de vida é expressamente defendida no relatório Delors. Com a gestão do trabalho por aplicativos, as plataformas digitais de educação e lazer, as modalidades remotas, vemos desaparecer as fronteiras entre o tempo e o espaço de trabalho, de estudo e de lazer, assim, o tempo e o espaço do trabalho e da educação vão se conformando como dimensões contínuas da própria vida, daí a perspectiva de aprendizagem ao longo de toda a vida. As TICs cumprem um papel importante na realização deste projeto de educação, pois são as ferramentas que medeiam a transformação dos espaços e tempos de aprendizagem, paralelamente à reorganização dos conteúdos e da forma dos sistemas educacionais. Exceto a crítica, que é nossa, essa perspectiva sobre o desenvolvimento tecnológico e seus desdobramentos sobre o ritmo do trabalho e da vida aparece de forma explícita no relatório Delors:

As tecnologias da informação e da comunicação poderão constituir, de imediato e para todos, um verdadeiro meio de abertura aos campos da educação não formal, tornando-se um dos vetores privilegiados de uma sociedade educativa, na qual os diferentes tempos de aprendizagem serão repensados radicalmente. Em particular, o desenvolvimento dessas tecnologias, cujo domínio permite um enriquecimento contínuo dos saberes, deveria levar à reconsideração do lugar e da função dos sistemas educacionais, na perspectiva de uma educação ao longo da vida (UNESCO, 2012, p. 54).

A referida reconsideração do lugar e da função dos sistemas educacionais, em acordo com a concepção de aprender ao longo de toda a vida, mediada pelas novas Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC), também promove a

individualização da aprendizagem, seja pela otimização da produção de dados a partir de avaliações fundamentadas na Teoria da Resposta ao Item (TRI), seja pela multiplicação de modalidades virtuais de aprendizagem que isolam estudantes. Tal processo se estende à formação docente, com a multiplicação das licenciaturas na modalidade EaD (educação a distância), e a política de formação permanente para se adaptar às transformações, ser mais moderno, atual e estar a par das inovações tecnológicas, o que é apresentado pelos formuladores, não como uma sobrecarga de trabalho, se não como uma “gama de oportunidades para o professorado” (UNESCO, 2012, p. 153). Somente ignorando as contradições de classe e a exploração do trabalho é que os formuladores podem chegar a conclusão de que “a educação ao longo de toda a vida torna-se, assim, o meio de chegar a um equilíbrio mais perfeito entre trabalho e aprendizagem, bem como ao exercício de uma cidadania ativa” (UNESCO, 2012, p. 86 e 87).

Dedicamos um espaço maior para a apresentação do Relatório Delors, que foi encomendado pela UNESCO depois da Conferência Mundial sobre Educação para Todos de 1990, pois é nele que encontramos as bases da concepção de educação associada ao padrão de acumulação flexível do capital, fundamentada no desenvolvimento de competências e articulada à aprendizagem ao longo de toda a vida, elementos que seguem vigentes até os dias de hoje, ainda que mais desenvolvidos e complexificados. Em abril de 2000 foi realizado o Fórum Mundial de Educação em Dakar, Senegal, que resultou na formulação do documento “Educação para Todos: O Compromisso de Dakar” (UNESCO, 2001), reafirmando o compromisso com a perspectiva de aprender ao longo de toda a vida e com os pilares aprender a aprender, a fazer, a conviver e a ser, bem como reforça o discurso de que coloca sobre as políticas de educação a responsabilidade pelo desenvolvimento econômico e social. Além disso, deposita sobre o Estado a responsabilidade de desenvolver políticas estáveis e de longo prazo, produzindo consensos sobre a concepção de educação inaugurada em Jomtien, afirmando que:

Todos os Estados deverão desenvolver ou fortalecer planos nacionais de ação até, no máximo, 2002. Esses planos devem ser integrados em um marco mais amplo de redução da pobreza e de desenvolvimento e devem ser elaborados através de processos mais democráticos e transparentes que envolvam todos os interessados e parceiros, especialmente representantes do povo, líderes comunitários, pais, educandos, organizações não-governamentais (ONGs) e a sociedade civil (UNESCO, 2001, p. 9).

As metas e estratégias estabelecidas no Compromisso Dakar devem, então, ser implementadas localmente, com a elaboração de Planos Nacionais de Educação em acordo com os objetivos da aprendizagem ao longo de toda a vida, salientando que este seria o critério para disputar os recursos necessários para as políticas educacionais:

Recursos financeiros novos, de preferência sob a forma de subsídios e doações, devem, portanto, ser mobilizados pelas agências financeiras bilaterais e multilaterais, entre elas o Banco Mundial e bancos regionais de desenvolvimento, assim como o setor privado (UNESCO, 2001, p. 10).

O financiamento passa a ser negociado em acordos com as OMs, ONGs, ou entidades do setor privado, que nada mais são do que organizações empresariais, que estabelecem como critério para o seu investimento o compromisso dos Estados com o projeto de aprendizagem ao longo de toda a vida. Um dos compromissos do Marco de Ação de Dakar é justamente a participação direta do setor privado na implementação das políticas educacionais, uma vez que os Estados devem:

Criar os marcos normativos, institucionais e financeiros que permitam a criação de novos espaços e legitimem os já existentes, assegurando a participação da sociedade civil na elaboração, monitoramento e avaliação das políticas educacionais, bem como dos planos e programas nacionais relativos a esses assuntos (UNESCO, 2001, p. 35).

Este formato de financiamento que endivida os Estados em benefício do setor privado, seja ele local ou internacional, também foi anunciado no Relatório Delors, mas no “Educação para Todos: O Compromisso de Dakar” (UNESCO, 2001) encontramos estas diretrizes mais elaboradas. Na verdade, o que ocorre é a incorporação de dez anos de experiência, que permitiu que os formuladores caracterizassem melhor o modelo de financiamento em curso e o caminho a seguir. Se nos anos 1990 o centro das políticas estava em promover o acesso, nos anos 2000, outras diretrizes se somam a esta, especialmente a orientação geral de que “a Educação para Todos deve abarcar não apenas a educação primária, mas também a educação pré-primária, a alfabetização e os programas de capacitação para a vida” (UNESCO, 2001, p. 16). Neste período o foco é direcionado à Educação Infantil, à alfabetização, e à juventude trabalhadora, na forma de “programas de capacitação para a vida” direcionados a jovens e adultos. Para consecução destes objetivos elaboraram um plano de seis metas e doze estratégias, que sistematizamos na figura 1.

Figura 1 - Resumo do Marco de Ação de Dakar



Fonte: Elaboração própria a partir do documento UNESCO, 2001.

Para o início do milênio, os objetivos traçados sob o slogan “Educação para Todos” foram direcionados para a atenção à primeira infância, à educação primária e ao ensino fundamental, com foco na alfabetização e na articulação com conhecimentos e hábitos de saúde, nutrição, higiene e desenvolvimento psicossocial (UNESCO, 2001, p. 18). Para a juventude trabalhadora a função assistencial da educação foi combinada com políticas de expansão do sistema secundário e da Educação de Jovens e Adultos (EJA), focadas na alfabetização, cálculo e atitudes para formar “agentes ativos na modelagem de seu futuro e a desenvolverem habilidades úteis relativas ao trabalho” (UNESCO, 2001, p. 19), se responsabilizando

cada indivíduo pelo seu projeto de vida. Os formuladores reforçaram o compromisso centrado no acesso, na permanência e na “definição clara e avaliação precisa dos resultados da aprendizagem, que incluam conhecimentos, habilidades, atitudes e valores” (UNESCO, 2001, p. 20) que, argumentam, incluem competências cognitivas e não-cognitivas ou socioemocionais.

O Fórum Mundial de Educação de Dakar também produziu Marcos de Ação Regionais, para reforçar os compromissos dos Estados com as diretrizes da educação ao longo de toda a vida, com base nos dados da Avaliação da EPT de 2000, apontando avanços e pendências em relação a este projeto. Vale destacar o que consideraram como resultados positivos alcançados até os anos 2000 para as Américas: o aumento da educação da primeira infância, entre 4 e 6 anos; a ampliação do tempo de escolaridade obrigatório; a diminuição relativa do analfabetismo, mesmo sem atingir a meta de reduzir pela metade; a inclusão de temas de educação para a vida nas modalidades formal e não-formal; a abertura à participação de diversos atores; e a formação de um consenso sobre educação. Já os temas pendentes, apresentados como foco do Marco de Ação Regional das Américas para dar continuidade à EPT, são: a atenção à primeira infância, crianças menores de 4 anos; a alta repetência e evasão no ensino primário; a baixa prioridade da EJA; a carência de mecanismos eficazes para a formulação de políticas educacionais de Estado em conjunto com a sociedade civil; o aumento pequeno dos recursos e seu uso ineficiente; e a disponibilidade e uso insuficiente das TICs. Assim, sobre este balanço apresentado pelos formuladores do Compromisso de Dakar, observamos o reconhecimento de sucesso na formação de um consenso sobre este projeto de educação, que havia sido inaugurado nos anos de 1990, e o direcionamento de esforços no sentido do aprofundamento das parcerias público-privadas e incorporação das TICs ao sistema educacional.

Enquanto o projeto firmado em Jomtien estabelecia um prazo de dez anos para os seus objetivos, o Marco de Ação de Dakar inaugurou a periodização de quinze anos para reavaliação das metas e estratégias, o que foi mantido pela Declaração que resultou do Fórum Mundial de Educação, realizado em Incheon, Coréia do Sul, entre os dias 19 e 22 de maio de 2015, também chamada de Agenda Educação 2030. Mesmo que a nova agenda reafirme os compromissos da EPT, e a concepção de

educação firmada na década de 1990 no relatório Delors, dois destaques iniciais são necessários para compreendermos o que ela traz de novo no campo das políticas educacionais.

Primeiro, as declarações anteriores estavam associadas ao projeto de desenvolvimento organizado como “Objetivos de Desenvolvimento do Milênio” (ODM), enquanto a Educação 2030 está vinculada a uma nova elaboração, sintetizada como “Objetivos de Desenvolvimento Sustentável” (ODS). Assim como afirmamos sobre o contexto educacional, ambos projetos de desenvolvimento são complementares, mas, já tendo passado quinze anos da entrada no novo milênio, os ODS trouxeram a sustentabilidade como termo catalisador das políticas e do convencimento. Segundo, o slogan central apresentado para as políticas educacionais também mudou, o lema “Educação para Todos” deu lugar à “aprendizagem ao longo de toda a vida para todos”. Não se trata, porém, de uma ruptura de projeto, ao contrário, o que observamos é uma proposição mais acabada da aprendizagem ao longo da vida baseada nos quatro pilares da educação, apresentada já no relatório Delors.

As determinações sobre o acesso à educação básica, que já haviam sido ampliadas dos anos iniciais para a integralidade do ensino primário em Dakar, passaram a estipular doze anos de escolarização primária e secundária, dos quais ao menos nove devem ser obrigatórios, e a promoção de outras oportunidades de aprendizagem flexíveis, para que “todos jovens e adultos adquiram uma competência funcional em leitura, escrita e matemática, de modo a incentivar sua participação plena como cidadãos ativos” (UNESCO, 2016, p. 29). Os formuladores deixaram de fora da obrigatoriedade o ensino médio, relegando aos jovens e adultos as oportunidades flexíveis, em arranjos institucionais diversos, de formação instrumental para o trabalho. Quanto ao financiamento dos sistemas educacionais, em Incheon, assim como em Dakar, indicaram a necessidade de aumentar significativamente os investimentos como condição para atingir a aprendizagem para todos, estabelecendo como parâmetro para os Estados, destinar de 4% a 6% do PIB ou de 15% a 20% do total de despesas públicas para a educação (UNESCO, 2016 p. 9). Ainda que tenham estabelecido este percentual de investimento público em educação, cabe ao Estado estabelecer marcos legais e políticos, bem como parcerias privadas, com o objetivo implícito de mercantilizar o setor da educação para que os capitais possam se

expandir e lucrar, o que foi ainda mais desenvolvido na agenda da Educação 2030, com o foco nas oportunidades de aprendizagem ao longo da vida.

Figura 2 - Resumo do Marco de Ação de Incheon



Fonte: Elaboração própria a partir do documento INCHEON, 2015.

Na meta 3, a abertura para o mercado da educação, oculta nas demais modalidades, é explicitada quanto ao acesso de jovens e adultos à formação técnica, profissional e superior, que não será gratuita, mas a preços acessíveis. No entanto, a incorporação da lógica empresarial é estendida à política de aprendizagem ao longo de toda a vida, do nascimento até a morte, na organização do sistema educacional, na gestão escolar, no trabalho docente, e na própria elaboração sobre o que é uma educação de qualidade e quais são as habilidades consideradas relevantes. Os

resultados de aprendizagem pretendidos, além de alfabetização e matemática básica, consideram competências relevantes para o emprego e o empreendedorismo:

O foco muito estreito em habilidades específicas para o trabalho reduz as habilidades dos alunos de se adaptar às demandas em constante mudança do mercado de trabalho. Portanto, para além da aquisição de habilidades específicas para o trabalho, deve-se dar ênfase ao desenvolvimento de habilidades cognitivas e não cognitivas/transferíveis de alto nível – como resolução de problemas, pensamento crítico, criatividade, trabalho em equipe, comunicação e resolução de conflitos –, que podem ser usadas em uma gama de áreas de ocupação. Além disso, os alunos deveriam ter acesso a oportunidades de atualizar suas habilidades constantemente por meio da aprendizagem ao longo da vida (UNESCO, 2016, p. 43).

Para a classe que vive do trabalho, esta gama de habilidades e oportunidades de aprendizagem se traduz na procura constante do produto educacional do momento, acertado, que pode garantir uma condição de renda melhor, o que exige adaptação constante e resiliência. Sobre o conteúdo destas requalificações, diferente dos documentos anteriores, a Agenda Educação 2030 traz diversas menções às competências como conhecimentos e habilidades consideradas relevantes, e diferenciando competências cognitivas e não cognitivas. Observamos que é a partir desta agenda que o destaque da formação por competências é abertamente direcionado às competências socioemocionais, ditas não cognitivas. Para o empresariado, essa busca dos trabalhadores por formas de complementar a escolarização formal e melhorar os seus currículos em busca de trabalho é um nicho significativo do mercado educacional, estimulado, inclusive, pelo uso das TICs e criação dos Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA).

O que identificamos com a análise dos documentos formulados a partir destes três encontros mundiais sobre educação é que as mudanças entre as determinações políticas de cada período não representam uma ruptura no projeto do capital para a educação, o que não quer dizer que tudo permaneça igual, uma vez que houve saltos qualitativos na consecução de um mesmo projeto, orientado para a aprendizagem ao longo de toda a vida. Até a Conferência de Dakar, o projeto estava sintetizado no slogan “Educação Para Todos” (EPT) e alinhado aos Objetivos para o Desenvolvimento do Milênio (ODM). Em 2015, na estratégia para a Educação 2030, a educação passou a ser organizada pelo slogan “aprendizagem ao longo de toda a vida”, associado aos Objetivos para o Desenvolvimento Sustentável (ODS). Vale destacar que a perspectiva do aprender ao longo de toda a vida aparece como

caracterização do projeto para a educação desde o Relatório Delors, na década de 1990, fazendo referência ao primeiro relatório da UNESCO sobre educação, publicado em 1972 por Edgar Faure. Ao mesmo tempo, é significativo que na segunda década do século XXI ela adquira centralidade e passe a sintetizar a política para a educação, nos documentos e no debate público, produzindo um consenso sobre o conteúdo e a forma da educação. O foco do projeto foi direcionado para a dimensão do aprender a ser, anunciando as competências socioemocionais como uma grande inovação no campo educacional, capaz de resolver os problemas sociais da educação, trabalho e desigualdade.

No próximo subcapítulo apresentamos a análise de outros documentos da UNESCO e da OCDE que ajudam a aprofundar a caracterização das competências socioemocionais e compreender o seu papel no projeto de aprendizagem ao longo de toda a vida. Além de abordar o documento da OCDE sobre o tema, intitulado “Competências para o progresso social: o poder das competências” (OCDE, 2015), publicado em 2015, abordamos outros três documentos da UNESCO sobre Educação para a Cidadania Global, publicados entre 2015 e 2022, e outro que anuncia “um novo contrato social para a educação”, publicado em 2022. A seleção do documento da OCDE é quase autoexplicativa, até hoje este é o principal documento de projeção internacional centrado nas competências socioemocionais. Compreendemos que os demais documentos selecionados contribuem para a análise pela sua atualidade e, principalmente, por colocar em evidência os conceitos apresentados como fundamentos para o projeto de aprendizagem ao longo de toda a vida: sustentabilidade, democracia e cultura de paz.

3.2. COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS, CIDADANIA GLOBAL E O NOVO CONTRATO PARA A EDUCAÇÃO

As três conferências mundiais sobre a educação aconteceram de 1990 a 2015, quando foi elaborada a Agenda Educação 2030, alinhada aos Objetivos para o Desenvolvimento Sustentável (ODS), alçando o conceito de aprendizagem a slogan do projeto, no lugar do conceito de educação. A defesa da aprendizagem para todos, em todo lugar e para o resto da vida, transforma progressivamente a escola como

espaço de ensino, em relação ao conteúdo e a forma do conhecimento de que se ocupam os sistemas educacionais, e a finalidade da escola, como instituição ético-política e pedagógica responsável pela formação cultural das novas gerações. A mudança de slogan do projeto, que optamos por chamar “aprender ao longo de toda a vida”, confere destaque ao componente da flexibilidade da formação escolar, embora já tenha assumido diferentes nuances desde os anos 1990, como é o caso da Educação para a Cidadania Global (ECG), um outro slogan que refere-se ao mesmo projeto. A UNESCO realizou dois encontros sobre ECG em 2013, seguidos de duas publicações sobre o tema em 2014 e 2015. Nesses primeiros documentos, os próprios formuladores afirmam não haver “consenso sobre o significado de cidadania global”, apresentando diretrizes para “potencializar o entendimento em torno da ECG e suas implicações para o conteúdo, a pedagogia e a prática educacionais” (UNESCO, 2015b, p. 8). Além disso, estavam expressamente direcionados aos “formuladores de políticas de educação, profissionais, organizações da sociedade civil e jovens de todas as regiões do mundo” (UNESCO, 2015b, p. 12). No trecho a seguir evidenciamos a forma como a UNESCO exerce a sua influência sobre a formulação e implementação de políticas públicas para a formação da juventude trabalhadora:

A UNESCO apoia governos a incorporar a ECG aos sistemas nacionais de educação, incluindo políticas educacionais, conteúdos, práticas de ensino, ambientes de aprendizagem e monitoramento e avaliação (M&A). (...)

A equipe da sede da UNESCO oferece liderança técnica e coordenação global do trabalho da organização sobre ECG, concentrando-se em três áreas específicas:

- 1) Diálogo de políticas em conexão com a agenda educacional pós-2015
- 2) Oferta de orientação técnica sobre ECG
- 3) Função de clearing-house (coleta e disseminação de informação e conhecimento). (UNESCO, 2015, p. 4)

As recomendações da UNESCO para a ECG, em 2015, foram: (a) Incorporação da ECG em programas relevantes já existentes (como educação para a paz e para o desenvolvimento sustentável), bem como documentar a prática da ECG; (b) Modelos de aprendizagem para os próprios professores; (c) Envolvimento da juventude na concepção, implementação, monitoramento e na avaliação da ECG, em parceria com a sociedade civil e utilizando as TICs, incluindo redes sociais; (d) Uma rede informal e flexível de uma comunidade de práticas; (e) Fazer avançar o consenso

sobre indicadores para medir a ECG; (f) Formar cidadãos globais vai além da educação, envolve múltiplos setores para que os jovens tenham aprendizagem, trabalho e um futuro (UNESCO, 2015b, p. 40 - 41). Destacamos a posição destes primeiros documentos da ECG sobre a aprendizagem ao longo de toda a vida, de que os seus princípios devem estar presentes “em todos os espaços e momentos da rotina escolar”, podem ser “incorporados a intervenções educacionais existentes”, “não como uma matéria separada ou superposta” (UNESCO, 2015b, p. 15), ainda que possa assumir a forma de uma disciplina obrigatória:

Embora seja possível criar um currículo de cidadania global, o alcance é maior do que uma única matéria; na verdade, é mais amplo do que o próprio currículo. Idealmente, a ECG torna-se parte do ethos de um ambiente de aprendizagem e, assim, influencia decisões gerenciais superiores, práticas de professores e relações entre instituições educacionais e comunidades (UNESCO, 2015b, p. 25).

Em seguida, a UNESCO publicou o “primeiro guia pedagógico” sobre o ECG, em 2016, uma “orientação geral para integrar a educação para a cidadania global em seus sistemas de ensino” (UNESCO, 2016b, p. 11). A perspectiva de aprendizagem descrita na citação é reforçada nos métodos de implementação da ECG apresentados no “guia pedagógico”, caracterizados pelos formuladores como: “holísticos”, no sentido integrarem as prioridades e valores de toda a escola (UNESCO, 2016b, p. 48); tema transversal, com “colaboração entre professores de diferentes disciplinas” (UNESCO, 2016b, p. 48); integrar disciplinas para “desenvolver a capacidade de auto expressão” pelas artes, ou “melhorar sua compreensão de questões relacionadas ao trabalho em equipe” pela prática de esportes (UNESCO, 2016b, p. 49); introduzir uma disciplina obrigatória “para reforçar o espírito de cooperação, a criatividade e a formação de caráter” (UNESCO, 2016b, p. 49); e também pode ser ofertada pela educação não formal, em “parcerias entre escolas e atores da sociedade civil” (UNESCO, 2016b, p. 49). A UNESCO afirma que os métodos têm “máximo impacto ao serem adotados em conjunto” (UNESCO, 2016b, p. 48).

Entre os objetivos propostos no guia pedagógico da ECG (UNESCO, 2016b) estão a autoestima, relações positivas, compromisso, cooperação, empatia, solidariedade, regulação de emoções intensas, resistência à pressão negativa dos pares, prevenção da violência, e a negociação e gestão de conflitos para conciliação (UNESCO, 2016b, p. 35). O direcionamento para a juventude trabalhadora

precarizada é expresso, como na orientação de investimento “cedo e ao longo dos anos de escola em competências socioemocionais nas populações menos favorecidas” (UNESCO, 2016b, p. 131)”. Estas competências foram destacadas pelos formuladores como incentivadoras da motivação pessoal, como a participação em atividades extracurriculares, o voluntariado ou aprendizagem em serviço, a formação de redes de contato, ou o empreendedorismo social com comportamento positivo (UNESCO, 2016b, p. 40).

Observemos que o conceito de engajamento, combinado aos adjetivos cívico, efetivo (UNESCO, 2016b, p. 31) e ético (UNESCO, 2016b, p. 39), é recorrente no guia pedagógico para ECG, revelando implicações políticas e ideológicas da racionalidade empreendedora sobre os conceitos de cidadania, democracia e justiça. A noção de engajamento também carrega a adesão ativa, porém, acrítica, a outra característica do empreendedorismo, a competitividade, que é enaltecida pelos formuladores como “uma característica da cidadania global” que inspira “inovação, criatividade” e impulsiona “a busca por soluções para os desafios interconectados de nosso mundo atual” (UNESCO, 2015b, p. 17). Ainda sobre a orientação para a Educação para a Cidadania Global, ao final do prazo de oito anos estabelecido em 2014, a UNESCO publicou, em 2022, um “curso autoinstrucional” (UNESCO, 2022, p. 166) para professores da educação básica, em parceria com a Civicus. Neste documento o sentido de educação pública que defendem está em “fornecer os recursos para que o processo de ensino e aprendizagem aconteça ao longo da vida” (UNESCO, 2022, p. 121), não como direito, mas como um serviço.

Analisamos esses quatro documentos em conjunto, para apreender conceitos centrais à proposta de Educação para a Cidadania Global, e compreender a sua relação com a categoria aprender ao longo de toda a vida. Observamos que as recomendações e métodos da ECG explicitam algumas características do projeto de aprendizagem ao longo de toda a vida, como a relação explícita com a sustentabilidade e a cultura da paz, que junto com a democracia são os fundamentos apresentados nos documentos produzidos a partir dos Fóruns Mundiais sobre a Educação. Além disso, apontam a produção de consenso com base em dados comparáveis em larga escala voltados para a avaliação da aprendizagem, incluindo as competências socioemocionais. Outros pontos em comum são a presença em

todos os espaços e momentos dentro e fora da rotina escolar, o fomento às parcerias com o setor privado, o deslocamento dos conteúdos técnico-científicos para a promoção de valores e boas práticas, o desenvolvimento de a relação que estabelecem entre empreendedorismo e engajamento, e a mudança do caráter público da educação pública.

Antes de entrarmos na discussão sobre a transformação do caráter público da educação pública, destacamos duas questões colocadas no documento “Reimaginar nosso futuro juntos: um novo contrato social para a educação” (UNESCO, 2022b), publicado em 2022, pela UNESCO. Tratando da relação entre a formação da juventude trabalhadora e as transformações no mundo do trabalho, as duas questões colocadas deixam em evidência que o futuro projetado pelos formuladores destes documentos é de instabilidade e destruição de direitos. Ao questionar “que nova educação as pessoas precisariam para viver sem trabalho formal?”, apresentam a defesa de que “a flexibilidade diante de futuros incertos de emprego deve ser incorporada ao novo contrato social para os futuros da educação” (UNESCO, 2022b, p. 43). Muito além de ser uma indicação para o futuro, compreendemos que esta perspectiva apresentada nos documentos sintetiza a política já em curso.

Percebe-se, assim, que está em curso um processo de transformação do significado do direito à educação, com a desfiguração da educação pública, para produzir o convencimento sobre o nexos psicofísico do padrão de acumulação flexível do capital que demanda a busca permanente por formação para o trabalho simples, centrada na aprendizagem de competências socioemocionais, que estamos chamando de requalificação permanente. Neste contexto, a educação é caracterizada como um mercado movido pela necessidade da juventude trabalhadora de subsistência quando “os empregos e a natureza do emprego podem se alterar de maneira drástica ao longo da vida profissional de um único indivíduo” (UNESCO, 2022b, p. 113). Para realizar este convencimento a ideologia do empreendedorismo cumpre um papel fundamental, promovendo o engajamento constante em “oportunidades de mudança de carreira e requalificação” (UNESCO, 2022b, p. 112), escondendo, por trás do discurso empreendedor, o aumento da precarização para quem segue trabalhando e consumindo requalificações até o fim da vida.

Esta educação, necessária ao padrão de acumulação flexível do capital, é realizada no mercado, pelo mercado e para o mercado, desconstruindo a concepção de educação como direito social básico e transformando os serviços públicos em mercadorias a serem compradas e consumidas. Observamos isso quando os formuladores afirmam que “atores estatais e não estatais juntos garantem o caráter público da educação pública” (UNESCO, 2022b, p. 107), e preveem a ampliação deste mercado por não estarem “bem servidos definindo esse direito simplesmente com base na escolaridade formal” (UNESCO, 2022b, p. 151), orientando a ampliação da participação do empresariado na oferta educacional:

Trata-se de valorizar a ação do governo em múltiplos níveis, menos por uma lógica de reforma, e mais na perspectiva de se tornarem promotores de uma participação mais ampla e catalisadores da inovação. Além disso, os governos têm papéis únicos na preservação e consolidação do caráter público da educação, garantindo o financiamento público adequado e contínuo da educação e construindo capacidade para regulamentar adequadamente a educação (UNESCO, 2022b, p. 155).

Passam a definir a educação pública como a que “(1) ocorre em um espaço público; (2) promove os interesses públicos; e (3) presta contas a todos” (UNESCO, 2022b, p. 11 - 12) e o que cabe ao Estado (garantindo, supostamente, o seu caráter público) é a sua regulação e, é claro, o financiamento do mercado educacional – trabalho, cuidado, lazer, atividades artísticas, práticas culturais, esportes, vida cívica e comunitária, ação social, infraestrutura, engajamento digital e midiático, tudo isso passa a ser considerado oportunidades de aprendizagem potencialmente educacionais, pedagógicas e significativas (UNESCO, 2022b, p. 104). Além disso, a profunda transformação do conceito de educação pública, de coisa pública, de serviço público, de direito à educação, faz com que uma escola de educação básica possa ser considerada serviço público garantido pelo Estado, sem que a sua estrutura física, recursos, trabalhadores, ou mesmo a gestão sejam executadas e asseguradas diretamente pelo Estado, e sim por uma ou mais organizações empresariais. Não é o fim da escola pública, pois a obrigatoriedade da educação básica é mantida como política de alívio à pobreza e, inclusive, como diretriz para o ensino médio, já que os formuladores defendem que “a educação secundária, nas suas diferentes formas, deve ser generalizada e acessível a todos” (UNESCO, 2022b, p. 106).

Portanto, no projeto do capital para a educação a escola pública deve ser mantida, não apenas como novo nicho de mercado que favorece a expansão de

relações tipicamente capitalistas, mas também como espaço de assistência social e psicológica e de contenção de crianças e jovens, sobretudo, nas zonas periféricas e territórios de precariedade social. Assim, não se trata do “fim” da escola pública, mas de sua completa transformação. Ela é útil e funcional ao projeto do capital para a educação, desde que profundamente ligada às demandas do mercado e subordinada aos interesses e à dinâmica empresarial, o que implica a conversão da formação escolar a um projeto restrito e rebaixado cultural e cientificamente, uma escola gerida e organizada por fundações empresariais segundo a dinâmica da concorrência, da meritocracia dos resultados, ou seja, uma formação instrumental e comportamental, orientada pela lógica das competências.

Por outro lado, a manutenção da política de escolarização básica para todos, gerenciada pelo capital, é combinada a alegação de que ela não representa garantia alguma, se o sujeito for “incapaz de aplicar suas habilidades e competências no trabalho”, o que pode levar “ao descontentamento, à agitação e, às vezes, desencadeia conflitos políticos e civis (UNESCO, 2022b, p. 40). O discurso sobre as competências funciona pela sua flexibilidade, permite que o mercado da educação fique à espreita, que atue dentro de uma “sala de espera” de qualquer oportunidade que lhe é aberta para vender produtos e serviços de requalificação profissional. Vale dizer que estas competências não são propriamente definidas e certificadas, o que significa que elas podem ser qualquer coisa, desde que cumpram a função de formar o consenso ativo sobre a responsabilização individual, orientada para o empreendedorismo e o consumo de aprendizagem que é simulacro do trabalho, reificação de um vir a ser alguém.

No mesmo período em que a UNESCO publicou as orientações da Educação para a Cidadania Global (ECG), a OCDE promoveu um estudo sobre competências, intitulado “Competências para o progresso social: o poder das competências socioemocionais” (OCDE, 2015). O estudo da OCDE (2015) apresenta tanto a expressão “educação para a cidadania”, quanto a “aprendizagem ao longo da vida” para se referir ao projeto para a educação baseada em competências e a relevância das competências socioemocionais. Estamos diante dos desdobramentos de um mesmo projeto, já que, conforme argumentam estas agências, as “competências são componentes-chave do capital humano”, “são cumulativas e não necessariamente

desaparecem ao longo do tempo” (OCDE, 2015, p. 76), destacando que “as pessoas com um nível mais alto de competências têm maiores chances de receber mais investimentos em educação” (OCDE, 2015, p. 77) e que as competências socioemocionais são:

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. (OCDE, 2015, p. 35)

Nessa definição de competências fica explícita a responsabilização individual e a ideia de que a aprendizagem pode assumir diversas formas. Assim como nos demais documentos da UNESCO que analisamos neste subcapítulo, a OCDE entende as competências socioemocionais como um tipo de competência, ao lado das cognitivas e comportamentais, e defende uma perspectiva de cisão entre as dimensões da consciência, algo que verificamos não ser consensual no campo científico, como expusemos no capítulo anterior. Podemos citar um exemplo desta separação:

Se o nível das competências socioemocionais das crianças afeta a produtividade dos investimentos futuros em competências cognitivas e socioemocionais, os investimentos em competências socioemocionais realizados em qualquer momento devem ter um impacto sobre a produtividade de todos os investimentos futuros em competências. (OCDE, 2015, p. 80)

Para demonstrar como esta perspectiva é comum às OM, trazemos uma citação outra citação, agora da UNESCO, que também faz referência à cisão entre entre “domínios” das competências como parte fundamental do currículo:

As abordagens curriculares devem vincular o domínio cognitivo com habilidades de resolução de problemas, inovação e criatividade, bem como incorporar o desenvolvimento da aprendizagem social e emocional e a aprendizagem sobre si mesmo. (UNESCO, 2022b, p. 63 - 64).

Não temos acordo com a separação destas dimensões humanas. Muito menos com a proposta de formação por competências, pois, como já dissemos, a chamada Pedagogia das Competências propõe uma formação instrumental, pragmática e funcional aos interesses do mercado, além de contribuir para a conformação da subjetividade ao modelo de sociedade atual, produzindo consensos. Entretanto, o que devemos interrogar é qual o conteúdo da aprendizagem ao longo de toda a vida, que separa as competências socioemocionais tendo em vista

incrementar a produtividade, os resultados socioeconômicos e os investimentos futuros.

A UNESCO propõe “incutir um forte senso de propósito” (UNESCO, 2022b, p. 57) incentivando movimentos e organizações liderados por jovens, desde que o envolvimento da juventude trabalhadora se ajuste à ordem do capital e os jovens encarem os problemas na perspectiva da “busca ativa de sua resolução de forma construtiva por meio da negociação, do diálogo e da democracia” (UNESCO, 2022, p. 33). Se trata de produção de consenso, isto é, o conteúdo do engajamento alinhado à ideologia do empreendedorismo objetiva garantir a hegemonia do projeto do capital para a formação da juventude trabalhadora, produzindo um novo nexos psicofísico em que discursos sobre paz e guerra possam coexistir. A inovação empreendedora da “economia dos bicos” deve contar com a adesão de todos e mobilização total, ou seja, a alternância ou concomitância entre trabalho e requalificação é para toda a vida, como explicita esta afirmação sobre as pessoas idosas: “se as pessoas mais velhas puderem permanecer ativas e engajadas, elas enriquecerão a sociedade e a economia por meio de suas habilidades e experiências” (UNESCO, 2022b, p. 42).

Essa adesão ativa e a assimilação acrítica da competitividade como norma de vida social articulam-se e justificam o discurso da meritocracia, da certificação como elemento capaz de agregar valor à educação (como fator de incremento do valor e da qualidade da força de trabalho), condicionando o financiamento e incentivando a criação e aplicação de ferramentas de monitoramento e indicadores padronizados em larga escala, tudo isso, baseado em um consenso sobre o projeto do capital para a educação. Em 2015, a UNESCO incluiu a ECG como meta na agenda de desenvolvimento pós-2015 (UNESCO, 2015, p. 5), ainda que reconhecendo não haver consenso sobre as medidas da ECG (UNESCO, 2015b, p. 23). Na figura a seguir, a UNESCO indica algumas variáveis, e suas questões correspondentes, que os formuladores julgam ser relevantes para a produção de um marco de orientação da ECG:

Figura 3 - Variáveis relacionadas a ECG

Exemplos de variáveis e questões relacionadas à ECG
Conhecimentos e habilidades: - Conhecimento sobre problemas e desafios globais (por exemplo, "Em que grau os desafios ambientais globais requerem que você altere o próprio comportamento?") - Conhecimento de línguas - Uso da internet e dos meios modernos de comunicação (por exemplo, "Com que frequência você usa um computador ou celular?") Atitudes e valores: - Identidade e abertura global (por exemplo, nível de concordância com a frase "Um benefício da internet é que ela disponibiliza informações a cada vez mais pessoas em todo o mundo") - Vontade de ajudar os outros - Aceitação de direitos humanos universais, igualdade - Desenvolvimento sustentável - Atitudes antifatalísticas (por exemplo, nível de concordância com a frase "As pessoas podem fazer pouco para mudar a vida") Comportamentos: - Envolvimento em atividades cívicas (por exemplo, "Você é um membro ativo de uma ONG?") - Comportamentos pró-ambientais (por exemplo, "Com que frequência você faz um esforço especial para separar vidros, latas, plástico ou jornais para reciclagem?")

Fonte: SKIRBEKK; POTANCOKOVA; STONAWSKI, 2013.

Fonte: UNESCO, 2015b, p. 37

As perguntas e questões elaboradas para testar e medir competências são direcionadas para valorizar determinadas atitudes e valores individuais: atividades cívicas, como participar de ONG, pró-ambientais, como reciclagem, relacionar os problemas globais ao comportamento individual. Os exemplos de questões para aferir a aprendizagem da ECG, com perguntas que induzem determinadas respostas, demonstra como a aprendizagem é orientada pela avaliação dos seus resultados, revelando o papel educador das avaliações em larga escala que, além de ditar o que será ensinado, ensina pelo próprio instrumento avaliativo. Esta perspectiva também é defendida pela OCDE:

A avaliação das competências socioemocionais dos alunos em geral não tem a finalidade de promoção ou certificação do aluno, nem de avaliação do professor. As avaliações costumam ter caráter formativo para ajudar os professores e os alunos a identificarem seus pontos fortes e fracos nas competências socioemocionais (OCDE, 2015, p. 104).

Os "propósitos mais amplos da avaliação" que a OCDE anuncia reafirmam este papel defendido nos documentos sobre ECG, que deve ir além da "avaliação da aprendizagem para incluir a avaliação para a aprendizagem e a avaliação como

aprendizagem” (UNESCO, 2016b, p. 57), o mesmo vale para o “monitoramento e avaliação da qualidade dos programas de ECG” (UNESCO, 2016b, p. 58). As variáveis e questões da ECG são apresentadas como responsabilidades individuais, “olhando para as juventudes sempre no plural e reconhecendo que cada indivíduo tem um projeto de vida que nos apresenta de maneira diferente a cada ano” (UNESCO, 2022, p. 66), ocultando que se trata, na verdade, de uma política coletiva, para o conjunto da classe trabalhadora.

Nos documentos analisados, percebemos também uma grande preocupação com o Ensino Médio, em cujo nível “o eixo central do ensino passa a ser o protagonismo juvenil, proporcionando ao jovem vivências em que seja estimulado a tomar decisões e a responsabilizar-se por seu projeto de vida” e o trabalho dos “educadores da educação para a cidadania global deve ser promover a vivência da ECG” (ECG, 2022, p. 151). É interessante que ao mesmo tempo em que há um movimento de padronização pelas avaliações de larga escala, há também um discurso que transforma o conceito de avaliação processual, aquela inserida no processo pedagógico. O que queremos dizer é que no material de formação sobre a ECG (2022), os formuladores mencionam a avaliação como parte do processo pedagógico que ocorre “em todo o percurso do estudante”, só que não estão se referindo a uma prática que compõe orgânica e dialeticamente o conjunto do trabalho pedagógico do professor, estão falando das avaliações em larga escala. Buscam ocultar a operação de apagamento do trabalho docente como conhecemos, focando “no que pode ser um novo papel - como um capacitador ou facilitador, em vez de um executor - e na aprendizagem centrada no processo” (ECG, 2015, p. 21), sendo que os principais recursos anunciados pela ECG e que poderão ser mobilizados são “a alfabetização midiática e informacional (AMI), comunicação não violenta e os círculos de paz” (ECG, 2022, p. 125).

As contribuições do conjunto dos documentos analisados neste subcapítulo, sobre a “Educação para a Cidadania Global” (UNESCO, 2015; 2015b; 2022), o “Poder das Competências Socioemocionais” (OCDE, 2015) e um “Novo Contrato Social para a Educação” (UNESCO, 2022b), e que foram aqui reunidos para explorar o conteúdo da aprendizagem ao longo de toda a vida, estão no conceito de engajamento, na concepção de educação como fornecedora de recursos (serviços-mercadoria), e na

mensurabilidade dos resultados por meio de avaliações em larga escala, que também cumprem um papel formativo. Essas orientações são direcionadas para formação da classe trabalhadora, especialmente da juventude e dos profissionais da educação, para forjar a racionalidade do capital, o nexó psicofísico empreendedor-consumidor, necessário à acumulação flexível do capital.

4. COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS E O PROJETO DO EMPRESARIADO PARA O ENSINO MÉDIO NO BRASIL

A publicação da MP n.º 746/2016 é o marco político regulatório da atual reestruturação que vem sendo chamada de Novo Ensino Médio (NEM), consolidada pela Lei n.º 13.415/2017, cujos desdobramentos mais recentes são a Lei n.º 13.640/2023 e a Lei n.º 14.945/2024. Estes documentos constituem fontes primárias para a discussão sobre as competências socioemocionais no Ensino Médio, que cotejamos com outros marcos regulatórios e formulações do empresariado educacional, para caracterizar o nexos psicofísico necessário ao projeto de aprendizagem ao longo de toda a vida, a síntese mais recente do capital para a formação da juventude trabalhadora.

No primeiro subcapítulo, analisamos as políticas educacionais para o Ensino Médio no Brasil, compreendidas no contexto das leis, diretrizes e planos nacionais que regulamentam a educação básica a partir do fim da ditadura empresarial militar e início do processo de redemocratização do país. A configuração do Ensino Médio tal como o conhecemos hoje remonta ao debate sobre o rumo da educação na virada do milênio, envolvendo aparelhos privados de hegemonia importantes para a burguesia. A UNESCO, a OCDE e o Banco Mundial articulam interesses de classe em representações internacionais, enquanto localmente evidenciamos as sínteses do projeto do empresariado para a educação em formulações técnicas e de propaganda do Instituto Ayrton Senna, Fundação Lemann e do Todos Pela Educação.

No segundo subcapítulo, analisamos o conjunto de documentos regulatórios do Ensino Médio desde a publicação da Medida Provisória (MP) n.º 746 em 2016, passando pela formulação de uma nova política curricular, a BNCC (2018), e a sua implementação no estado de Santa Catarina. Tomamos como base empírica para as discussões apresentadas neste item o Currículo Base do Território Catarinense para o Ensino Médio (CBTCem) e outros materiais publicados pela Secretaria de Estado da Educação para adequar a educação pública de nível médio ao projeto de aprendizagem ao longo de toda a vida. Nos interessa revelar o que apresenta de novo para a formação da juventude trabalhadora com a substituição do slogan “Educação para Todos” pelo slogan “Aprendizagem para Todos”.

4.1. PRECEDENTES HISTÓRICOS, POLÍTICOS E REGULATÓRIOS DO “NOVO ENSINO MÉDIO”

A aprendizagem baseada em competências socioemocionais no ensino médio, como parte da ideologia do empreendedorismo, que orienta o projeto do capital para aprender ao longo de toda a vida, é a expressão mais desenvolvida até o momento da política neoliberal para a educação. O primeiro relatório da UNESCO sobre a educação (Faure, 1972), da década de 1970, lançou as bases para o desenvolvimento de um novo projeto para a educação, orientado para aprender ao longo de toda a vida, sob influência da teoria do capital humano, desenvolvida nos anos 1950. Neste período, foram formuladas estratégias de longo prazo orientadas pela política de “aprender a ser”, que foram aperfeiçoadas e podem ser evidenciadas na proposta atual da UNESCO para a redefinição sobre “onde e quando acontece a educação”, como um “esforço para repensar os sistemas educacionais” (UNESCO, 2022, p. 104). Nos anos 1990, essa posição foi firmada pelas organizações multilaterais no Relatório Delors (UNESCO, 2012), com a sistematização dos quatro pilares da educação, que somam ao “aprender a ser”, o “aprender a aprender”, o “aprender a fazer” e o “aprender a conviver”, assumindo uma linha discursiva de alívio à pobreza para os países periféricos, influenciando sobre os seus sistemas educacionais, com a oferta de financiamentos condicionados a contrapartidas, e metas em conformidade com o projeto de formação para o padrão de acumulação flexível.

O discurso do alívio à pobreza, sintetizado naquele momento no slogan “Educação para Todos (EPT)”, está na gênese da regulamentação das políticas educacionais no Brasil desde o fim do regime empresarial-militar instaurado em 1964. A reestruturação política e institucional do país a partir dos anos 1990, a mesma que produziu a atual constituição (BRASIL, 1988) e a apelidou de “cidadã”, lançou as bases do atual sistema educacional, com a criação do Conselho Nacional de Educação pela Lei 9.131/1995, a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) em 1996, e a aprovação do Plano Nacional de Educação, em 1998. Para organizar a exposição, sistematizamos os documentos regulatórios do Ensino Médio que abordaremos neste capítulo no Quadro 2.

Quadro 2 – Seleção dos Marcos Regulatórios do Ensino Médio a serem explorados.

Data de publicação	Descrição
1996	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
1997	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
1998	Plano Nacional de Educação
1998	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
1999	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico
2000	Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico
2006	Atores empresariais formam o grupo Todos Pela Educação (TPE)
2007	Plano de Desenvolvimento da Educação (TPE)
2009	Programa Ensino Médio Inovador
2011	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
2011	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec)
2012	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
2014	Plano Nacional de Educação
2016	MP 746 que institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral
2017	A MP 746/2016 convertida em Lei n. 13.415/2017
2018	Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio
2018	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
2021	Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica
2023	Programa Escola em Tempo Integral
2024	Incentivo financeiro-educacional aos estudantes matriculados no Ensino Médio público
2024	Reforma mais recente do Ensino Médio (reforma da Reforma)

Durante a última década do século XX, sob o governo de Fernando Henrique Cardoso (PSDB), foram aprovadas a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), os Parâmetros e Diretrizes Curriculares Nacionais para cada uma das etapas da educação básica e um Plano Nacional de Educação (2001-2010). Este período de reestruturação do sistema nacional de educação foi marcado por disputas com os movimentos sociais organizados e engajados na luta por direitos. No entanto, “a

legislação é expressão das disputas e sua consecução significa que consensos foram construídos” (RAMOS, 2016, p. 18), e o consenso possível, o que foi forjado na correlação de forças do período favoreceu os interesses do setor privado na educação, como explica Piconi:

ao longo da década de 1990, as reformas na educação, aderindo ao projeto de sociabilidade capitalista global, tiveram como norte, entre diversas variáveis, a desresponsabilização do Estado na garantia dos direitos sociais, a descentralização da oferta da Educação Básica, agora responsabilidade dos estados e municípios, e a participação ativa da “sociedade civil” na execução das políticas (Piconi, 2018, p. 47-48).

Vale lembrar que naquele momento o slogan assumido no Relatório Delors (UNESCO, 2012) era “Educação para Todos (EPT)”, representativo da política direcionada para expansão e universalização da educação básica, a LDBEN (BRASIL, 1996), que tornou o ensino fundamental obrigatório e gratuito, anunciando a sua progressiva extensão para o ensino médio e EJA. A LDBEN reorganiza o sistema de ensino nacional, deixando a implementação do ensino médio sob responsabilidade dos estados, e institui no artigo 87 a “década da educação” (1997-2007), com a criação do Conselho Nacional de Educação, e de um Plano Nacional da Educação, explicitamente relacionado ao Relatório Delors, como evidenciado na passagem a seguir:

Art. 87 § 1º A União, no prazo de um ano a partir da publicação desta Lei, encaminhará, ao Congresso Nacional, o Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (BRASIL, 1996).

O projeto de universalização nunca se realizou plenamente, ainda que tenha ampliado significativamente o número de matrículas na proclamada “década da educação”, pois a crise econômica e a desigualdade social corroem as condições de vida e estudo da classe trabalhadora, produzindo a elevação, também significativa, dos índices de evasão e reprovação escolar. A expansão da educação sob o slogan “Educação para Todos” foi um consenso forjado nos anos 1990 que “pode acomodar os conflitos, pode também gerar novas contradições na luta por hegemonia” (Ramos, 2016, p. 18), como a contradição contida na defesa da universalização da educação, inconciliável, entre a defesa da educação como um direito social básico, público, gratuito e popular, e a defesa da aprendizagem acessível no mercado educacional em expansão. Piconi destaca como a LDBEN (1996) se alinha aos interesses do capital, facilitando a implementação de políticas de cima para baixo:

Ao mesmo tempo em que a execução das políticas foi definida como atribuição dos estados, municípios, com participação da sociedade civil, o Plano Nacional de Educação, as diretrizes curriculares da Educação Básica e os processos de avaliação da educação mantiveram-se como atribuições específicas da União, que as formularia em colaboração com os outros entes federativos. Do modo que a legislação está configurada, o poder de determinar tanto as diretrizes curriculares, como os mecanismos de avaliação da educação nacional, age como um facilitador de “reformas educacionais” de cima para baixo para atender aos interesses dos grupos no poder e às mudanças originadas das novas necessidades da acumulação capitalista.

Na esteira dessa nova configuração da formulação das políticas educacionais nos anos 1990, criaram-se instrumentos de avaliação como o ENEM em 1998, definiram-se as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Resolução CNE/CEB 3/1998), os Parâmetros Curriculares Nacionais em 2000 e o Plano Nacional da Educação 2001-2010 (Piconi, 2018, p. 48).

Sob o slogan “Educação Para Todos” o desenvolvimento do neoliberalismo sobre a educação promoveu a constituição de um nicho de mercado lucrativo, sobretudo na escola formal e profissionalizante, dada a obrigatoriedade da matrícula e expansão da educação formal. Além da lucratividade e da disputa intra burguesa de mercado, estava em jogo o conteúdo da formação da juventude trabalhadora e, neste sentido, a finalidade da educação básica foi delimitada pelo artigo n.º 22 da LDBEN (1996) como “desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (BRASIL, 1996). Essa referência ao conceito de cidadania e a perspectiva de trabalho e estudos como permanentes se repete na definição da finalidade do Ensino Médio, no artigo 35 da mesma lei, como “a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores”. Aqui, observamos mais elementos do conteúdo que foi sendo incorporado à categoria competências socioemocionais, tais como as ideias de adaptação e flexibilidade diante das mudanças no mercado de trabalho, combinadas à substituição do conceito de emprego pelo de ocupação. Estes são elementos do projeto de longo prazo direcionado à juventude trabalhadora para a aprendizagem ao longo de toda a vida, demonstrando que as suas bases remetem às reformas educacionais dos anos 1990 que, segundo Piconi, lançaram

sobre a educação a função de resolver os problemas sociais [...], e também de “preparar para a vida” em um contexto de instabilidade do mercado de trabalho. Preparar para a vida significava desenvolver competências genéricas e flexíveis, de modo que as pessoas pudessem se adaptar facilmente às incertezas do mundo contemporâneo (Piconi, 2018, p. 49).

O consenso formado no final do século XX revela a hegemonia dos interesses do empresariado educacional sobre o projeto de formação da juventude trabalhadora, para forjar um novo nexos psicofísico, necessário ao padrão de acumulação flexível do capital. Ainda que este seja um período de investimento na escolarização formal, a afirmação de Piconi (2018) aponta o caminho traçado para uma formação rebaixada científica e culturalmente, voltada para o trabalho simples e sem direitos. Demonstra, portanto, a necessidade e importância de identificar os aparelhos privados de hegemonia cujos interesses são hegemônicos na formulação e implementação das políticas públicas para educação, em especial o Ensino Médio. Passamos para os anos 2000, quando a chegada do novo milênio foi acompanhada pela criação de um novo aparelho privado de hegemonia, articulando diversos interesses empresariais, o Todos Pela Educação (TPE).

O início do século XXI foi marcado pela formulação do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE, 2007), sob influência de um novo aparelho privado de hegemonia, o Todos Pela Educação. Fundado em 2006, o movimento que reúne grandes empresários, organizações ditas sem fins lucrativos, intelectuais “sintetiza a agenda do capital para a educação” (SOUZA; SOARES, 2018, p. 120), ainda que se diga apartidário. Organizada pela Fundação Lemann, o movimento Todos pela Educação (TPE) é uma Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (Oscip) que se propõe ser “apartidário e plural”, congrega representantes de diferentes setores da sociedade. É composto pelas empresas mantenedoras e parceiras. As mantenedoras do TPE são as seguintes fundações e empresas: DPaschoal, Fundação Bradesco, Fundação Itaú Social, Fundação Telefônica Vivo, Gerdau, Instituto Camargo Corrêa, Instituto Unibanco, Itaú BBA, Santander, Suzano, Fundação Lemann, Instituto Península, Gol linhas Aéreas, Instituto Votorantin, Instituto Cyrela e Fundação Vale. Com maior ou menor protagonismo, entre os parceiros estão: os bancos Itaú, Unibanco, Bradesco, Santander, as empresas Gerdau, Natura, Fundação Victor Civita, Fundação Roberto Marinho, Camargo Corrêa, Instituto Inspirare/Porvir, o Instituto Península, Instituto Ayrton Senna, J. Walter Thompson Brasil (responsável pelo marketing da Cola Cola, Cargill, Bayer, Avon, Nestlé, Unilever, etc.), Grupo ABC, DM9DDB, Rede Globo, Editora Moderna, Fundação Santillana, Friends Audio, McKinsey Brazil, Microsoft, Instituto Paulo

Montenegro, Banco HSBC, Futura, Editora Saraiva, BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento, PATRI - Políticas Pública, Luzio, Itaú Cultural, Falconi, Google, etc. (SOUZA; SOARES, 2018, p. 120-121).

A Fundação Lemann, organizadora do movimento TPE foi criada nos anos 1990 e se vincula ao Grupo Lemann,

liderado pelo empresário suíço-brasileiro Jorge Paulo Lemann. Dono de um vasto portfólio de investimentos nacionais e internacionais, este empresário e seu grupo de investidores detém atualmente o controle de amplos conglomerados empresariais: a Anheuser-Busch InBev (AB InBev), considerada a maior cervejaria do mundo; a Kraft Heinz, quinta maior empresa de alimentos e bebidas do planeta; a Brands International, terceira maior operadora de fast-food do mundo; além das Lojas Americanas, quarta maior varejista do Brasil (Oliveira, 2019, p. 163).

Em seu estudo sobre a hegemonia dos interesses da Fundação Lemann sobre as políticas educacionais, Oliveira indica que a atuação do Grupo Lemann se caracteriza por duas estratégias principais:

Tanto pela valorização e disseminação dos princípios do mundo empresarial na sociedade, disseminada e implementada através da educação, o que resulta numa eficiente “publicização da cultura empresarial”, quanto pelo que entendemos ser o mais determinante aspecto dessa recente atuação de grupos privados - “o empresariamento do fundo público”, uma novidade que convive harmonicamente com as tradicionais estratégias de acumulação da riqueza (Oliveira, 2019, p. 165).

As duas estratégias centrais identificadas por Oliveira se referem ao convencimento, à produção de consenso sobre a racionalidade empresarial, sobre o nexos psicofísico necessário à atual fase de desenvolvimento do capitalismo, e à disputa do fundo público. Scherer, Nascimento e Cossio (2020) destacam que, em relação ao Instituto Ayrton Senna

Observa-se claramente que as principais conquistas do IAS aconteceram quando esse assumiu a natureza jurídica de OSCIP, o que, no quadro da proposta de governança, com vistas à maior permeabilidade estatal, permitiu a ele aprofundar parcerias com sistemas públicos, sobretudo no ano de 2004 (Scherer; Nascimento; Cossio, 2020, p. 15).

Na concepção de Gramsci, essas organizações, tais como Todos pela Educação, Fundação Lemann, Instituto Ayrton Senna, entre outros, podem ser considerados como aparelhos “privados” de hegemonia. Eles representam e expressam “vontades coletivas” de grupos, classes e frações de classes burguesas, cumprindo a tarefa de difundir determinadas concepções de mundo - incluindo-se aí as concepções de educação, de escola, de formação humana - com vistas a produzir

consensos e atrair aliados para a defesa de seus projetos. Os aparelhos “privados” de hegemonia, sejam eles empresariais-burgueses ou organismos representantes de trabalhadores e segmentos populares, disputam a hegemonia (direção política e cultural), predominantemente, no âmbito da sociedade civil, lócus da luta de classes, lugar em que se confrontam diversos projetos de sociedade, onde um deles assume a direção política, econômica e cultural. Os aparelhos de hegemonia articulam-se de modo relativamente autônomo em vista do Estado restrito (sociedade política), embora mantenham profunda articulação com ele, na medida em que buscam, justamente, interferir, se inserir e fazer valer seus interesses no e por meio das iniciativas e políticas do Estado.

Em uma nota dos Cadernos do Cárcere sobre Hegel e o associacionismo, Gramsci diz que “Estado tem e pede o consenso, mas também “educa” esse consenso através das associações políticas e sindicais, que, porém, são organismos privados, deixados à iniciativa privada da classe dirigente” (Gramsci, 2007, v. 3, c. 1, § 47, p. 121). Os aparelhos de hegemonia expressam, assim, o grau de organização de grupos e classes, as concepções, o caráter e a direção do projeto de sociedade que cada fração defende e busca impor como projeto geral e universal para toda a sociedade. No campo da disputa hegemônica atual, as organizações que representam os interesses da burguesia expressam a aliança de grupos empresariais que se movem no terreno da sociedade civil visando ampliar sua base social de apoio para influenciar e definir as políticas públicas a serem desenvolvidas pelo Estado.

Essas organizações, no campo da educação brasileira, tem refletido a orquestração de um projeto educativo de longo prazo e que paulatinamente vem direcionando as políticas públicas educacionais. Andrade e Motta (2022) esclareceram, por meio do conceito de empresariado educacional, a constituição histórica de um bloco social hegemônico que tem, nos dias de hoje, atuado sistematicamente na promoção de concepções ultraliberais e mercantis de educação junto a sociedade brasileira, graças a sua capacidade de organização, mobilização política e de iniciativa prática em defesa de seus interesses específicos.

Hoje, concebemos o empresariado como um grupo de empresários vinculados aos mais diversos setores que possuem capacidade técnica e dirigente, adquirida e não inata. Ao nosso entender, a maior parcela desse empresariado é integrada por um quadro ativo e operante de prepostos, isto é, de funcionários da classe dominante, aos quais são confiadas as tarefas conectiva, educativa, persuasiva e organizativa. Nas mais diversas esferas

da vida social atuam coletivamente com vistas tanto à organização da atividade econômica que lhe é mais próxima quanto à conformação social, mormente pela difusão sistemática de determinados modos de sentir e pensar a vida, bem como de agir sobre ela. Noutros termos, atuam tanto na organização e controle da “sua” parcela da esfera econômica quanto no aparelho estritamente estatal e na difusão de determinadas ideologias, principalmente via aparelhos de hegemonia, que dão forma, sentido e coerência ao conteúdo econômico social (Motta; Andrade 2022, p. 22).

Como aparelhos privados de hegemonia, esses atores empresariais exercem grande influência sobre as políticas educacionais, colaborando na construção da referida agenda de formação, que Souza e Soares caracterizam como sendo centrada nas “competências e habilidades dos trabalhadores para servirem aos interesses do mercado, e na definição de metas de desempenho da educação básica por meio do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e avaliação institucional” (Souza; Soares, 2018, p. 120). O conteúdo das competências e habilidades, segundo esta perspectiva, é orientado para a inserção subalterna e precária no mercado de trabalho, e pressupõe o desenvolvimento de padrões de mensuração, de avaliação do desempenho em relação aos objetivos traçados, ao mesmo tempo em que pressionam as políticas educacionais para assumir as metas estabelecidas.

Em 2007, um ano após a fundação do Movimento Todos Pela Educação, o então Presidente Luís Inácio Lula da Silva (PT), com Fernando Haddad como Ministro da Educação, lançou o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). A influência do TPE, como aparelho privado de hegemonia, sobre a política educacional foi expressa na publicação do Decreto nº 6.094/2007, que oficializou o Plano de Metas chamado de “Compromisso Todos pela Educação”, considerado o eixo central do PDE. Assimilando as propostas apresentadas pelo empresariado educacional nas 10 causas e 26 compromissos do TPE, o PDE estabeleceu diretrizes para a criação do IDEB (Portaria nº 931, de 21 de março de 2007, do INEP/MEC), já referido, mas também para a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB - Lei nº 11.494/2007).

O sentido de universalização propagado pelo lema Educação Para Todos (EPT) nos anos 1990, foi estendido progressivamente para o ensino médio, como também pode ser observado na política de expansão do ensino médio (promulgada pela Lei nº 12.061 de 2009), que obrigou os estados a ofertar esta modalidade a todos

que solicitarem matrícula, seguida pela Lei nº 12.796 de 2013, que tornou a matrícula no ensino médio obrigatória, assim como já era a matrícula do ensino fundamental. No entanto, a expansão significativa de matrículas no Ensino Médio se deu antes da sua obrigatoriedade, passando de 5.374.831 em 1995, para 9.169.357 em 2004 (Souza, 2025). Depois disso esse número começou a cair, chegando a 7.465.891 em 2019, quando começou a subir novamente, chegando a 7.866.695 em 2022 (Souza, 2025).

O projeto do empresariado educacional expresso no PDE também orienta as políticas curriculares, a organização e a gestão escolar. Em relação ao foco desta pesquisa, que é o ensino médio, precederam a atual reforma as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio de 2011 e 2012, o Programa Ensino Médio Inovador (EMI) de 2011 e o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec). Neste período, os documentos fazem referência ao projeto de aprender ao longo da vida, mas o conteúdo e o método da formação básica ainda valorizavam o eixo científico ao lado do trabalho e da cultura. Dessa forma, as competências e habilidades para o trabalho não carregavam o sentido que observamos hoje com as competências socioemocionais, pois reconheciam o saber científico, assumindo o papel de competências técnica ou profissional, mesmo que marcadas pela ideologia do empreendedorismo. Sobre a regulamentação do currículo e a proposição de uma nova condição juvenil, Piconi analisa que

Dentre todas essas iniciativas que foram alterando o Ensino Médio, a criação do Programa Ensino Médio Inovador e a aprovação das novas Diretrizes Curriculares Nacionais se destacaram porque fomentaram mudanças nas escolas de Ensino Médio por meio de alterações curriculares justificadas pela necessidade de aproximá-las dos anseios e interesses dos jovens na sua diversidade, de forma a garantir o acesso, permanência e o sucesso do jovem estudante na escola. Como visto no capítulo anterior, nesse período disseminou-se a ideia de que havia a emergência de uma nova condição juvenil marcada pelas variadas maneiras e modos dos jovens viverem a juventude, de forma que a escola deveria também mudar tornando-se “interessante” para os jovens. Essas ideias estão presentes nos documentos que subsidiam as iniciativas de mudanças curriculares, o que motivou a análise desses programas.

Assim, foi realizada a análise dos pareceres do Conselho Nacional de Educação que versam sobre a Proposta de experiência curricular inovadora do Ensino Médio (Parecer CNE/CP 11/2009) que deu origem ao Programa Ensino Médio Inovador e sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Parecer CNE/CEB 5/2011) que deu origem a Resolução CNE/CEB 2/2012, que instituiu as diretrizes e demarcou os novos sentidos sobre a escolaridade já expressos nos documentos anteriores a essas

políticas, as quais foram legitimadas pela conformação de um novo entendimento sobre o jovem (Piconi, 2018, p. 89-90).

Ainda sobre as normativas que precedem a atual reforma do Ensino Médio, porém, em relação ao acesso e à permanência, Piconi destaca que

O Programa Ensino Médio Inovador e as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio ocorrem concomitantemente com a aprovação da Emenda Constitucional n. 59/2009 que, ao estabelecer a obrigatoriedade de ensino para a população dos 04 aos 17 anos, tornou o Ensino Médio obrigatório. Considerando que, em 2009, segundo dados do IBGE/Pnad, 82,4% dos jovens de 15 a 17 anos estavam matriculados na escola e, ainda, 54,9% dos jovens de 15 a 17 anos estavam matriculados no Ensino Médio, as políticas focaram em garantir o acesso e a permanência do jovem na escola, em especial jovens de parcelas da classe trabalhadora que não estavam acessando esse nível de ensino (Piconi, 2018, p. 93).

O discurso sobre a expansão da educação e sobre a urgência em atender os interesses do novo perfil de jovem, sempre relacionando com as demandas ou oportunidades do mercado de trabalho, corresponde ao consenso produzido pelos referidos aparelhos privados de hegemonia que constituem o empresariado educacional. No PNE 2014-2024 as condições para essa expansão aprofundam a disputa do fundo público e o abandono da perspectiva de educação como um direito. Segundo Ramos:

A luta histórica de atrelamento do financiamento da educação a um percentual do PIB também foi contemplada na lei do atual PNE (...).

(...)

Além da resistência da classe dominante e dirigente ao direito dos trabalhadores à educação pública, gratuita e de qualidade, esses dissimulam seus interesses mercantis com mecanismos de cooperação e parceria com a estrutura pública. O Estado, por sua vez, por condensar correlação de forças sob a hegemonia do capital, defendem que, em nome do emergencial, das demandas imediatas e legítimas da população pela educação e, em particular, pela educação profissional, justifica-se o repasse de recursos públicos a grande e poderosos grupos empresariais da educação. Para isto, as forças conservadoras foram exitosas em inserir no PNE uma incoerência no financiamento público da educação pública, ao permitir que este seja substituído pelo conceito de investimento total em educação, agregando-se aos investimentos os recursos advindos de programas que permitem seu uso privado (Ramos, 2016, p. 18).

Apresentamos este panorama sobre algumas políticas nacionais de educação implementadas a partir dos anos 1990 com a intenção de localizar o movimento de gestação da atual reforma do ensino médio, tendo como marcos iniciais a Medida Provisória n.º 746 de 2016 que instituiu o que vem sendo chamado de Novo Ensino Médio, e a publicação da versão final da BNCC, em 2018. Entretanto, os documentos

que vamos abordar no próximo item foram publicados entre 2014 e 2024, e adotamos esta periodização para incluir marcos relevantes relacionados à categoria competências socioemocionais, especialmente a realização do primeiro evento centrado neste tema no Brasil, sob a batuta do Instituto Ayrton Senna (IAS), em articulação com o Ministério de Educação e a OCDE. Em seguida, foram elaborados o estudo sobre competências da OCDE, o Relatório de Incheon e os primeiros documentos sobre a ECG pela UNESCO. Vale destacar que, ainda que a versão final da BNCC tenha sido aprovada em 2018, a comissão responsável pela sua elaboração foi criada em 2015, pela Portaria MEC nº 592.

4.2. QUAL É A NOVIDADE DO NOVO ENSINO MÉDIO?

O Novo Ensino Médio (NEM) foi aprovado em um contexto de disputas, marcado pela revolta popular manifestada nas jornadas de junho de 2013, cujo estopim foi a luta contra o aumento da tarifa do transporte público, mas assumiu diferentes pautas, fundadas na indignação com as condições de vida caras e precárias, em um momento em que escândalos de corrupção e os investimentos para a COPA de 2014 explicitavam que a riqueza é desigualmente distribuída. O movimento explodiu com milhões de pessoas tomando as ruas em diferentes cidades do país, mas enfrentou os limites dos instrumentos de luta da classe trabalhadora, que falharam na tarefa de organizar a revolta e disputar a hegemonia no sentido das conquistas das reivindicações requeridas. Enquanto o governo e parte da esquerda assumiam o discurso de que o problema era a corrupção, indicando como resposta a reforma do sistema político-eleitoral, a extrema direita brasileira cresceu exponencialmente organizando ativistas com base em um discurso fascista, mas que captava o sentido de “estar tudo errado” e a vontade de mudança, apontando como inimigos a esquerda e o PT, que governava o país. O Partido dos Trabalhadores (PT) conseguiu se manter na presidência nas eleições de 2014, para ser afastado em seguida, pelo impeachment da Presidente Dilma Rousseff, em 2016. Entre as primeiras medidas do então empossado Vice-Presidente Michel Temer, do Movimento Democrático Brasileiro (MDB), destacamos a EC n.º 95/2016, que criou um teto para os investimentos públicos federais visando reduzir progressivamente o financiamento

estatal às políticas públicas, e a Medida Provisória (MP) n.º 746/2016, apresentada como Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. O curto governo de Michel Temer (MDB) cumpriu a função de aprovar reformas impopulares, em meio a protestos de trabalhadores da educação e estudantes que ocuparam escolas e universidades em diferentes cidades. É a partir deste marco que a LDBEN foi atualizada para vincular expressamente a política educacional ao projeto de aprendizagem ao longo de toda a vida no “Art. 3º XIII - garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida (Incluído pela Lei nº 13.632, de 2018)”.

Os programas e diretrizes curriculares que antecederam a Reforma do Ensino Médio (MP e Lei 13.415/2017) estão ancorados em um amplo debate que se inicia na virada do milênio. O estudo de Piconi (2018), que investigou as mudanças propostas para o Ensino Médio durante os governos do Partido dos Trabalhadores (2003-2016), em um contexto de conformação de uma "nova" condição juvenil e de ampliação da obrigatoriedade da educação escolar, revela que essa "nova" condição juvenil vai sendo constituída por um debate que envolve Estado, lideranças políticas, intelectuais, aparelhos de hegemonia e organizações multilaterais. O que emerge desse debate e, portanto, fundamenta a chamada "nova" condição juvenil é a heterogeneidade dos sujeitos e as formas diferenciadas de viver a juventude, aspectos que teriam legitimado propostas, programas e mudanças curriculares, tais como o Programa Ensino Médio Inovador e as Diretrizes Curriculares Nacionais (2012) para o Ensino Médio, implementados com vistas a adequar a escola aos “anseios e interesses” dos jovens. Segundo o autor, esses debates e conceitos em torno da "nova" condição juvenil exaltaram a exigência de uma escolarização que respondesse à diversidade de anseios e expectativas dos jovens, porém, implicaram mudanças que, não só, criam a ilusão da democratização do ensino, como não romperam com a dualidade estrutural que marca a educação, promovendo, assim, uma adequação dos jovens às novas demandas sociais e produtivas, ideia que se fortalece na articulação da atual reforma do ensino médio.

A regulamentação da atual reforma do ensino médio implementou a política federal de fomento ao Ensino Médio em Tempo Integral promovida pela MP n.º 746 em 2016, convertida em Lei n.º 13.415 em 2017, ambas aprovadas durante o governo

de Michel Temer (MDB), e foi recentemente alterada novamente pela Lei n.º 14.945 de 2024, durante o governo Lula (PT), no ano seguinte à criação do Programa Escola em Tempo Integral, que trata da distribuição de recursos condicionada ao desempenho das escolas estaduais e municipais. As metas são os objetivos do projeto do capital para a educação pública, para o trabalho docente e para a formação da juventude trabalhadora, que são mensurados por avaliações em larga escala institucional do trabalho ou da aprendizagem, cuja referência curricular é a BNCC (2018) e as DCNEM (2018), sendo que a mais atual são as DCNEM de 2024. Vale destacar que a relação com a perspectiva de formação permanente, que é característica do projeto de aprendizagem ao longo de toda a vida, pode ser inferida da própria nomenclatura que a política assume no Brasil, que não fala de educação integral, mas educação em tempo integral, que abordaremos um pouco mais a frente neste subcapítulo.

Accioly e Lamosa (2021) sistematizaram as consequências da reforma que ficou conhecida como Novo Ensino Médio em seis dimensões:

- a) **o currículo**, ao instituir uma Base Nacional Curricular Comum (BNCC), homologada em 2017.
- b) **a organização do ensino**, ao estabelecer itinerários formativos no ensino médio, possibilitar a certificação de experiências práticas em ambientes não escolares (junto ao setor produtivo), a concessão de certificados intermediários de qualificação, a escolarização em regime de créditos e a ampliação da oferta na modalidade a distância.
- c) **o tempo de escolarização**, aumentando a carga-horária do ensino médio de 800 horas anuais para 1.000 – a ser obrigatoriamente cumprida a partir de 02 de março de 2022 – e estabelecer progressiva expansão para 1.400 horas anuais.
- d) **o espaço escolar**, pois o aumento da carga-horária exige readequação da infraestrutura física das escolas e maior aporte de insumos (materiais didáticos, alimentação etc.).
- e) **a gestão escolar**, por meio da ênfase na gestão por resultados.
- f) **o trabalho docente**, com a instituição do currículo por competências e a dissolução das disciplinas curriculares em grandes áreas (Accioly; Lamosa, 2021, p. 3).

As **mudanças curriculares** se expressam em outras dimensões abordadas aqui, mas começaremos com uma exposição inicial sobre os conteúdos e a organização curricular do Novo Ensino Médio. Nesse ponto, a MP n.º 746/2016, incorpora a divisão em quatro áreas do conhecimento, já presentes na discussão da

BNCC e no ENEM: Linguagem, Matemática, Ciências Naturais, Ciências Humanas/Sociais, e suas respectivas tecnologias. As únicas disciplinas que foram mantidas como componentes curriculares obrigatórios do Ensino Médio foram Língua Portuguesa e Matemática, integrando a parte da formação geral do currículo, e Língua Inglesa que passou a ser obrigatoriamente a língua estrangeira ofertada no ensino médio. A oposição dos movimentos estudantil e de professores ao NEM e a BNCC foi expressiva, porém não conseguiu barrar o avanço do projeto, ainda que tenha provocado alterações, como a manutenção de Artes e Educação Física como componentes curriculares pela Lei 13.415/2017.

É a atual reforma do ensino médio e a BNCC que explicitam a relação com o projeto de aprendizagem ao longo da vida, mencionando expressamente que o currículo básico estabelece direitos e objetivos de aprendizagem (artigo 35-A e 35-D da LDBEN), alinhando a legislação local ao léxico produzido pelas Organizações Multilaterais. Ao olharmos para as finalidades apontadas para a etapa do ensino médio na BNCC, essas dimensões do currículo ficam ainda mais definidas, como:

desenvolvimento de competências que possibilitem aos estudantes inserir-se de forma ativa, crítica, criativa e responsável em um mundo do trabalho cada vez mais complexo e imprevisível, criando possibilidades para viabilizar seu projeto de vida e continuar aprendendo, de modo a ser capazes de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores (BRASIL, 2018, p. 465 - 466).

A perspectiva de aprendizagem ao longo de toda a vida coloca no centro da política educacional o projeto de vida, que pode ser uma disciplina específica, reforçando o sentido de formação para a vida, pautada na convivência democrática e na preparação para o trabalho. Também foi em 2016, com a reforma do Ensino Médio, que as competências socioemocionais foram incluídas expressamente na LDBEN, consideradas como uma dimensão do desenvolvimento integral em seus aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais. A resiliência, como forma de adaptabilidade ao nexo psicofísico do modelo de acumulação flexível do capital, integra a Base Nacional Comum Curricular como característica do empreendedorismo – forma de participação subalterna nas relações mercantis – definido como:

proporcionar uma cultura favorável ao desenvolvimento de atitudes, capacidades e valores que promovam o empreendedorismo (criatividade, inovação, organização, planejamento, responsabilidade, liderança, colaboração, visão de futuro, assunção de riscos, resiliência e curiosidade científica, entre outros), entendido como competência essencial ao

desenvolvimento pessoal, à cidadania ativa, à inclusão social e à empregabilidade (BRASIL, 2018, p. 466).

Neste trecho da BNCC o empreendedorismo aparece como competência essencial à vida, à cidadania e ao emprego, ao mesmo tempo em que mistifica as relações de classe, formando a juventude trabalhadora para se identificar com o seu oposto. Quem não tem recursos para começar um negócio, vai qualificar a única mercadoria que tem, que é a sua força de trabalho no mercado educacional (o empreendedor de si mesmo). Em qualquer dos casos, os trabalhadores do padrão de acumulação flexível de capital precisam “arriscar mais”, investir o seu pouco dinheiro em apostas, sem garantia alguma. A captura da subjetividade para enfraquecer a identidade de classe substitui a expressão “classe”, transformando as formas de trabalho, mas mantendo a relação de exploração de classe.

A OCDE apresenta uma tabela com as competências cobertas pelos objetivos dos sistemas nacionais de ensino. Em 2015, quando o estudo da OCDE foi publicado, eles informaram que o sistema educacional do Brasil cobria apenas competências socioemocionais gerais. As outras categorias de competências socioemocionais específicas, como atingir objetivos, trabalhar em grupo, lidar com emoções (OCDE, 2015, p. 97), precisariam então ser estimuladas e promovidas. Quanto ao currículo para as competências socioemocionais, a organização afirma que a maioria dos países pesquisados “incluem disciplinas que são especificamente voltadas a desenvolver as competências socioemocionais dos alunos” (OCDE, 2015, p. 99), e que, no Brasil, tem a educação física como obrigatória, a educação religiosa como não obrigatória, mas educação cívica e para a cidadania seguia, em 2015, sem disciplina própria, o que foi alterado com o NEM.

A **organização do ensino** médio também mudou em 2016 e, para contribuir com este projeto de sociabilidade, a formação foi dividida em duas partes, uma Formação Geral Básica baseada na BNCC e outra parte, a Formação Flexível, desenvolvida em itinerários formativos de aprofundamento em alguma das áreas do conhecimento da BNCC ou de formação técnica e profissional. Assim, o ensino médio vai se tornando uma experiência no mercado de trabalho mediada pela escola, transformando a educação pública em mercadoria, bem como em um setor do mercado, já que cursos ou experiências de trabalho do setor privado podem ser reconhecidos para a integralização curricular. Por meio da formação técnica e

profissional, convertida em uma área de aprofundamento ou percurso formativo dentro do ensino médio, a atual Reforma do Ensino Médio abre as portas para mais privatização da educação via convênios e outras parcerias, o que ficou mais explícito na “reforma” da Reforma, em 2024, que altera o artigo n.º 36 § 6º da LDBEN: “a oferta de formação técnica e profissional poderá ser realizada mediante convênios ou outras formas de parceria entre as secretarias de educação e as instituições credenciadas de educação profissional, preferencialmente públicas”. Mas a abertura para o mercado vai além das parcerias, pois as experiências de trabalho remunerado ou não, em programas de aprendizagem, cursos de qualificação profissional ou projetos e pesquisas, fora da escola, agora podem ser reconhecidas “para fins de cumprimento das exigências curriculares do ensino médio em regime de tempo integral” (BRASIL, 1996, Art. 35-B § 4º).

Quanto ao **tempo de escolarização**, a Medida Provisória posteriormente convertida na Lei n.º 13.415/2017 estabeleceu o aumento progressivo da carga horária anual do ensino médio, de 800 horas para 1.400 horas, com a obrigatoriedade de atingir, no mínimo, 1.000 horas anuais no prazo de cinco anos — ou seja, até 2022. Em 2024, a nova regulamentação do ensino médio reafirmou o patamar mínimo de 1.000 horas por ano e manteve como meta a ampliação para 1.400 horas anuais. Além disso, a reforma estabeleceu um limite para a carga horária destinada à Formação Geral Básica, privilegiando o fomento aos itinerários formativos, o que foi alvo de denúncias dos movimentos sociais em defesa da educação básica diante do avanço da flexibilização curricular alinhada à Pedagogia das Competências. Em 2017 (Lei nº 13.415/2017), a LDB passou a limitar a formação geral básica a até 1.800 horas do total de 3.000 horas, permitindo que os itinerários formativos ocupassem até 40% da carga horária total. A “reforma” da Reforma, em 2024, alterou essa proporção, estabelecendo uma carga horária mínima (não máxima, como anteriormente) de 2.400 horas para a formação geral básica, reduzindo os itinerários a no máximo 600 horas, quando considerada a carga horária mínima de 3.000 horas. No entanto, a mesma norma projetou a ampliação da carga horária total para 4.200 horas (1.400 horas por ano) em regime de tempo integral, conforme previsto no Plano Nacional de Educação (2014-2024). Com essa expansão, o percentual destinado aos itinerários formativos poderá subir para aproximadamente 43%.

Ainda sobre a temática dos itinerários, apresentamos as interpretações de Piconi (2018), que tece uma crítica sobre a sua relação com o horizonte da universalização e as aprendizagens significativas:

Portanto, podemos concluir que, por um lado, construir uma política educacional com foco em eventuais “desejos” dos jovens desconstrói o horizonte de universalização do acesso ao conhecimento. Embora o acesso à escola possa ser universalizado, os vários modelos e modalidades de educação que são oferecidos mantêm a desigualdade no interior do sistema escolar. Em outras palavras, o itinerário formativo “escolhido” pelos jovens da classe trabalhadora será diferente daquele “desejado” pelos jovens oriundos das classes dominantes. Por outro lado, o enfoque em “aprendizagens significativas aos jovens” busca adequar os jovens ao processo de reestruturação produtiva do capital enfraquecendo o conhecimento socialmente produzido. A ênfase dada na aprendizagem de competências e habilidades para a inserção no mundo produtivo, tão incentivada pelas Organizações Multilaterais, desconstrói o horizonte de produção de ciência, tecnologia e cultura em especial nos países periféricos, como o caso brasileiro” (Piconi, 2018, p.118).

O **espaço escolar**, por sua vez, é necessariamente transformado, pois “o aumento da carga-horária exige readequação da infraestrutura física das escolas e maior aporte de insumos (materiais didáticos, alimentação etc.)” (Accioly; Lamosa, 2021, p. 3), e os repasses são feitos na medida do cumprimento das metas estabelecidas pela reforma, seguindo a lógica do empresariado educacional e sustentada pela gestão de resultados recomendada pelas OMs. A MP n.º 746 de 2016 colocou na LDBEN a avaliação de desempenho para o ensino médio, reforçada pela Lei nº 14.946/2024: “art. 36 § 2º-C A União desenvolverá indicadores e estabelecerá padrões de desempenho esperados para o ensino médio, que serão referência nos processos nacionais de avaliação” (BRASIL, 1996). As avaliações em larga escala são o principal mecanismo de **gestão escolar**, estabelecendo os objetivos e as medidas de sucesso da escola, como também para os trabalhadores da educação e estudantes.

A medida do desempenho é a adequação ao projeto de educação do capital caracterizado pela aprendizagem ao longo de toda a vida, em um processo de precarização da educação pública que desvaloriza a escola e o **trabalho docente**. Com a exceção de Português e Matemática, as disciplinas foram transversalizadas em grandes áreas do conhecimento dando lugar a projetos e pesquisas, desvalorizando a formação profissional e jogando uma massa de trabalhadores para a requalificação. O professor já não é reconhecido pelo diploma, pela aprovação em

concurso público, pela valorização profissional, e sim pela sua capacidade empreendedora, mesmo que não tenha nenhuma formação pedagógica, pois a reforma do ensino médio incluiu na definição de profissionais da educação, no Art. 61 da LDBEN, os "profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional", para atuarem na parte diversificada do currículo, os itinerários formativos (BRASIL, 1996). A desprofissionalização, combinada a perda de direitos sociais e trabalhistas, impõe à categoria docente a ideologia do empreendedorismo, isto é, aprender ao longo de toda a vida se aplica às professoras também, "do aprendiz, ao iniciante, ao profissional seguro – como uma jornada empreendida individualmente e na companhia de outros em uma rica continuidade em diferentes épocas e espaços" (UNESCO, 2022b, p. 85). O mesmo discurso que enaltece a tecnologia como facilitadora da vida, promove o monitoramento e a descartabilidade do trabalho, o que aumenta a pressão sobre os professores, especialmente pela associação ao discurso da meritocracia, defendendo que "as carreiras dos professores precisam ser redesenhadas. O progresso deve basear-se na competência" (UNESCO, 2022, p. 86).

Coube a BNCC, portanto, definir como a proposta curricular situa as competências socioemocionais no campo das habilidades, e não dos conhecimentos. No trecho abaixo, em destaque, podemos observar como os conceitos que trabalhamos anteriormente se repetem, reforçando o sentido de formação para a vida, pautada na convivência democrática e na preparação para o trabalho. Ao olharmos para as finalidades apontadas para a etapa do ensino médio, essas dimensões do currículo ficam ainda mais claras, como

preparação básica para o trabalho e a cidadania, o que não significa a profissionalização precoce ou precária dos jovens ou o atendimento das necessidades imediatas do mercado de trabalho. Ao contrário, supõe o desenvolvimento de competências que possibilitem aos estudantes inserir-se de forma ativa, crítica, criativa e responsável em um mundo do trabalho cada vez mais complexo e imprevisível, criando possibilidades para viabilizar seu projeto de vida e continuar aprendendo, de modo a ser capazes de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores (BRASIL, 2018, p. 465 - 466).

Apesar da afirmação de que essa proposta "não significa a profissionalização precoce ou precária dos jovens ou o atendimento das necessidades imediatas do mercado de trabalho", o que se percebe é justamente isso: uma intensificação da

exploração do trabalho mistificada pela ideologia do empreendedorismo, que também cumpre o papel de responsabilização individual. O convencimento é direcionado à internalização de que o sucesso depende do mérito individual, da responsabilidade e do engajamento. A valorização do trabalho passa, assim, a ser mediada pelo consumo de “créditos” em educação, em cursos, em certificações que a juventude trabalhadora deve adquirir desde a escola.

Em Santa Catarina o principal documento de apoio à implementação da atual reforma do Ensino Médio são os cadernos do “Currículo Base do Território Catarinense para o Ensino Médio”. No primeiro caderno encontramos a seguinte afirmação sobre o Projeto de Vida, disciplina criada pela atual reforma, que é obrigatória nos três anos do Ensino Médio:

o componente Projeto de Vida caracteriza-se como um espaço para os jovens desenvolverem as competências socioemocionais, de modo a se compreenderem a si mesmos e ao seu papel no mundo social, de tal forma que constitua um espaço de acolhimento das múltiplas juventudes, considerando suas singularidades e as interseccionalidades que compõem suas identidades (SANTA CATARINA, 2021).

Observamos o alinhamento da proposta curricular catarinense com a aprendizagem ao longo de toda a vida pelo foco no desenvolvimento de competências socioemocionais, bem como a defesa já analisada por Piconi (2018) de um novo perfil juvenil, sempre referido no plural. Vale destacar que o componente curricular Projeto de Vida compõe a carga horária geral, da BNCC, não a parte flexível, como demonstra a figura a seguir:

Quadro 4 – Exemplo de organização curricular (SC)

MATRIZ C DO NOVO ENSINO MÉDIO
1.408 horas anuais/total de 4.224 horas
44 aulas semanais 4 dias de 10 aulas diárias + 1 dia de 4
aulas diárias 3 dias de 10 aulas diárias + 2 dias de 7
aulas diárias

BNCC	ÁREAS DO CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES	CARGA HORÁRIA									Carga horária total (h)
			1ª SÉRIE			2ª SÉRIE			3ª SÉRIE			
			Número de aulas semanais	Carga horária semestral (h)	Carga horária anual (h)	Número de aulas semanais	Carga horária semestral (h)	Carga horária anual (h)	Número de aulas semanais	Carga horária semestral (h)	Carga horária anual (h)	
FORMAÇÃO GERAL BÁSICA - FGB	Linguagens e suas tecnologias	Língua Portuguesa e Literatura	2	32	64	2	32	64	2	32	64	192
		Educação Física	2	32	64	1	16	32	1	16	32	128
		Arte	2	32	64	1	16	32	1	16	32	128
		Língua Estrangeira Inglês	2	32	64	2	32	64	2	32	64	192
	Ciências da Natureza e suas tecnologias	Química	2	32	64	1	16	32	1	16	32	128
		Física	2	32	64	1	16	32	1	16	32	128
		Biologia	2	32	64	1	16	32	1	16	32	128
	Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	Geografia	2	32	64	1	16	32	1	16	32	128
		História	2	32	64	1	16	32	1	16	32	128
		Filosofia	2	32	64	1	16	32	1	16	32	128
		Sociologia	2	32	64	1	16	32	1	16	32	128
	Matemática e suas tecnologias	Matemática	3	48	96	2	32	64	2	32	64	224
	CH Total Formação Geral Básica		25	400	800	15	240	480	15	240	480	1760
	Projeto de Vida		2	32	64	2	32	64	2	32	64	192
	Segunda Língua Estrangeira		2	32	64	2	32	64	2	32	64	192
	Componente Curricular Eletivo 1		4	64	128	4	64	128	4	64	128	384
	Componente Curricular Eletivo 2		4	64	128	2	32	64	2	32	64	256
	Componente Curricular Eletivo 3		4	64	128	2	32	64	2	32	64	256
	Componente Curricular Eletivo 4		3	48	96	2	32	64	2	32	64	224
	Trilha de Aprofundamento		0	0	0	15	240	480	15	240	480	960
	CH Total Itinerário Formativo		19	304	608	29	464	928	29	464	928	2.464
	CARGA HORÁRIA SEMANAL/CARGA HORÁRIA ANUAL		44	704	1.408	44	704	1408	44	704	1408	4.224

Observações:

1) O Componente Curricular Projeto de Vida será ofertado anualmente. 2) O Componente Curricular Segunda Língua Estrangeira será ofertado anualmente. 3) Os Componentes Curriculares Eletivos serão ofertados semestralmente. 4) As Trilhas de Aprofundamento serão ofertadas semestralmente. 5) Recomenda-se que as Trilhas de Aprofundamento sejam concentradas em três períodos letivos (matutino e/ou vespertino), considerando a possibilidade de serem ofertadas por instituição escolar parceira.

Fonte: CBTcem (SANTA CATARINA, 2021)

A defesa do componente curricular Projeto de Vida explicita a inclusão das competências socioemocionais no currículo do Ensino Médio, o que não quer dizer

que a aprendizagem ao longo de toda a vida aconteça apenas nesta disciplina ou que dependa desta disciplina para a sua implementação. Como vimos no capítulo anterior, as metodologias de aprendizagem ao longo de toda a vida centradas no desenvolvimento de competências socioemocionais englobam tanto disciplinas específicas, quanto experiências interdisciplinares ou transdisciplinares. Um exemplo dessa flexibilidade é que na “Matriz Curricular do Ensino Médio em Tempo Integral” para 2026, encaminhada em forma de apresentação de slides para os professores da rede, não consta o componente curricular Projeto de Vida, mas inclui 40h semanais destinadas à Atividades Integradoras:

Quadro 5 – Proposta de organização curricular do Ensino Médio em Tempo Integral de SC em 2026

PROPOSTA DA MATRIZ CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL (EMTI) - 45 AULAS											
ENSINO MÉDIO	Área do Conhecimento	Componentes Curriculares	1ª Série			2ª Série			3ª Série		
			A/S	A/A	H/A	A/S	A/A	H/A	A/S	A/A	H/A
Formação Geral Básica	Linguagens e suas Tecnologias	Língua Portuguesa e Literatura	4	160	128	4	160	128	4	160	128
		Língua Inglesa	2	80	64	2	80	64	2	80	64
		Segunda Língua Estrangeira	2	80	64	2	80	64	2	80	64
		Arte	2	80	64	2	80	64	2	80	64
		Educação Física	2	80	64	2	80	64	2	80	64
	Ciências da Natureza e suas Tecnologias	Biologia	2	80	64	2	80	64	2	80	64
		Física	2	80	64	2	80	64	2	80	64
		Química	2	80	64	2	80	64	2	80	64
	Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	História	2	80	64	2	80	64	2	80	64
		Geografia	2	80	64	2	80	64	2	80	64
		Sociologia	2	80	64	2	80	64	2	80	64
	Filosofia	2	80	64	2	80	64	2	80	64	
	Matemática e suas Tecnologias	Matemática	4	160	128	4	160	128	4	160	128
	SUBTOTAL FGB			30	1200	960	30	1200	960	30	1200
TOTAL FGB			2.880								
Itinerário Formativo	Unidade Curricular	Componentes Curriculares	A/S	A/A	H/A	A/S	A/A	H/A	A/S	A/A	H/A
	Integração das Áreas do Conhecimento	Projeto de Pesquisa e Iniciação Científica	3	120	96	3	120	96	3	120	96
		Estudos e Projetos Culturais	2	80	64	2	80	64	2	80	64
		Educação Financeira e Fiscal	2	80	64	2	80	64	2	80	64
		Educação Digital	2	80	64	2	80	64	2	80	64
		Cultura e Linguagens do movimento	5	200	160	5	200	160	5	200	160
		Educação Empreendedora	1	40	32	1	40	32	1	40	32
	Atividades Integradoras				40			40			40
	SUBTOTAL IF		15	600	480	15	600	480	15	600	480
	TOTAL IF		1440								
	TOTAL GERAL (FGB + IF)		45	1800	1480	45	1600	1480	45	1600	1480
CARGA HORÁRIA TOTAL		4.440									

Fonte: SANTA CATARINA, 2025.

Além de instituir 45 aulas semanais, somadas às Atividades Integradoras, a proposta amplia ainda mais a carga horária geral e a parte flexível do currículo que, nos três anos do Ensino Médio, passa a ser de 2.880 horas para Formação Geral

Básica, 1.440 horas para Itinerários Formativos e 120 horas para Atividades Integradoras. Assim vai se concretizando a perspectiva de Ensino Médio com 1400 horas distribuídas em, no mínimo, 200 dias letivos, estendendo o tempo de escolarização. Por fim, destacamos a relação explícita com a promoção do empreendedorismo, como componente curricular que integra a parte flexível do currículo como um itinerário formativo.

Concluimos este capítulo reafirmando a conformação da atual reforma do Ensino Médio ao projeto do capital para a juventude trabalhadora, voltada para a aprendizagem ao longo de toda a vida e o desenvolvimento de competências socioemocionais. Nos documentos das OM, assim como na proposta curricular para Santa Catarina, os sujeitos destinatários da política são sempre referidos no plural, ocultando a sua identidade de classe, o que cumpre um papel importante na produção de consensos em torno do nexos psicofísico necessário ao padrão de acumulação flexível do capital. Se podemos afirmar que a juventude é o pulmão da sociedade, é fonte de revolta diante das condições de vida e trabalho e tem enorme potencial de mobilização, também é verdade que o aparato de coerção e convencimento para a manutenção das coisas como estão, da perspectiva de desenvolvimento apenas para o capital, envolve com seus tentáculos toda a educação pública.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desta tese, buscamos compreender o sentido e o significado do interesse crescente de grupos e conglomerados empresariais e Organismos Multilaterais sobre as competências socioemocionais, como categoria central do projeto do capital para a aprendizagem ao longo de toda a vida, e quais são os seus desdobramentos para a formação da juventude trabalhadora, particularmente na etapa do Ensino Médio. Esse interesse se manifesta, de forma mais clara, nas políticas de combate à pobreza para a periferia do capitalismo e promoção da sua inserção subalterna na divisão internacional do trabalho, característica do desenvolvimento neoliberal no Brasil a partir dos anos 1990, e da política educacional lançada nesta década pelo Relatório Delors (UNESCO, 2012). Ainda que a categoria competências socioemocionais tenha se consolidado apenas mais recentemente, seus fundamentos se encontram na perspectiva dos quatro pilares da educação formulados pelo referido relatório — aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser —, e representam o consenso possível diante das disputas sobre a educação pública, que demonstra a hegemonia do empresariado educacional sobre o conteúdo da educação e a disputa do fundo público.

No contexto brasileiro, o Instituto Ayrton Senna atua como um aparelho privado de hegemonia na formulação e disseminação da aprendizagem baseada em competências socioemocionais, estabelecendo parcerias estratégicas com governos, Organizações Multilaterais, e outras agências públicas e privadas. Esse movimento ganhou impulso com o seminário sobre competências socioemocionais realizado em 2014, organizado pelo Instituto Ayrton Senna em parceria com o MEC e a OCDE no Brasil. A partir de 2017, com a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e da Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017), que estabelecem as competências — cognitivas, técnicas e socioemocionais — como estruturantes da formação escolar, têm-se o alinhamento do currículo de toda a educação básica e, em especial do Ensino Médio, às exigências do mercado. O que estamos vendo, portanto, vai além de uma reorganização do ensino e do currículo, visto que altera-se o próprio sentido da educação como direito e o caráter público da educação pública. O neoliberalismo transforma a definição de público e estatal, ocultando o avanço dos

aparelhos privados de hegemonia sobre o Estado, que assumem o direcionamento das políticas educacionais por meio de parcerias público-privadas, terceirizações, consultorias, contratação de bens e serviços, e financiamento privado.

A requalificação permanente amplia significativamente o mercado educacional e a atual reforma do Ensino Médio abre a escola para a exploração pelo empresariado. A escola pública se torna um novo nicho de mercado, mas também um espaço de assistência social e psicológica e de contenção de crianças e jovens, sobretudo, nas zonas periféricas e territórios de precariedade social. O que implica a conversão da formação escolar a um projeto restrito e rebaixado cultural e cientificamente, uma escola gerida e organizada por fundações empresariais segundo a dinâmica da concorrência, da meritocracia, da busca de resultados e índices, ou seja, uma formação instrumental e comportamental, orientada pela lógica das competências.

A partir da segunda década do século XXI as competências socioemocionais passam a ocupar um lugar central nas políticas educacionais, especialmente, depois da publicação do relatório da OCDE “Competências para o progresso social: o poder das competências socioemocionais” (2015), e da Declaração de Incheon (UNESCO, 2016), no mesmo ano, que consolida a aprendizagem ao longo de toda a vida como slogan hegemônico vinculado aos “Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS)”. As competências socioemocionais representam uma nova fase da Pedagogia das Competências em que os seus formuladores argumentam o fracasso da educação escolar, apresentada como desinteressante, ineficiente e inadequada à formação da juventude para o século XXI. Nessa nova fase da pedagogia das competências, o conteúdo pedagógico e ideológico das competências socioemocionais é a conformação de trabalhadores resilientes, capazes de suportar as condições de vida e trabalho impostas pela flexibilização dos processos e das condições de trabalho.

O foco da formação da juventude trabalhadora, para este projeto, não é a socialização dos conhecimentos historicamente produzidos, a ciência e a cultura, mas as competências socioemocionais. O que vemos é a forma mais acabada da Teoria do Capital Humano e da Pedagogia das Competências, pois a aprendizagem ao longo de toda a vida mantém a perspectiva de valorização do componente humano da

produção, o trabalho vivo, porém, forjado por uma formação baseada em competências descritas como mobilização de saberes, habilidades e atitudes em situações concretas. O conteúdo e os objetivos da educação são rebaixados para se tornarem veículos de treinamento para a adaptação submissa às condições de vida e trabalho instáveis e inseguras.

A proposta dos formuladores do projeto de aprendizagem ao longo de toda a vida, ao dar destaque às competências socioemocionais, contribui para a produção do nexos psicofísico do empreendedorismo, promovendo formas de trabalho que intensificam a precarização e ocultam o assalariamento. Ao afastarem o recurso, real ou discursivo, às políticas de bem-estar social para manutenção da ordem e da coesão em torno de um capitalismo dito mais humanizado, deslocam a responsabilidade do Estado para o indivíduo. A relação do empreendedorismo com a resiliência e com as políticas educacionais centradas no desenvolvimento de competências socioemocionais é apresentada abertamente pelos formuladores, nos documentos das OM que analisamos ou na BNCC (Brasil, 2018). Isto porque o empreendedorismo constitui uma ideologia orgânica do capital com grande responsabilidade na produção do nexos psicofísico necessário ao padrão de acumulação flexível, que produz para a juventude trabalhadora uma condição de eterno vir a ser, o que cumpre um papel importante no convencimento sobre a necessidade de requalificação permanente. Ainda que as oportunidades disponíveis sejam para o trabalho simples, esta racionalidade do capital coloca para a classe trabalhadora a necessidade de qualificar e requalificar continuamente a única mercadoria que possuem para trocar no mercado, o seu trabalho, fortalecendo, assim a adequação da educação às demandas sociais e produtivas.

Do ponto de vista do projeto do capital para a formação da juventude trabalhadora, a proposta de aprendizagem ao longo de toda a vida, baseada na aquisição de habilidades e competências, sobretudo, as socioemocionais, concorre para conformar a visão de mundos dos jovens estudantes aos esquemas neoliberais de vida e trabalho, nos quais a concorrência, a competitividade, a meritocracia e a resiliência devem ser absorvidos como referências para a orientação, tanto da formação, como do trabalho. Para quem vive do trabalho, ou seja, para a juventude que é objeto das políticas educacionais de nível médio, isto significa preparar uma

classe para suportar mais exploração, na forma de trabalho precarizado, simples, sem direitos, plataformizado. Ao mesmo tempo, trata-se de convencê-la da necessidade de atualização constante da sua força de trabalho, mediante propostas difusas e multifacetadas de formação ao longo de toda a vida, ofertadas pelo empresariado educacional ávido pela expansão de seus investimentos e pela lucratividade de seus negócios, o que acelera e consolida o processo de mercantilização da educação pública.

Concluímos que a aprendizagem ao longo de toda a vida substitui a Educação para Todos (EPT) como principal slogan do projeto do capital para a formação da juventude trabalhadora a partir de 2015, representando uma qualificação dos processos históricos e institucionais de mercadorização, com a subsunção da educação ao capital e da escola ao controle do empresariado, aspectos que conformam as políticas educacionais desde os anos 1990. A pedagogia das competências, com destaque crescente para as competências socioemocionais, estrutura a atual política de formação da classe trabalhadora, altera o currículo, o trabalho pedagógico e a organização escolar, com a função de forjar o nexo psicofísico necessário à reprodução do padrão de acumulação flexível do capital. Para quem vive do trabalho, ou seja, para a juventude que é objeto das políticas educacionais de nível médio, isto significa preparar uma classe para suportar mais exploração, na forma de trabalho precarizado, simples, sem direitos, plataformizado. O desenvolvimento de competências socioemocionais também cumpre o papel de promover o consentimento ativo em torno deste projeto, e se relaciona com a ideologia do empreendedorismo para dissimular a realidade instável e insegura, que combina momentos de desemprego, momentos de contratualidade precária, e outros em que a própria relação de assalariamento fica oculta.

REFERÊNCIAS

ALVES, Giovani. A subjetividade às avessas: toyotismo e “captura” da subjetividade do trabalho pelo capital. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, 2008, vol. 11. N. 2, pp. 223-239.

ACCIOLY, Inny; LAMOSA, Rodrigo de Azevedo Cruz. As competências socioemocionais na formação da juventude: mecanismos de coerção e consenso frente às transformações no mundo do trabalho e os conflitos sociais no Brasil. **Vértices** (Campos dos Goytacazes), v. 23, n. 3, 2021. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense.

ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2020.

ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima. As referências da pedagogia das competências. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 22, n. 02, 2004, p. 497-524.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 13 de fevereiro de 2017. **Altera As Leis N º 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**. Brasília, DF: DOU, 17 fev. 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm. Acesso em: 25 maio 2025.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, n. 248, p. 27833-27841, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 20 jul. 2025.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. **Altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, instituindo a nova estrutura do Ensino Médio**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 17 fev. 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm. Acesso em: 20 jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 20 jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**. Brasília: MEC, 2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/>. Acesso em: 20 jul. 2025.

BRASIL. Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016. **Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 set. 2016. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/mpv/mp746.htm. Acesso em: 20 jul. 2025.

BRASIL. **Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – PRONATEC**, 2011. Ministério da Educação. Disponível em: <http://pronatec.mec.gov.br/>. Acesso em: 20 jul. 2025.

BRASIL. **Programa Ensino Médio Inovador**, 2009. Ministério da Educação. Disponível em: <https://mec.gov.br/>. Acesso em: 20 jul. 2025.

BRASIL. **Programa Escola em Tempo Integral**, 2023. Ministério da Educação. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/programa-escola-em-tempo-integral>. Acesso em: 20 jul. 2025.

BRAVERMAN, Harry. **Trabalho e capital monopolista: a degradação do trabalho no século XX**. 3. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1987.

CASTRO, Matheus Rufino; GAWRYSZEWSKI, Bruno; DIAS, Catarina Azevedo. A ideologia do empreendedorismo na reforma do ensino médio brasileiro. **Revista Trabalho Necessário**, v. 20, n. 42, maio/ago. 2022. ISSN 1808-799X.

CATINI, Carolina de Roig. Pedagogia da Catástrofe. **Revista de Filosofia Moderna e Contemporânea**. Brasília, v. 9, n. 3, dez. 2021, p. 99-128.

CIERVO, Tássia Joana Rodrigues. A centralidade das competências socioemocionais nas políticas curriculares contemporâneas no Brasil. 2019. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), São Leopoldo, 2019. Orientador: Dr. Roberto Rafael Dias da Silva.

DARDOT, P., LAVAL, C. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. São Paulo: Boitempo, 2016.

ENGELS, Friedrich. **A situação da classe trabalhadora na Inglaterra**. São Paulo: Boitempo, 2010.

EVANGELISTA, Olinda; LEHER, Roberto. Todos pela educação e o episódio Costin no MEC: a pedagogia do capital em ação na política educacional brasileira. **Trabalho Necessário**. Rio de Janeiro, ano 10, nº 15, 2012, p. 1-29.

EVANGELISTA, O.; SHIROMA, E. O. **Subsídios teórico-metodológicos para o trabalho com documentos de política educacional: contribuições do marxismo**. 2015. (Apresentação de Trabalho/Conferência ou palestra). [manuscrito]

FOSTER, John Bellamy. Educação e a crise estrutural do capital: o caso dos Estados Unidos. In: **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 31, n. 1, 85-136, jan./abr 2013.

GRAMSCI, Antonio. **A concepção dialética da história**. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

_____. **Maquiavel a política e o Estado moderno**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1976.

HARVEY, David. **A condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens culturais da nossa época**. 8. ed. São Paulo: Loyola, 2008.

Instituto Ayrton Senna (IAS). **Competências socioemocionais: a importância do desenvolvimento e monitoramento para a educação integral** [livro eletrônico]. Organizadoras - SETTE, Catarina Possenti; ALVES, Gisele. São Paulo, 2021.

KATREIN, Camila Siqueira; MARCASSA, L. P. . **Os Programas de Aprendizagem Profissional: Crítica à empregabilidade e ao empreendedorismo como soluções para o desemprego juvenil**. In: 39ª Reunião Nacional da ANPEd - Educação Pública e Pesquisa: Ataques, Lutas e Resistências, 2019, Niterói, RJ. Anais da 39ª Reunião Nacional da ANPEd - Educação Pública e Pesquisa: Ataques, Lutas e Resistências, 2019.

KOMINKIÉWICZ, Vagner Luiz. **Radicalização do projeto educacional do capital: a reforma do EM e a BNCC direcionando a formação de jovens trabalhadores**. Tese (doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina. 87 p. Florianópolis, 2023.

KUENZER, A. **Trabalho e escola: a aprendizagem flexibilizada**. Reunião Científica Regional da Anped – ANPED SUL, 2016.

LENIN, V. I. **Imperialismo, estágio superior do capitalismo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

LIMA, Lígia Cristina Poffo. A ampliação do mercado de soluções para educação: o capital em busca do Santo Graal. 2021. 156 f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2021. Orientadora: Eneida Oto Shiroma.

MAGALHÃES, Jonas Emanuel Pinto. Competências socioemocionais: uma “nova” pedagogia? Estudo dos fundamentos de uma perspectiva educacional emergente. 2022. **Tese** (Doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022. Orientadora: Prof.^a Dr.^a Marise Nogueira Ramos.

MAGALHÃES, Ramon Mendes da Costa. O empreendedorismo nas escolas estaduais do estado do Rio de Janeiro: uma nova saída para a crise do capital? 2023. **Tese** (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Instituto de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, Seropédica/Nova Iguaçu, 2023. Orientador: Rodrigo de Azevedo Cruz Lamosa.

MAGALHÃES NETO, Alberto Coelho de. Crítica da educação centrada nas competências socioemocionais. 2019. **Dissertação** (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019. Orientador: Odair Sass.

MELGAREJO, Mariano Moura; SHIROMA, Eneida Oto. O projeto de educação do Banco Interamericano de Desenvolvimento. **Roteiro**, v. 44, n. 3, e20896, set./dez. 2019. Universidade do Oeste de Santa Catarina.

MARX, Karl. **O Capital: Crítica da Economia Política, livro I**. 2 ed. São Paulo: Boitempo, 2017.

McNAMARA, R. **Discurso ante la Junta de Gobernadores**. Washington DC: 25-29 de septiembre, 1972. p. 31.

OLIVEIRA, MTC. O Grupo Lemann e o novo papel dos aparelhos privados de hegemonia no campo da educação no Brasil. RTPS – Rev. **Trabalho, Política e Sociedade**, Vol. IV, nº 07, p. 159-170, jul.-dez./2019.

Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômicos (OCDE). **Estudos da OCDE sobre competências: o poder das competências socioemocionais**. São Paulo: Fundação Santillana, 2015.

PICONI, Romulo Bassi. O Ensino Médio diante da “nova” condição juvenil: disputas e consensos em torno dos sentidos da escolaridade (2003-2016). 2018. **Dissertação (Mestrado em Educação)** – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.

RAMOS, Marise Nogueira. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

RAMOS, Marise Nogueira. Políticas educacionais: da pedagogia das competências à pedagogia histórico-crítica. In: BARBOSA, Maria Valéria; MILLER, Stela; MELLO, Suely Amaral (orgs.). **Teoria histórico-cultural: questões fundamentais para a educação escolar**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2016. p. [59-75].

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo base do ensino médio do território catarinense: caderno 1 - disposições gerais**. Florianópolis: Gráfica Coan, 2021, 120 p.

SCHERER, SS; NASCIMENTO, FM; CÓSSIO, MF. Parcerias público-privadas: atuação do Instituto Ayrton Senna na educação pública do estado do RS. Revista **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 41, 2020.

SILVA, Márcio Magalhães da. A formação de competências socioemocionais como estratégia para captura da subjetividade da classe trabalhadora. 2018. **Tese** (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, 2018. Orientadora: Lígia Márcia Martins. Bolsa: CAPES.

SILVA, Rafaela Maiara Santos da. As competências socioemocionais na política educacional brasileira: uma análise crítica desde a teoria histórico-cultural do desenvolvimento humano. 2023. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2023.

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.

SOUZA, Artur Gomes de. Determinações do trabalho docente na educação básica brasileira (1995-2022). In: DANTAS, André Vianna; PRONKO, Marcela Alejandra (Orgs.). **Estado, políticas e a relação público privado na saúde e na educação**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2025.

SOUZA, Marilsa Miranda de; SOARES, Gabriel Henrique Miranda. Os mercados da educação e as concepções empresariais presentes nos programas de educação integral. **Revista Exitus**, v. 8, n. 3, p. 113-142, set./dez. 2018. Universidade Federal do Oeste do Pará – UFOPA.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Plano de Ação para. Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem**. 1990.

_____. **Educação para Todos: o compromisso Dakar**. Brasília: UNESCO, CONSED, Ação Educativa, 2001.

_____. **Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação**. 7ª Ed. Brasília: Editora Cortez: 2012.

_____. **Educação para a Cidadania Global: a abordagem da UNESCO**. Brasília: UNESCO, 2015

_____. **Educação para a cidadania global: preparando alunos para os desafios do século XXI**. Brasília: UNESCO, 2015b.

_____. **Declaração de Incheon e Marco de ação da educação: rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos**. Brasília: UNESCO, 2016.

_____. **Educação para a cidadania global: tópicos e objetivos de aprendizagem**. Brasília: UNESCO, 2016b.

_____. **ECG: Educação para a cidadania global**. Brasília: UNESCO, 2022

ZANDONÁ, Ana Aparecida. A conformação de uma nova sociabilidade: competências socioemocionais nas orientações do Banco Interamericano do Desenvolvimento. 2022. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2022. Orientadora: Prof.^a Dr.^a Eneida Oto Shiroma. Linha: Trabalho, Educação e Política.