DOSSIÊ

O CAPITAL CRIATIVO E AS DIRETRIZES PARA A FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DOS JOVENS NO BRASIL

THE CRIATIVE CAPITAL AND THE GUIDELINES FOR THE EDUCATION AND DEVELOPMENT OF YOUNG IN BRAZIL

Andreia Pagani Maranhão[23]

Submissão: 12/12/2017 Revisão: 05/01/2018 Aceite: 14/01/2018

Resumo: Neste ensaio, pretende-se esboçar como as normativas multilaterais para a educação dos jovens no país são colocadas e desenvolvidas. Parte-se da leitura das diretrizes estratégicas do Banco Mundial e das normativas brasileiras. Sublinha-se que as políticas educacionais perdem a especificidade, tornando-se parte integrada da economia e trabalho como objetos da recomposição do capital produtivo e da hegemonização do modo de vida. Observa-se ainda a tendência à profissionalização precariada dos estudantes como signo da reconstrução da classe trabalhadora.
Palavras chave: Diretrizes da Política Educacional. Educação Média. Habilitação Profissional Básica

Abstract: In this essay, we have tried to lay out how multilateral norms for the education of Young in the country are laid and developed. We start of the Reading of the strategic guidelines of de World Bank and brazilian norms. We emphasize that as educational policies lose specificity, becoming in integrated part of the work and economy as objetcts of the recomposition of productive capital and hegemonization of the way of life, There is also a tendency to profissionalize precariously of the students as sign of the reconstruction of the working class.
Keywords: Educational Policy Guidelines. Secondary Education. Basic Professional Qualification.

[23] Mestre em Educação – UFPE. Docente do Centro Universitário UNINTA. andreiapagani@gmail.com

Premissa

> Como meus pais não foram bem-sucedidos na vida, eles também não me influenciavam, não me davam força para estudar. Achavam que quem entrava na universidade era filho de rico. Acho que eles não acreditavam que o pobre também pudesse ter conhecimento, que pudesse ser inteligente. Para eles, o máximo era terminar o ensino médio e arrumar um emprego: trabalhador de roça, vendedor, alguma coisa desse tipo. Acho que nunca me sonharam sendo um psicólogo, nunca me sonharam sendo professor, nunca me sonharam sendo um médico, não me sonharam. Eles não sonhavam e nunca me ensinaram a sonhar. Tô aprendendo a sonhar. (Felipe Lima, no documentário *Nunca Me Sonharam*, de Cacau Rhoden).

Existem muitas concepções distintas sobre o que é – ou o que deve ser – a educação no plano das políticas estatais. Há uma delas que exerce domínio e impõe sentido semântico e político sobre todas as outras, normatizando e homogeneizando o conjunto global de práticas educativas: a perspectiva do Banco Mundial aponta diretrizes globais para o desenvolvimento, ordenando questões regionais e definindo contextos e léxicos sobre os quais serão pautados os debates políticos no âmbito dos Estados. Nas palavras de Felipe Lima, seriam as concepções que definem os limites do sonho, do estatuto do ser e suas possibilidades na macroestrutura.

Apesar das constantes mudanças conjunturais e tendências oscilantes no cenário do capital, pode-se considerar que há certa estabilidade na constituição de um grupo de economias hegemônicas sobre todo o globo. Estes atores, cujas economias fortes lhes asseguram um papel normativo sobre a política mundial, coordenam processos de globalização comercial e internacionalização financeira, bem como a intervenção em organismos multilaterais que definem as estratégias de desenvolvimento para os demais países (cf. ARRIGUI, 1996; ALMEIDA, 2001).

"Que currículo prepara melhor os estudantes para um futuro incerto?" (Banco Mundial, 2007, p. 93). A pergunta soa cômica, mas encerra um conjunto de dispositivos técnica e politicamente firmados para um contexto de crise permanente e mutações imprevisíveis na dinâmica do mundo do trabalho e da

luta entre as classes, e ajuda a entender a aposta cega que está sendo feita em relação à formação dos jovens no cenário mundial.

A educação-conceito é uma formação moral que perpassa as dimensões da coesão social, do empreendedorismo e de pensamento crítico, pois "não existe contradição entre educação eficiente e aquela orientada para formação intelectual e moral dos jovens e o desenvolvimento de sua capacidade de enxergar a sociedade em que vivem de maneira crítica e criativa" (Banco Mundial, 2007, p. 1).

Durante os anos 1980, as políticas que desenhavam uma universalização da educação básica constituíram mecanismos de descentralização (especificamente, estadualização e municipalização) da rede escolar, desresponsabilizando a união e corroborando para a utilização politiqueira dos direitos sociais nos municípios.

Na década seguinte, uma nova linha de políticas públicas em colaboração com as agências multilaterais como o Banco Mundial, BID e UNESCO recentraliza a proposição e a avaliação das políticas agora não mais sob o controle do Estado, mas em entidades exógenas, reguladas em âmbito global. Este processo de recentralização exógena da política educacional atravessou fases e diversos testes foram realizados nos países subalternos.

O elemento distintivo aqui é que também as políticas multilaterais não se desenham mais nos habituais nichos dos direitos sociais (p. ex. saúde, educação, habitação, mobilidade, seguridade etc), mas são forjadas sob o prisma de rede, interdisciplinares, ou "integradas" de forma orgânica ao projeto de desenvolvimento econômico defendido pelos bancos, bem como à dimensão de controle a ele inerente. Conforme se observa, o arranjo preconizado nas diretrizes conduz à formação dos estudantes a uma política de trabalho e recomposição do capital produtivo, mediante sua incorporação contraditória como autônomos criativos.

O capital criativo – política econômica e modo de vida

> A força de trabalho do século XXI está menos dedicada à produção industrial e, ao contrário, se concentra cada vez mais nos serviços, na geração de ideias e nas comunicações (...) O desafio consiste em desenvolver capital metacognitivo que permita aos indivíduos e aos países adaptar-se com êxito a uma economia intensiva em conhecimento e a um mundo globalizado (Banco Mundial, 2007, p. 87).

Com base numa análise questionável sobre os limites do capital produtivo, o Banco Mundial reproduz um conceito forjado para definir o comportamento de raríssimos investidores de alto risco que obtiveram sucesso no segundo pós-guerra.

A ideia de capital criativo não é uma construção teórica fundada no campo das ciências sociais, nem tampouco visa explicar fenômenos ímpares e irredutíveis. É um conceito difuso e até mesmo pouco rigoroso, cujas interpretações no âmbito das agências multilaterais corroboram para uma visão muito próxima das noções oriundas dos programas de *coaching*, como empreendedorismo, inovação, capacidade de invenção, resiliência, senso de oportunidade e competitividade.

No livro *Creative Capital* (2008), Spencer Ante narra a biografia do francês Georges Doriot, professor da Universidade Harvard e fundador do Instituto Europeu de Administração dos Negócios – INSEAD. Doriot personificaria uma característica fundamental da atividade comercial – a ventura.

De acordo com Ante, ele teria migrado para os EUA aos 21 anos sem muito dinheiro. Estudara economia em Harvard e posteriormente como docente da mesma universidade, passou a defender estratégias políticas voltadas aos objetivos do mercado. Durante a segunda guerra, como diretor da divisão de planejamento, propôs uma análise que aproximava a política econômica dirigista característica da França àquela de altos impostos e leis cartelistas do *New Deal* estadunidense: em ambos os casos, a burocracia hegemonizaria o mercado e o Estado socorreria empresas falidas. Neste sentido, conduziu o

Estado ao investimento nas principais empresas de petróleo e de equipamentos digitais. Os 70 mil dólares investidos em 1957 retornaram como 400 milhões em 1972.

Além dos *startups* tecnológicos e da significativa contribuição para a consolidação de uma base energética global, Dariot apresentou condições mais definidas de bloco econômico e a lógica das contrapartidas (*blendings*) para realizar os investimentos. A principal delas foi a fundação do INSEAD, a primeira empresa de capital de risco organizada para aumentar os recursos de investidores institucionais e públicos.

Contra as culturas *undergrounds* de Ginsberg e Kerouak, a evocação de Dariot como figura proeminente no cenário pós-guerra recoloca a ideia de missão na política, recuperando as façanhas das grandes conquistas colombinas e a narrativa da ventura para o tempo presente (cf. Ante, 2008, p.147-148). No limite, espera-se que os trabalhadores, vendo-se diante de um mercado cada vez mais excludente, criem soluções produtivas como estratégias de sobrevivência.

A proposta, a despeito de sua fluidez, visa ao mesmo tempo a inovação e a conservação da ordem política e social, perpassando tanto a recuperação do impulso produtivo como a revitalização do projeto de hegemonia rareados com os intensos conflitos entre as classes. Pretende a criação, pelos próprios trabalhadores, de mecanismos de reprodução da sua própria dominação, sob a égide da hiperexploração e do autoempreendedorismo.

Atualmente, a União Europeia considera o alto risco como uma condição preliminar para o desenvolvimento de projetos de alto lucro e aposta na fusão de capital criativo, humano e social, onde a cultura constitui um elemento essencial na política de desenvolvimento, coesão e ordenamento social. Neste sentido, milhões de euros estão sendo investidos nestes tipos de projetos cuja contrapartida tem a ver com a utilização de recursos energéticos e tecnológicos dos países coparticipantes e na formação de uma mão de obra específica para o segmento que o país tende a ocupar na economia global. A aposta é que as

condições extremadas de crise e desemprego sejam propulsoras de inovações produtivas nestes países. O Banco Mundial parece seguir este princípio.

> A crescente competência no mercado de trabalho e a rápida flutuação das situações econômicas têm criado a necessidade dos indivíduos serem capazes de produzir ideias inovadoras e criativas, serem flexíveis e que estejam preparados para mudar de carreira profissional várias vezes no curso de sua vida produtiva (Banco Mundial, 2007, p. 88).

Em um estudo diagnóstico encomendado pelo BM, Murnane e Levy (2004) investigaram as habilidades requeridas para o desempenho das tarefas laborais nos Estados Unidos da América, constituindo um quadro de cinco grandes categorias. A primeira é o pensamento *expert*, para a resolução de problemas para os quais não existam soluções baseadas em regras, por exemplo, o diagnóstico da doença de um paciente com sintomas pouco comuns. A segunda é a comunicação complexa, interações para aquisição de informação, explicação, persuasão, por exemplo, a motivação de um gerente sobre os seus subalternos. A terceira diz respeito às tarefas cognitivas rotineiras, que são tarefas mentais descritas por regras lógicas, como por exemplo, as planilhas de gasto. A quarta, às tarefas manuais rotineiras, que são tarefas físicas descritas por meio de regras, como por exemplo seguir um manual de instruções para a instalação de um componente. E por fim, as tarefas manuais não rotineiras, que não podem ser previstas em regras, requerem conhecimento, coordenação ótica e controle muscular, como por exemplo, conduzir um veículo. Estas categorias seriam prioritárias na condução de projetos de formação, pois são exigências diretas do mercado de trabalho (cf. Banco Mundial, 2007, p. 88-89).

Este estudo justifica a diretriz que pressupõe que as políticas de desenvolvimento da educação em nível médio se afastem da tradição disciplinar, enfocando nas competências e em fontes de conhecimento mais amplas, ou seja, opera a redução da educação à instrução (cf. Banco Mundial, 2007, p. 102).

A base instrumental unificada proporciona a fixação científica dos ritmos produtivos por meio das categorias procedimentais e crescem em importância os mecanismos de consenso e coerção sobre os antagonismos entre as classes. Sob os conceitos de conhecimentos cidadãos e habilidades sociais, o banco consolida o retorno da educação cívica no ensino médio. Dada a meta mundial de acesso universal à educação secundária, o papel das escolas secundárias como instituições que previnem, processam e manejam o conflito político e social, toma uma importância extraordinária (Banco Mundial, 2007, p. 90).

O conhecimento é entendido como "recurso econômico básico da sociedade", ou seja, a primazia é pela significância econômica dos conteúdos curriculares. Daí deriva a orientação de que os temas curriculares tenham a capacidade de integrar o conteúdo profissional ao currículo geral. Neste sentido, ganham ênfase as dimensões aplicadas de todos os tipos de conhecimento. A profissionalização geral da educação secundária se desenha com a incorporação de novas demandas laborais, por pressão regional, cujas possibilidades de seguir carreira acadêmica são contingenciadas pelas alternativas profissionais cujo ensino médio é o grau terminal de formação (cf. Banco Mundial, 2007, p. 94-95).

A seleção e a competição entre os trabalhadores deve ser acirrada na medida em que se amplia a duração da escolarização. Desta forma, a eliminação dos conteúdos especializados no ensino médio e mesmo na graduação assegura a tendência de postergar os anos necessários para uma qualificação especializada.

Elementos para uma política total – hierarquização internacional e privatizações estratégicas

A adoção de métodos quantitativos de grande escala para definir as diretrizes políticas permitiu aos organismos multilaterais a criação de novos

perfis sociais, estatisticamente mais sofisticados. Com isso, a intensidade de suas interpretações ganha um contorno global e torna-se possível estabelecer generalizações e predições – a despeito das singularidades exibidas em cada contexto.

As agências iniciaram o projeto de planificação coordenando um conjunto de estudos diagnósticos locais e regionais na maior parte do globo (p. ex. Gelatti, 2014). A partir destes dados, pode-se analisar comparativamente diferentes configurações sociais e relações de forças e evidentemente, estabelecer metas e modelos. Daí também derivam os mecanismos de padronização externa, conhecidos como indicadores de desempenho. Sobre eles serão constituídos os traços fundamentais da política local.

O segundo movimento foi efetivado com a construção de indicadores comparativos de resultados entre os países. Tais mecanismos revelaram a íntima relação entre as condições socioeconômicas e os níveis de sucesso, evidenciando o hiato existente entre os marcadores de qualidade internacional e o nível de desempenho dos estudantes na rede global.

No Brasil dos anos 1990, índices exorbitantes de evasão e retenção, além de um baixíssimo percentual de escolarização da população jovem foi evidenciado nas análises do *Strategy Progress Report* (cf. World Bank, 2014). Internamente, o diagnóstico não era muito diferente. De acordo com as estatísticas publicadas pelo INEP, em 1990, apenas 19% da população do país possuía o ensino fundamental completo (à época, primeiro grau); 13%, o nível médio e 8% possuía o nível superior (Brasil, 1996, p. 3). A resposta local, sob a gestão de Cardoso, foi a política de progressão continuada ou promoção social, que difundiu socialmente a ideia que o sucesso escolar não era algo relevante no processo de educação. Por outro lado, projetou-se a autonomização da escola para buscar recursos junto à iniciativa privada.

A abordagem propriamente econômica da educação foi implementada com a orientação para incluir programas de transferência condicional de renda,

de acordo com as diretrizes de financiamento do Banco Mundial. Os programas de Erradicação do Trabalho Infantil – PETI e as Bolsas foram inaugurados neste processo. Aqui, a permanência do estudante na escola foi considerada um marco distintivo na qualidade da educação. A maioria do programa se converteu em uma transferência de renda com pouco efeito sobre a educação, nem mesmo sobre a erradicação do trabalho infantil, que permaneceu mitigado pelas mutações do mundo do trabalho (Cf. Bufalo, 2008).

Nos anos 2000, a privatização tomou contornos mais significativos, pois o Estado assumiu a responsabilidade de estabelecer mecanismos para a ampliação da participação da iniciativa privada, das Organizações Não Governamentais e do voluntariado na educação, sob a ideia de uma "força tarefa" pela melhoria do ensino. Os programas 'Escola Aberta' e 'Amigos da Escola' são bastante ilustrativos deste modelo de política (cf. UNESCO, 2006).

Tais programas não foram bem aceitos pela sociedade brasileira, que criou o slogan "amigo da escola, inimigo da educação". De forma geral, circulava entre os estratos médios formadores da opinião pública a ideia de que o voluntariado não teria competência técnica para participar do processo de ensino. Entre os educadores, não foram poucos os que afirmaram categoricamente sua oposição – e a ineficácia – desta linha de intervenção em artigos, entrevistas e pesquisas científicas, argumentando especialmente em defesa do financiamento público para a escola pública, da manutenção e valorização dos profissionais qualificados e da democratização dos processos decisórios da política educacional (Cf. Saviani, 2005; Krawczyk, 2003; Luft e Corsetti, 2005; Ribeiro, 2002; Caldeirón, 2007).

Embora esta linha mais ofensiva de privatização nunca tenha sido eliminada na política nacional, a negativa social foi impactante num momento onde haviam disposições mais acirradas para os embates de classe. Desta forma, o governo Lula produziu uma política mais estratégica, cujos efeitos são de médio e longo prazo na informalização do ensino. Os projetos ocuparam

espaço do tempo livre dos estudantes e o currículo foi enxugado às suas bases instrumentais. Neste cenário, ganharam ênfase os programas desenvolvidos no âmbito do próprio Estado, como o 'Segundo Tempo' e o 'Mais Educação', cuja adesão inclusive da militância crítica marca o ajuste sem ônus para a governabilidade (Cf. Brasil, 2011; 2016).

Desregulamentação – a integração das políticas de educação e trabalho

Concomitantemente, a agenda política internacional para a educação foi articulada de forma mais evidente aos processos de trabalho. Especificamente, para a docência e a 'gerência' das unidades escolares. Novas metas de trabalho foram colocadas, junto com novos dispositivos de controle do trabalho e dos resultados da aprendizagem. Estas metas foram assimiladas em diretrizes que reestruturam toda a educação básica e – a despeito das escassas polarizações que haviam na gestão petista – seguem em curso de implementação após o golpe de Temer.

A ênfase sobre o controle da classe foi estabelecida pela fixação da carreira do magistério mediante acordos coletivos feitos com os sindicatos e associações docentes. Estes têm efeito substitutivo dos planos de carreira docente homologados pelo Ministério do Trabalho, vigorando regionalmente, através do parecer CNE/CES 136/2015 (Cf. Brasil, 2015). Embora haja a elaboração de políticas voltadas para ampliar a formação docente, a vertente da pressão (padrões normativos, contratos por desempenho, ranqueamento etc) tem sido dominante e repercute inclusive na opção dos professores por ampliar sua titulação (cf. Schwartzman e Cox, 2009, p. 17).

A mutação da formação aparece como meta integrada aos novos dispositivos de trabalho. Neste sentido, a resolução CNE/CES nº 2/2016 define novas diretrizes para a formação inicial e continuada dos professores da educação básica. Nesta resolução, a formação docente passa a ser pautada pela Nova Base e nela são inseridos alguns de seus princípios, como a formação

aligeirada integrada e interdisciplinar, conhecimentos básicos sobre dinâmicas de gestão, elaboração de processos de formação em consonância com as mudanças educacionais e sociais, *i.e.*, acompanhando as transformações gnosiológicas e epistemológicas do conhecimento que incluem habilidades de reflexão, pensamento crítico e criativo, trabalho colaborativo, resolutividade, competências, o uso de TICs entre outros (cf. Brasil, 2016; Schwartzman e Cox, 2009, p. 14).

Regulamentada através do Decreto 5622/2005, a modalidade incluiu um novo nível, a educação profissional tecnológica de pós-graduação. Em 2014, a partir de um estudo analítico comparativo promovido em parceria com a UNESCO, foram estabelecidas as diretrizes para a oferta e regulação dos cursos (cf. Brasil, 2005; Gelatti, 2014). De acordo com os dados publicados por Bittencourt e Mercado (2014), o número de cursos de graduação à distância no Brasil aumentou 571%, entre 2003 e 2006, e entre 2011 e 2014, 213%. Em 2016, foram ofertadas 1.494.418 de vagas no ensino superior à distância, de acordo com o Censo da Educação Superior (BRASIL, 2016d, p. 35).

Segundo Evangelista (2017), o que está em curso com o aligeiramento e a "eadeização" é um processo de "desqualificação do professor", cuja consequência lógica é a despolitização e a conduta de aceitação às demandas pragmáticas do mercado. Em sua pesquisa, a autora observa que durante os últimos vinte anos, a educação e a docência foram sendo negativamente construídas no imaginário social, o que contribui para o baixo prestígio da profissão junto à sociedade.

Um aspecto correlato ao argumento citado é o deslocamento da ideia de educação para a noção taylorista de instrução. Na educação infantil, a aprendizagem instrumental aparece desde a primeira infância, com o uso fonético do idioma e a prioridade da "oralidade e escrita", conforme descritas na Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017d). A ampliação da educação infantil, como é de senso comum, é uma política híbrida, que repercute

diretamente no âmbito da educação e na expansão do trabalho feminino. A novidade é que o trabalho docente passa a ser compreendido não mais pelo prisma do ensino, mas ganha contornos de facilitação, tutoria ou coordenação de processos.

A integração da educação à política total perpassa ainda a tecnificação da gerência escolar, com a coparticipação dos gestores nos resultados. A possível incorporação dos diretores de escola à dinâmica estatal se desenha de duas maneiras: como sedução, através de bonificações e prêmios (p.ex., o 'Prêmio Gestão Escolar', organizado pelo Conselho Nacional de Secretários da Educação – CONSED, 'Bolsas de Mobilidade' para os melhores gestores realizarem intercâmbios de gestão na América Latina, em parceria com a Organização dos Estados Ibero-americanos – OEI) ou como coerção, através de pressão laboral, pois a maioria dos gestores escolares no Brasil ascende ao cargo através de indicação, e historicamente esta prática é atravessada por relações patriarcais e clientelistas características da política brasileira (cf. Mendonça, 2010).

Paralela a esta linha de intervenção, a política de avaliação imprime mecanismos de monitoramento e hierarquização das escolas, induzindo uma competição e aumentando a pressão sobre o trabalho docente, o que Evangelista denomina de "reconversão produtiva" do professor. Este processo, que perpassa a incorporação de novas tecnologias e novos modos de organizar o trabalho docente, "promove a diminuição da dotação de pessoal, a terceirização de funções e a preocupação por integrar o trabalhador à empresa, se esforçando por desarticular o coletivo assalariado" (Evangelista, 2017, p. 4).

Um outro pilar de sustentação desta integração diz respeito aos mecanismos de uniformização e controle dos materiais didáticos. Embora já fosse uma diretriz presente nos textos normativos do Banco Mundial, na tradição política de Cardoso e Lula não se encaminhava esta demanda. Em 18 de julho de 2017, Temer definiu através do decreto 9099 uma avaliação

endógena dos livros didáticos. Ao contrário do que ocorria, os especialistas não irão mais formular os pareceres técnicos sobre os materiais. Este será um trabalho da nova comissão técnica ligada à Andifes e aos órgãos do próprio Ministério da Educação. O debate suscitado na mídia gira em torno da censura dos temas e da metodologia de atos institucionais (cf. Brasil, 2017).

A formação específica do jovem trabalhador é deflagrada com a instituição de uma dualidade de programas de ensino: um deles corresponderia à educação científica, cujo seguimento lógico é a universidade; e o outro, à educação profissional, para a qual o ensino médio seria o nível terminal. A proposta é reafirmada especialmente com o Novo Ensino Médio, que evidencia a coexistência de programas de ensino predefinidos para cada classe social. Como já foi demonstrado pelas próprias estatísticas oficiais (cf. Brasil, 1996; 2017b), as "condições de aprendizagem" e "motivação" – preconizadas pelo Banco Mundial como elementos fundamentais da distinção entre o ensino médio profissional e o científico – estão intimamente relacionadas ao aspecto econômico e por isso, o argumento da dualidade se torna evidente.

De acordo com as orientações do Banco Mundial para o Ensino Médio (educação secundária), a equidade é entendida como "diferenciação de currículos", com expectativas diferentes em cada caso. Ocorre, desta forma, o reestabelecimento de programas de ensino diferenciados para classes e grupos sociais marginalizados (cf. Banco Mundial, 2007).

Na maioria dos casos, a opção profissionalizante tem pouco prestígio social, menores salários e piores condições de trabalho e é vista pelos estudantes como opção limitante de seu futuro (Schwartzman e Cox, 2009, p. 16). Até mesmo o Banco Mundial visualiza que a generalização dos conteúdos profissionais pode descredenciar os egressos do ensino médio para ocupação de postos na pequena e média indústria, que demandam habilidades mais especializadas (Banco Mundial, 2006 apud Schwartzman e Cox, 2009, p. 17).

Este conteúdo é completado com a desresponsabilização do Estado com a Educação de Jovens e Adultos – EJA, através da destinação de recursos públicos para ONGs credenciadas à promoção de projetos educativos e formação para o trabalho (cf. Banco Mundial, 2017, p. 13)

A versão brasileira e a espiral exploração-opressão

De acordo com o Censo Escolar 2016, o Ensino Médio é oferecido em 28,3 mil escolas no Brasil, sendo 89,8% delas localizadas na zona urbana e 70,8% pertencentes à rede pública (Brasil, 2017b, p. 10). São 8,1 milhões de estudantes, dos quais 1,8 milhões estudam no período noturno, perfazendo um total de 22,4% do total de matrículas.

No Brasil, entre 60 e 85% dos jovens que ingressam no Ensino Médio obtém uma conclusão satisfatória deste nível de ensino. A taxa de aprovação anual alcança o percentual de 86,2%, podendo-se considerar a diferença como o percentual de evasão escolar. Cerca de 12,6% dos jovens deixam a escola durante o Ensino Médio. Apenas 6,4% dos alunos permanecem 7 ou mais horas em atividades escolares, caracterizando-se como alunos em tempo integral. A ampla maioria assume outras atividades entre as quais o trabalho figura como elemento principal (Brasil, 2017b, p. 16-21).

Do total de estudantes, 54,7% é mulher. A explicação, segundo o INEP, é que as mulheres teriam um rendimento escolar superior. O tempo médio de escolarização das mulheres é de 6,4 anos contra 5,3 anos para os homens. Embora haja uma tendência de aproximação dos contingentes de gênero nas taxas de atividade, as mulheres não são formalmente empregadas como os homens. De acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD/IBGE, as mulheres economicamente ativas somam 56,9% e destas, as empregadas formalmente, são apenas 40,4% (apud Andrade, 2016, p. 34-39). É possível considerar que as mulheres ainda são mais vulneráveis e propensas à

assunção de trabalhos sem proteção social, já que respondem pelo sustento de 40% dos lares no país (Brasil, 2017f, s/p).

Ainda de acordo com dados fornecidos pelo governo, 25,52% dos egressos do ensino médio se matriculam em cursos superiores, sendo que mais da metade deles (14,3% do total de matrículas) estudam em regimes à distância (EaD). A grande maioria dos jovens busca uma colocação no mundo do trabalho durante ou logo após o ensino médio.

Em 14 de julho de 2017, o Diário Oficial da União publica uma pequena nota de comunicado, informando a aprovação do projeto do Novo Ensino Médio. Por trás de um texto simples, uma decisão que altera os rumos da formação de milhares de jovens no país, e modifica as bases da formação docente, que deverá se ajustar ao novo desenho institucional da educação básica.

> Projeto de apoio à implementação do Novo Ensino Médio
> 2. Mutuário: República Federativa do Brasíl
> 3. Executor: Ministério da Educação – MEC
> 4.Entidade Financiadora: Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento - BIRD
> 5. Valor do Empréstimo: pelo equivalente a até US$ 250.000.000,00
> Ressalva:
> a) A aprovação do pleito não implica compromisso de elevação dos referenciais monetários para a elaboração das Propostas Orçamentárias do Órgão Executor, nos respectivos exercícios estabelecidos no cronograma de desembolso da operação de crédito, nem durante a sua execução orçamentária (...) (Brasil, 2017a, p. 126).

Na contramão da implementação de um novo arranjo na formação dos trabalhadores, o centro da reforma do Ensino Médio é a aquisição de um empréstimo bilionário, pelo qual se pretende administrar a crise. Até o fim de 2018, "a meta é ter 500 mil jovens na escola de tempo integral" (Brasil, 2016, s/p). Isso representa apenas 6,17% do total de matrículas (considerando os 8,1 milhões registrados no Censo de 2016).

O novo ensino médio só se tornará obrigatório um ano após a publicação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, ou seja, a partir de 2018. Até lá a BNCC deverá ser pormenorizada no que diz respeito ao estabelecimento de competências, objetivos de aprendizagem e os conhecimentos para o ensino médio.

Dos esboços predefinidos, foi estabelecido que metade do ensino médio será comum a todos os estudantes, com os conhecimentos básicos de formação geral. A outra parte será composta por diferentes ênfases nas áreas de conhecimento (ciências humanas e sociais aplicadas, linguagens e suas tecnologias, matemáticas e suas tecnologias, ciências da natureza e suas tecnologias, já presentes na LDB) e uma área nova, formação técnica e profissional.

De acordo com o Ministério da Educação, a previsão é que, ainda este ano, a BNCC do ensino médio seja encaminhada ao Conselho Nacional de Educação e posteriormente homologada pelo MEC (Brasil, 2017d, p.12). Entretanto, a mudança já foi feita através da Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica – LDB. Posteriormente, a medida foi implementada na forma da lei nº 13415/17.

A principal alteração na nova base curricular é a ampliação da carga horária total e diminuição dos componentes curriculares obrigatórios. A carga horária mínima anual, de 800 horas, será gradualmente ampliada nos estabelecimentos selecionados para 1400 horas. No parágrafo único, observa-se a redução dos componentes obrigatórios: "Os currículos a que se refere o *caput* devem abranger, obrigatoriamente, o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente da República Federativa do Brasil" (Brasil, 2016b, p. 216).

O foco da ementa é alterar a estrutura do ensino médio, com o mote de uma Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Essa política diminui os componentes curriculares obrigatórios, sendo mantidos apenas a língua portuguesa e matemática nos três anos do ensino médio. As demais, serão optativas ou farão parte dos cursos técnicos, escolhidos e priorizados em cada estado.

A BNCC prevê a obrigatoriedade de todos os componentes durante o ensino médio, mas o tempo e o formato em que cada um deles entrará no currículo depende da organização estadual e da área de aprofundamento disponível. As disciplinas optativas serão ofertadas de acordo com as políticas estaduais e a formação será um itinerário que dependerá bem mais do nível de desenvolvimento regional e das dinâmicas educacionais e laborais em cada lugar.

O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular – BNCC e por itinerários formativos específicos definidos pelas gestões locais. Os estados e municípios terão autonomia para definir a organização das áreas de conhecimento, as competências, habilidades e expectativas de aprendizagem definidas na BNCC, retomando a linha de clientelismo já observada nas décadas anteriores (cf. Brasil, 2017d).

Os estados poderão ofertar formação técnica dentro do currículo do ensino médio, ou seja, a base que seria optativa, poderá se transformar numa formação técnica profissionalizante, com carga horária teórica e prática. Evidentemente, a formação técnica contribui para 'desafogar' o contingente de estudantes retidos pelo Exame Nacional do Ensino Médio, possibilitando outros fluxos além da universidade.

As bases para a profissionalização do ensino secundário são estabelecidas, abrindo espaço para as demandas imediatas dos mercados regionais. As cargas horárias de estágios e trabalhos semiprofissionalizados poderão fazer parte do itinerário formativo. Sublinha-se que a mesma se

desenha num cenário de maior precariedade, já que a metade da carga horária de conhecimentos gerais comuns a todos deve ser insuficiente para assegurar a escolha pelas carreiras acadêmicas, restando então a assunção de trabalhos *freelancers* de maior exigência manual e menor valor agregado, condizentes com o quadro de ocupação jovem e feminina.

A BNCC deve reorganizar os currículos de toda a Educação Básica, estabelecendo os conteúdos e dinâmicas que devem fazer parte dos itinerários formativos dos estudantes em seu processo de escolarização. Ela foi desenhada a partir das novas alterações na LDB, mas não conforma um novo arranjo institucional para as escolas do país. É uma política estratégica, mas que não visa reorientar o projeto de formação humana no país.

Como a lei deixa claro que a BNCC é o fundamento do Novo Ensino Médio com a proposta justamente de flexibilizar o currículo, pode-se inferir que não existem diretrizes preliminares que sistematizem os conteúdos e objetivos, e que os sistemas de ensino deverão construí-las de acordo com a realidade local. Entretanto, o extenso documento da BNCC redimensiona alguns dos conceitos tradicionalmente utilizados no âmbito educativo, operando um deslocamento do sentido que potencializa novas lógicas para pensar e construir política no âmbito educacional.

As competências são bem amplas e podem dar diferente direções e sentidos aos currículos. O conceito de *competência* é utilizado na BNCC como uma conjugação ímpar de conceitos, procedimentos, valores e atitudes, "no sentido da mobilização e aplicação dos conhecimentos escolares, entendidos de forma ampla (...). Assim, ser competente significa ser capaz de, ao se defrontar com um problema, ativar e utilizar o conhecimento construído" (Brasil, 2017d, p. 16).

A ideia de *educação integral* também é ressignificada na Base. Deixa de estar relacionada à noção de totalidade e formação ampla, multideterminada, para pautar "aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os

interesses dos alunos e, também, com os desafios da sociedade contemporânea, de modo a formar pessoas autônomas, capazes de se servir dessas aprendizagens em suas vidas" (Brasil, 2017d, p. 19). Observa-se que a educação toma propriamente um conteúdo econômico, e passa a servir exclusivamente ao atendimento das necessidades e interesses dos alunos, ou seja, à demanda prática do mercado de trabalho.

O conceito de ciclos de ensino, como fundamento de uma educação não etapista, baseada na espiralidade crescente e na progressiva ampliação da sistematização dos conteúdos também foi alterada na nova base. Em seu lugar, emerge a noção de *blocos de anos*, cuja divisão preserva a organização inicial, mas sugere conteúdos indistintos entre os anos de ensino. Entende-se que não é uma mera questão de nomenclatura, mas um deslocamento conceitual operado para indicar concepções instrumentais dos processos de ensino-aprendizagem e desenvolvimento.

Profissão: estudante

Conforme evidenciado, as transformações propostas pela BNCC são de caráter técnico-organizacionais e implicam numa liberalização incompleta e na desregulamentação do trabalho dos jovens, aumentando o desemprego e as buscas permanentes por requalificação, seja como 'especialização' ou 'reciclagem'.

O sujeito jamais encontra um grau de formação que lhe assegure estabilidade em sua carreira, e é formado para estar sempre de prontidão para o mercado, em permanente disputa por uma recolocação. Este cenário é particularmente agressivo para as mulheres, que tendem a ocupar os postos mais precários do mundo do trabalho a despeito de sua maior qualificação.

Observa-se ainda que a busca pela ampliação dos estudos traduz simultaneamente uma negação da alienação e a aposta numa alternativa para o progresso material. No ínterim deste processo, persiste a angústia decorrente

da reprodução da subalternidade com a expansão desqualificada dos cursos superiores e a inempregabilidade permanente. A precariedade ganha nuances mais palatáveis sob os títulos de bolsa de estudos, estágios, projetos, ajuda de custo, contratos temporários, trabalho parcial (*part time*) etc.

A igualdade formal da empregabilidade e da concorrência oculta uma desigualdade real e a mobilidade social almejada não implica em ascensão social, mas numa relação ambígua onde os interesses dos jovens trabalhadores são superficialmente atrelados à promessa de melhoria das condições de vida. A estrutura mais excludente do ensino médio não só preserva, como amplia as opressões já calcificadas na história do país, como a discriminação por origem social, o racismo e o machismo na medida em que aprofunda as condições de exploração.

O problema do desemprego estrutural é invisibilizado sob o mote da 'criatividade'. A escola se configura mais do que nunca como um espaço de controle dos conflitos, já que se desenha como porta de entrada para saídas criativas de produção em meio à crise. A atomização dos sujeitos predomina sobre as formas de organização coletiva porque os trabalhos precários, feitos sob encomendas ou contratos, não permitem a criação de coletivos, de parcerias e redes de solidariedade.

Evidentemente, os conflitos ainda estão se desenhando. Os antagonismos estão aparecendo e os estudantes estão protagonizando formas novas de resistência, como a primavera estudantil, com ocupações, manifestações e o uso das redes para construir relações solidárias e falas coletivas que são portadoras de novas formas sociais. Se ainda não é possível inferir como estas mudanças alteram a subjetividade geral dos trabalhadores, que cada vez mais precisam "se virar", já se pode ver claramente os contornos estudantis da "nova" classe trabalhadora.

Referências

ALMEIDA, Paulo Roberto de. A economia internacional no século XX: um ensaio de síntese. **Revista Brasileira de Política Internacional**. Brasília, V.44, n. 1, p. 112-136, Junho, 2001.

ANDRADE, Tânia. Mulheres no mercado de trabalho: onde nasce a desigualdade? **Estudo Técnico da Consultoria Legislativa.** Câmara dos Deputados. Brasília: Câmara dos Deputados, 2016.

ANTE, Spencer E. **Creative Capital**: Georges Doriot and the Birth of Venture Capital. Boston: Harvard Business Press, 2008.

ARRIGHI, Giovanni. **O longo século XX:** dinheiro, poder e as origens de nosso tempo. Rio de Janeiro: Contraponto/ São Paulo: Editora UNESP, 1996.

BANCO MUNDIAL. Ampliar oportunidades y construir competências para los jóvenes - Una agenda para la educación secundaria. **Direcciones para el desarrollo.** Bogotá: Banco Mundial /Mayol Ediciones S.A, 2007.

BITTENCOURT, Ibsen Mateus e MERCADO, Luis Paulo L. Evasão nos cursos na modalidade de EaD: estudo de caso do curso Piloto de Administração da UFAL/UAB. **Ensaio** – avaliação das políticas públicas educacionais. Rio de Janeiro, v. 22, nº 83, p. 465-504, abr-jun, 2014.

BRASIL. Comunicado nº 4/2017. **Diário Oficial da União.** Nº 135, segunda-feira, 17 de julho de 2017a. Disponível em: http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=3&pagina=126&data=17/07/2017

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular** – Educação é a base. Brasília, Imprensa Oficial, 2017d.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular** – Guia de leitura. Brasília, Imprensa Oficial, 2017e.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria 1144, de 10/10/16. **Diário Oficial da União.** Nº 196, 11 de outubro de 2016. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=49131-port-1144mais-educ-pdf&category_slug=outubro-2016-pdf&Itemid=30192

BRASIL. Ministério da Educação. Assessoria de Comunicação. MEC inicia conversa sobre financiamento do novo ensino médio. **Notícias.** 29 de março de 2017c. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=46781

_____. Entenda o Novo Ensino Médio. **Notícias.** 23 de setembro de 2016a. Disponível em: http://www.brasil.gov.br/educacao/2016/09/entenda-o-novo-ensino-medio

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de educação. **Parecer CNE/CES nº 136/2015.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17822

-parecer-conselho-nacional-de-educacao-ces-136-2015&category_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Resolução nº 2, de 13 de maio de 2016c.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=41081-rces002-16-pdf&category_slug=maio-2016-pdf&Itemid=30192

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. Estatísticas da Educação Básica no Brasil. **Relatório para a Conferência Internacional de Educação – Genebra.** Brasília: INEP, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educaionais Anísio Teixeira – INEP. Diretoria de Estatísticas Educacionais – DEED. **Censo da Educação Superior 2016d.** Principais resultados. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2016/censo_superior_tabelas.pdf

_____. **Censo Escolar 2016** – Notas estatísticas. Brasília, INEP, 2017b. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2017/notas_estatisticas_censo_escolar_da_educacao_basica_2016.pdf

BRASIL. Ministério do Esporte. **Diretrizes do Programa Segundo Tempo**. Brasília, 2011. Disponível em: http://www.esporte.gov.br/segundotempo

BRASIL. Presidência da República. Medida Provisória Nº 746, DE 22 DE SETEMBRO DE 2016b. **Diário Oficial da União**. 23 de setembro de 2016. Disponível em: http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=3&pagina=126&data=17/07/2017

_____. **Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005.** Disponível em: http://www2.mec.gov.br/sapiens/portarias/dec5622.htm

_____. **Decreto nº 9099, de 18 de julho de 2017.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/D9099.htm

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil – Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei Nº 13.415**, 16/02/2017d. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm

BRASIL. Portal Brasil. Mulheres ganham espaço no mercado de trabalho. **Economia e emprego.** 09/03/2017f. Disponível em: http://www.brasil.gov.br/economia-e-emprego/2017/03/mulheres-ganham-espaco-no-mercado-de-trabalho

BUFALO, Paulo Roberto. **Trabalho infantil**: políticas públicas e a concepção emancipatória do trabalho. Dissertação (mestrado em Educação). Campinas: UNICAMP, 2008.

CALDEIRÓN, Adolfo Ignacio. Amigos da Escola: ações e reações no cenário educacional. **Anais da 30ª Reunião Anual da Anped,** 2007. In:

https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1287196/mod_resource/content/1/Amigos%20da%20escola.pdf

DIAS, Edmundo. **Revolução passiva e modo de vida** – Ensaios sobre as classes subalternas, o capitalismo e a hegemonia. São Paulo: Sundermann, 2012.

EVANGELISTA, Olinda. Faces da tragédia docente no Brasil. In: MOTTA, Vânia C.; PEREIRA, Larissa D. **Educação e Serviço Social**: subsídios para uma análise crítica. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2017.

GELATTI, Lilian Schwab (relatora). **Estudo analítico comparativo da oferta de cursos de educação profissional e tecnológica na modalidade de EaD.** UNESCO, CEB/CNE/MEC. Brasília, 2014.

KRAWCZYK. Nora. A escola média: um espaço sem consenso. In: **Cadernos de Pesquisa**, n. 120, p. 169-202, 2003.

LUFT, C. & CORSETTI, B. Políticas educacionais em tempos neoliberais. O econômico definindo o pedagógico. In: **Série Pesquisa**, URI, v. 3, p. 38-48, 2005.

MENDONÇA, E. F. Estado patrimonial e gestão democrática do ensino público no Brasil. **Educação & Sociedade**. Ano XXII, nº 75, p. 84-108, Agosto, 2010.

SAVIANI, Dermeval. Fracasso das escolas estaduais de SP é culpa dos Tucanos. Entrevista concedida a Paulo Henrique Amorim. In: **Conversa Afiada.** Disponível em: http://conversa-afiada.ig.com.br/materias/419001-419500/419055/419055_1.html

SCHWARTZMAN, Simon e COX, Cristián. Coesão social e políticas educacionais na América Latina. In: **Políticas educacionais e coesão social** – uma agenda latino-americana. Rio de janeiro: Elsevier/São Paulo: IFHC, 2009.

RIBEIRO, Gilmar. **Amigos da Escola?** Riscos e Limites da Ação do Voluntariado na Educação Pública. Dissertação (Mestrado em Educação), Rio de Janeiro: Universidade Estadual do Rio de Janeiro, 2002.

UNESCO. **Fazendo a diferença**: Projeto Escola Aberta para a Cidadania no Estado do Rio Grande do Sul. – Brasília: UNESCO, Secretaria da Educação do Rio Grande do Sul, 2006.

WORLD BANK. Brazil - Country Partnership **Strategy Progress Report.** Washington, DC: World Bank Group, 2014. In: http://documents.worldbank.org/curated/en/848141468015595478/Brazil-Country-Partnership-Strategy-Progress-Report