



Fabício Spricigo



Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)

Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC)

fabicio.spricigo@ifsc.edu.br

Lourival José Martins Filho



Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)

lourivalfaed@gmail.com

A EDUCAÇÃO ESCOLAR CONTEMPORÂNEA: A FORMAÇÃO DO JOVEM NO SÉCULO XXI

RESUMO

O presente artigo constitui um balanço acerca dos valores predominantes que compõem o pensamento pedagógico empresarial de formação do jovem para o século XXI. Objetiva identificar propostas para a formação do jovem na atualidade, enfatizando especialmente as demandas do mundo do trabalho e seus impactos na educação escolar básica. Com aporte no método histórico-dialético, utilizamos como fontes referenciais a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações e o Portal de Periódicos da CAPES. Nesse sentido, identificamos algumas determinações que incidem sobre a formação do jovem, destacando-se, principalmente, as demandas requeridas pelo mundo da produção econômica sob a influência do capitalismo contemporâneo.

Palavras-chave: Formação. Jovem. Pensamento pedagógico. Trabalho.

CONTEMPORARY SCHOOL EDUCATION: YOUTH EDUCATION IN THE 21ST CENTURY

ABSTRACT

The present article is a balance about the predominant values that make up the pedagogical entrepreneurial thinking of youth education for the 21st century. It aims to identify proposals for the education of young people today, especially emphasizing the demands of the world of work and its impacts on basic school education. Based on the historical-dialectical method, we use as reference the Digital Library of Theses and Dissertations and the CAPES Journal Portal. In this sense, we identified some determinations that affect the formation of young people, highlighting, mainly, the demands required by the world of economic production under the influence of contemporary capitalism.

Keywords: Education. Young. Pedagogical thinking. Work.

Submetido em: 30/07/2019

Aceito em: 01/03/2020

Publicado em: 06/04/2020



<http://dx.doi.org/10.28998/2175-6600.2020v12n26p527-544>



I INTRODUÇÃO

Considerando que uma pesquisa nunca parte de um marco zero, para a construção deste estudo procuramos evidenciar o horizonte das produções científicas brasileiras sobre a interface da reestruturação produtiva e da educação, relação esta essencial para o entendimento do projeto educacional para o século XXI idealizado pelo segmento empresarial.

Nesse contexto, utilizamos como fontes de consulta a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (com enfoque nas teses relacionadas à temática), bem como o portal de periódicos da CAPES (dando ênfase aos artigos). Nos levantamentos realizados, usamos os seguintes descritores: “reestruturação produtiva” + “educação”; “reestruturação produtiva” + “ensino médio”; “reestruturação produtiva” + “currículo”; “ensino médio” + “jovem”; “empresários” + “educação básica”; “indústria” + “educação básica”.

A seleção dos artigos e teses priorizou trabalhos crítico-reflexivos publicados e/ou concluídos nas duas primeiras décadas do século XXI, pois acreditamos ocorrer neste período certo remodelamento das diretrizes indutoras do setor empresarial para a área da educação, especialmente para a educação do jovem.

A abordagem teórico-metodológica que orienta o presente ensaio está fundada no método histórico-dialético, considerando o conhecimento como resultado da atividade humana, gerado a partir da relação entre sujeito e objeto, prática e teoria, não existindo conhecimento fora das práxis. (KUENZER, 2009).

O objetivo é identificar as proximidades e/ou distanciamentos entre os caminhos a serem percorridos pela educação escolar básica e as demandas do mundo do trabalho, constituindo um referencial que possa oferecer subsídios para tatearmos algumas questões que circundam a agenda formativa para a formação do jovem no século XXI. A problemática levantada tem aderência na crescente busca do setor empresarial pelo perfil formativo desejado para o jovem e os percursos demandados para tal intento.

O presente artigo está dividido em três seções, além da introdução. Na primeira, trazemos ao debate algumas das transformações sociais em curso e os seus reflexos para a escola contemporânea. Na segunda seção, mostramos o alinhamento pedagógico da formação para o século XXI e sua convergência para um “novo” modo de ser e de viver. Por fim, nas considerações finais, retomamos a problemática apontada pelos pesquisadores, apresentando nossa perspectiva analítica sobre as mudanças evidenciadas.

2 UM MUNDO EM MUDANÇA: A ESCOLA E O ENSINO PARA O SÉCULO XXI

Sousa Junior (2001, p. 201) afirma em sua tese que no atual momento histórico “[...] não faz sentido apenas lutar cegamente contra o ‘neoliberalismo’, ou contra as ‘ideologias de mercado’”. Sugere que é preciso compreender os fatores determinantes que exercem influência nos sistemas escolares.

Para o autor (idem, p. 203), é fundamental “compreender como a escola se coloca dentro da dinâmica do capital mundializado e se articula com as crises estruturais do trabalho assalariado e dos Estados nacionais”. Registra ser necessário entender as profundas mudanças que circundam o trabalho, especialmente as transformações que provocam desemprego e crescimento da pobreza e exclusão social. Nesse contexto afirma o referido autor (idem, pp. 203-204):

[...] a crise atual da escola se situa num novo ambiente da acumulação capitalista em que o capital se volta contra os mecanismos regulacionistas, contra os aparatos de proteção social, contra mecanismos democráticos como os sindicatos e outras organizações representativas das classes trabalhadoras, além de forçar os Estados-nacionais a se dobrarem diante da competitividade mundial baseada na financeirização do capital. A dinâmica mundializada do capital, os novos padrões de competitividade estabelecidos além fronteiras, o fomento dos avanços científico-tecnológicos acelerado pela concorrência mundial mais a desindustrialização, decorrência direta da financeirização econômica, enfraqueceram o polo da contradição referente ao trabalho.

No contexto de financeirização econômica e busca por novos padrões de competitividade, a escola é atravessada por movimentos globais pautados por relações predominantemente monetárias. Nessa perspectiva, o autor (ibidem) problematiza: “[...] o que esperar da escola dentro da nova fase da acumulação capitalista, sob a nova condição do trabalho e toda sorte de flexibilizações, desregulamentações, etc.?”.

O autor aponta para a necessidade de transformação da escola a partir dos anseios da massa populacional menos favorecida. Segundo o autor, o trabalho precisaria ser organizado de modo muito diferente do processo de produção de mercadorias vigente. O Estado, por sua vez, deveria estar comprometido com os interesses dos trabalhadores. Somente assim, diz Souza Junior (idem, 205), poderíamos pensar na possibilidade de “construção de uma escola numa perspectiva radicalmente integradora, democrática e progressista”.

O referido autor (idem, p. 206) registra ainda que dentro da dinâmica financeira mundial, “os Estados nacionais [...] apenas se mostram fortes quando se associam aos interesses dos grandes conglomerados econômicos e quando agem em função destes interesses”. Assim, diz ainda Sousa Junior (2001, p. 210): “pensar hoje em qualquer possibilidade de construção de uma escola que atenda minimamente aos anseios dos ‘de baixo’ [...] exige pensar em transformações profundas também no nível da hegemonia social.

Desse modo, (idem, 212), a escola não se encontra desvinculada da dinâmica social maior, “[...] mas, nem por isso, a transformação da escola deve estar em segundo plano e ser vista apenas como uma consequência de mudanças estruturais anteriores a ela”.

Segundo Zanella (2003, p. 301), “a escola pública expressa os movimentos da história da luta de classes [...]. Portanto, a escola pública que, de fato, teria condições de ensinar o concreto seria a escola pública produzida pela classe trabalhadora”. Em sua tese, o autor defende a ideia da escola para a apropriação do conceito científico, objetivando passar do concreto empírico ao concreto pensado, isto é, não apenas no que é empírico e segundo a vontade dos estudantes, mas a partir da apreensão de conceitos que possibilitem a emancipação do estudante.

Nesse sentido, problematiza as abordagens de “ensino reflexivo”, “professor pesquisador” e “construtivistas”, por propagarem um viés neoliberal. Para Zanella (2003, p 06),

[...] estas tendências de ensino negam a centralidade do trabalho, ao mesmo tempo em que negam o ensino da ciência na perspectiva da filosofia da práxis e articulam-se com o trabalho flexível da reestruturação do capitalismo. São, portanto, tendências do ensino do capital que expressam uma visão de mundo neoliberal e, na maioria dos casos, pós-moderna.

A visão de mundo difundida a partir de pressupostos de mundialização financeira coloca para a escola a tarefa de formação do trabalhador para suprir as exigências do mundo produtivo em franca transformação. (ZANELLA, 2003). Entretanto, o autor (idem, 294) argumenta que o ensino vinculado estritamente “aos interesses pragmáticos de um coletivo de alunos fraciona os conceitos como se esses fossem ‘mônodas’ fechadas, uma espécie de mercadoria que se retira da prateleira do supermercado para dar conta de um problema imediato a ser resolvido”. Desse modo, a aprendizagem de conceitos sistematizados historicamente estaria subordinada aos interesses imediatistas dos estudantes, podendo descaracterizar o ensino de conteúdos cuja apreensão não tivesse o aval do público estudantil.

Batista (2010, p 13.) concluiu em sua tese que “a educação [...] proposta para o contexto da reestruturação produtiva visa à constituição de um novo sujeito social palatável, útil, que é o trabalhador flexível e adaptável às transformações organizacionais e técnicas do capitalismo global”. Para o autor, (idem, p. 13) há uma forte investida para moldar novas subjetividades ao mundo do trabalho. Assim, a mudança na forma de produzir a existência material por meio do trabalho com “[...] o desenvolvimento de novas formas de organização e gestão da produção, das inovações tecnológicas, da flexibilização e desregulação, cria novas exigências para a formação para o trabalho, seja ele simples ou complexo”. Na sequência, diz o referido autor (2010, p. 14):

[...] a nova ideologia da educação [...] disseminada pelas instituições multilaterais, pelas organizações empresariais e pelos documentos oficiais do MEC e do CNE, traz à baila um conjunto heterogêneo e difuso de fenômenos que possui os seguintes componentes básicos: defesa da educação básica como meio para gerar os conhecimentos e habilidades gerais – saber ler, escrever, dominar os códigos matemáticos e resolver problemas –, que permitirá ao indivíduo adquirir posteriormente as habilidades específicas na educação profissional; ênfase no investimento

formação de recursos humanos (capital humano) – adaptando-o e dando-lhe um novo vigor para o contexto do capitalismo global e da reestruturação produtiva – para melhorar a produtividade e garantir a competitividade das empresas e do país; ênfase na lógica e/ou “modelo” das competências para garantir a empregabilidade do indivíduo.

O modelo a ser adotado, nessa perspectiva, é o das competências, constituindo um conceito importante a embasar a nova educação para o século XXI. Segundo Batista (2010, pp. 16-17), tal noção “se desenvolve na esfera das empresas e dissemina-se para o conjunto da sociabilidade humana, tornando-se um verdadeiro consenso [...] em busca do trabalhador flexível e adaptável à lógica da reestruturação produtiva”.

Para o autor, é necessário analisar criticamente a nova ideologia que permeia a educação para o futuro. Nesse sentido, sugere que o debate deve ser mais contextualizado, evidenciando também questões como o desemprego, as condições precárias de trabalho advindas com a terceirização (como a subcontratação), situação em que os sujeitos são intimados a desempenhar múltiplas atividades.

O processo de reestruturação produtiva, tendo o lucro como alavanca, promoveu mudanças ideológicas e culturais importantes. Assim, o autor afirma (*idem*, p. 24):

[...] ao tratarmos da reestruturação produtiva, lidamos com um conjunto de valores que se articula com as formas ideológicas que estão na produção, na política e na cultura. Afinal, na perspectiva da totalidade, as diferentes esferas da sociabilidade estão articuladas e intrincadas, de maneira que no processo de consolidação da reforma da educação, sobretudo a profissional – em que impera uma nova ideologia da educação profissional fundada na nova teoria do capital humano e na lógica das competências - destaca-se a questão do trabalho, da política, da cultura e da ideologia.

Com a mundialização do capital e a reestruturação no processo de produção de novas mercadorias, o trabalho ficou mais intenso e precário, exercendo, objetiva e subjetivamente, influência sobre a força de trabalho. Nesse processo, ocorre a “captura” da subjetividade, pois, segundo o autor (*idem*, p. 34), “nos dispositivos organizacionais e institucionais do novo complexo de reestruturação produtiva, há mecanismos voltados para o desenvolvimento de novas formas de mobilização, de envolvimento e integração do trabalho vivo aos pressupostos da empresa”.

A tese pesquisada evidencia que a “captura” e “expropriação” da subjetividade não se encontra restrita ao locus de trabalho, mas se propaga a todas as instâncias sociais. Segundo o autor (*op. cit.*, p. 35), a “captura” da subjetividade na educação está presente no pensamento que perpassa a formação do indivíduo como recurso humano, em que o sujeito deve “[...] manter-se aberto, adaptar-se a mudanças, resolver problemas e a correr riscos, levando o sujeito a uma vida sufocada pela pressão das competências, aptidões e habilidades”.

Nessa perspectiva, Batista (2010, p. 263) formula boas perguntas para pensarmos a educação em construção no século XXI:

[...] seria legítima uma educação formal reduzida à função de desenvolver habilidades e competências voltadas apenas para a esfera do mercado? Pode-se falar em educação para a

liberdade e autonomia quando o conhecimento científico e tecnológico é reduzido à aplicação utilitária no trabalho? Por que dificultar o acesso ao conhecimento filosófico, científico e cultural que foram produzidos e acumulados pela humanidade ao longo da história? O que significa desenvolver o protagonismo e a responsabilidade juvenil numa sociedade que destroça o indivíduo? Por acaso, o protagonista que se quer formar seria o mesmo indivíduo alienado, que deve se adaptar passivamente à lógica do metabolismo do capital?

Além disso, registra que a tendência do capitalismo global é flexibilizar todos os processos que tenham a capacidade de potencializar o lucro como, por exemplo, a flexibilização da produção industrial, do trabalho, da educação e a flexibilização financeira. Nesse contexto de reestruturações flexíveis, a noção de competências alinha-se concretamente com a formação de sujeitos polivalentes que executam multitarefas. (BATISTA, 2010).

Os indivíduos, nessa esteira, devem estar sempre inclinados a buscar novas qualidades individuais, de acordo com a produção econômica flexível, incorporando as habilidades básicas e técnicas para competir em uma modernidade marcada pelo fim das certezas. Enfim, diz o autor (idem, p 303): “o trabalhador deve estar preparado para o exercício de múltiplas tarefas em um mundo em permanente mutação, ao qual deve inevitavelmente adaptar-se”.

Segundo Pereira (2011, p. 111) essa noção de indivíduo preconiza o talento e o mérito como recursos imprescindíveis para a ascensão social ao passo que responsabiliza o indivíduo pela situação de fracasso ou de sucesso em que se encontra. “[...] no entanto, isso não está disponível para todos, e aqueles que não conseguem vão se frustrando e passam a culpar-se pelo seu fracasso. Trata-se da individualização da culpa”.

O autor (idem, p. 112) demonstra que a sociedade contemporânea idealiza um modelo de ser humano inatingível para a maioria das pessoas. A escola, desse modo, acaba servindo para a difusão do modelo idealizado. “Nesse sentido, a escola passa por constantes reformas para poder atender as demandas do setor produtivo e formar a mão de obra, conforme as exigências do capital”.

Tais reformas são para Silva (2013, p. 09) objeto de disputa. A autora verificou em sua tese que há variados entendimentos entre gestores públicos sobre a temática da educação da juventude e o papel da educação secundária nesse contexto. “O currículo do Ensino Médio também vem se tornando objeto de interesse de setores produtivos e comerciais. Se os jovens brasileiros antes passavam despercebidos, agora se tornaram eles próprios objetos de disputa”.

Considerando tais movimentos, Soares (2012), em tese sobre as políticas educacionais para o Ensino Médio, diante das mudanças no mundo do trabalho e os impactos para a formação do jovem, entende as transformações do setor produtivo como decisivas para a atual configuração do emprego e das condições de trabalho, remetendo-nos à indissociabilidade entre trabalho e educação como relação condutora para a construção dos modelos sociais contemporâneos.

O autor (idem, p. 11) argumenta que mesmo diante do discurso de preparação para o mercado de trabalho “o jovem não se sente preparado pela escola porque [...] ele percebe que sua formação não é suficiente para garantir seu ingresso e que outros fatores concorrerão para esse fim”.

Registra, nesse sentido, que focar apenas na preparação para o mercado de trabalho é, provavelmente, uma das piores contribuições da escola para o jovem, pois a imensa maioria será inserida em um mundo produtivo extremamente desigual e expropriador. Assim, Soares (2012, p. 239) defende que a escola, “[...] muito além de uma mera [...] instrumentalização de mão de obra precarizada, seja um elemento político transformador, proporcionando aos jovens estudantes uma visão contextualizada do próprio processo histórico”.

Todavia, verifica que o currículo da educação secundária no Brasil ainda privilegia uma visão futura de trabalho fortemente conectada com a organização do mercado de trabalho pós-fordista, valorizando discursivamente o treinamento de mão de obra jovem e saudável para ingressar em um mercado altamente flexível em termos de direitos e condições de trabalho. (SOARES, 2012).

2.1 A formação para o século XXI: aparando arestas para um “novo” modo de ser e de viver

Soares (2012, p. 249) demonstra que, ao longo do processo sócio histórico, “as diversas reformas curriculares não resultaram na melhoria da qualidade da educação pública brasileira, em especial o segmento ensino médio, tendo em vista o quadro caótico que se encontram estruturalmente as escolas”. Segundo o autor (idem, p. 250), é comum na educação “[...] a ideia de que a reforma curricular é a solução de todos os problemas educacionais”.

Desse modo, analisa que o currículo acaba se traduzindo em mecanismo de controle, subordinado aos valores do mercado. Ao invés de buscar a mudança do *status quo* vigente, a excessiva atenção ao modelo das competências como fundamento educacional para atingir metas vem ao encontro de uma perspectiva adaptativa da educação básica para atender o fluido mercado de trabalho.

Oliveira (2003, p. 249) explicita que “embora o empresariado brasileiro tenha enfatizado o investimento na educação básica e na educação profissional, tal ênfase busca ajustar a educação brasileira aos interesses econômicos e não considerá-la um direito social a ser garantido pelo Estado”. Assim, as propostas empresariais para o campo educacional estão alicerçadas em bases muito próximas às colocadas pelo Banco Mundial, enfatizando a tese do capital humano.

Há, nessa perspectiva, uma disposição do empresariado em enfatizar a necessidade de mudanças no campo da educação, visando adequá-la ao novo padrão de desenvolvimento global que exige uma economia nacional mais competitiva para concorrer com a indústria estrangeira. (OLIVEIRA, 2003).

O autor (*op. cit.*, p. 254) explicita em seu trabalho que “o empresariado nacional, de diversas formas, buscou demonstrar ao governo e à sociedade [...] que havia a necessidade do sistema educacional sofrer alterações de forma a se tornar coetâneo e articulado aos interesses industriais”. Daí advém a busca empresarial por um controle maior sobre o trabalho realizado nas escolas, fazendo parte da gestão estatal dos sistemas de ensino, para fomentar a regulação de tais instituições.

Para Oliveira (2003, p. 258), a disseminação da ideia de competência funciona para direcionar os saberes e fazeres educativos. “[...] Este deslocamento conceitual estabelece o individualismo como ponto de partida e de chegada [...]”. O conceito de competência seria nitidamente um mecanismo [...] para o avanço de uma cultura neoliberal”. Desse modo, (*idem*, p. 259), busca-se transformar a escola num “[...] espaço de formação de um indivíduo que se identifique diretamente com os interesses da produção como se estes também fossem os seus”.

Melo (2009, p. 187)) alerta que, em tempos de reestruturação do sistema produtivo, há um fortalecimento da teoria do capital humano por meio da difusão mundial, via organismos multilaterais (FMI, BIRD, BID, UNESCO, etc.), das lógicas da competência e da empregabilidade. “No Brasil, os pressupostos do modelo das competências e da ideologia da empregabilidade nortearam as reformas educacionais conduzidas pelo MEC”.

De acordo com o autor (*idem*, p. 178, grifo no original), “a teoria do capital humano, em seu revigoramento, no contexto do mundialização do capital, reaparece recheada com os conceitos de *competência, empregabilidade e sociedade do conhecimento*”.

Nessa linha, Melo (2009, p. 897) esclarece:

[...] a ênfase na educação básica, na formação de habilidades genéricas para os trabalhadores e a sua inserção como elemento para a competitividade, aos moldes da teoria do capital humano revisada, são partes desta concepção funcionalista de sociedade, em que a desigualdade se transforma em diferenças, em que classes sociais são substituídas pelo acento nas subjetividades. Por este caminho, percebe-se o perfil do trabalhador que se quer formar [...]: um trabalhador que não se compromete como elemento de classe, mas apenas consigo mesmo e com a empresa.

As transformações no mercado de trabalho, nesse contexto, demandam, segundo o autor (2009, p. 898), um incansável processo para a aprendizagem, devendo a sua formação básica se moldar a uma maior flexibilidade. “A proposta dos empresários vincula-se muito mais à aquisição de métodos de aprender do que a conteúdos a serem aprendidos”.

Os empresários, na busca pela competitividade, entendem a importância a ser dada aos “recursos humanos”, valorizando-os como capital humano, ou seja, como mão de obra capaz de gerar dividendos à empresa. Nesse sentido, diz o referido autor (2009, p. 900):

[...] os trabalhadores precisam se apropriar de processos [...] que estão no cerne das máquinas microeletrônicas [e] deve ser independentes e procurar se colocar, frente ao mercado de trabalho excludente, de forma ativa, dinâmica, enfim, de maneira que possa gerir independentemente a

sua própria carreira. Em último lugar, a competência de que o trabalhador deve organizar seu próprio trabalho tende, no sentido mais atual, ao empreendedorismo.

É justamente nessa aposta (idem, p. 906): “[...] na incerteza do mundo do trabalho futuro (e presente) que se assenta a formação proposta [...] e derivada das proposições dos empresários. A estas incertezas soma-se a individualização das qualidades requeridas dos trabalhadores”. Portanto, o perfil formativo demandado do jovem é, segundo o autor (ibidem), o do trabalhador “aberto ao novo, flexível para se adequar às diversas situações [...]; deve sair de si e lidar com os outros [...] em uma atitude de flexibilidade relacional [...] e agir de forma competente, como um verdadeiro líder. Eis o perfil a ser formado”.

Ainda segundo Melo (2009, p. 909), os empresários enaltecem reiteradamente as deficiências da educação brasileira, apostando na transformação da gestão para mudar esse quadro. “Esta mudança gerencial, portanto, aproximaria a gestão do sistema público de educação à gestão das empresas privadas, garantindo, assim, a eficiência e a eficácia necessárias para uma educação voltada para as exigências da competitividade”.

Garay (2010, p. 93) verifica que para os jovens entrevistados em sua pesquisa, empregados em uma multinacional, “a condição fundamental para a entrada no mercado de trabalho é ter ou não ‘atitude’. A empresa é vista tanto como espaço de profissionalismo quanto como ‘uma família’, interessada no futuro deles”. Há um grande trabalho no sentido de inclinar a subjetividade do jovem aos valores buscados pela empresa.

A autora (idem, p. 97) esclarece que “os projetos sociais voltados à educação de crianças e jovens têm tido preferência nos investimentos das empresas, especialmente as de grande porte”. Nessa perspectiva, (idem, p. 98) as instituições privadas atuam para remodelar “[...] a identidade dos trabalhadores. Identidade entendida como algo em movimento, síntese de múltiplas e diferentes determinações, o que inclui as condições históricas, sociais, materiais, bem como as condições do próprio indivíduo”.

Garay (2010, p. 98) prossegue registrando que:

[...] uma vez que nas organizações vem sendo priorizada a admissão de jovens que ainda estão construindo sua identidade e são mais vulneráveis às políticas de gestão implementadas, pode-se dizer que elas se utilizam de suas fragilidades, criando situações que permitem a identificação, ainda que ilusória, dos trabalhadores.

Por conseguinte, os projetos sociais desenvolvidos pelo meio empresarial criam, segundo a autora (idem, p. 105), “[...] uma vinculação [dos] trabalhadores com a empresa, o que, num contexto de reestruturação produtiva, favorece a adesão do coletivo de trabalhadores aos objetivos empresariais, num esforço para diminuir as diferenças e o antagonismo de interesses”.

Tais projetos serviriam, segundo o estudo de Garay (ibidem), como ação tática para mobilizar a consciência dos jovens para aderir a “[...] um modo de ser e de viver compatível com as necessidades das organizações atuais. Dedicção, esforço, atitude no trabalho, estudo constante, não parar, levar a sério, fazer com vontade” foram termos recorrentes citados pelos jovens ao longo das entrevistas.

Para a autora, essa realidade deixa os jovens profundamente angustiados, principalmente, pelas dificuldades encontradas em acessar o mercado de trabalho formal e, também, a sombra do desemprego que os pressiona à eterna vigilância. A fala de um entrevistado participante do projeto social na multinacional pesquisada por Garay (2010, p. 105) enaltece a preocupação dos jovens: “eles te põem na realidade, te mostram a realidade, que o mundo não é só esse mar de rosas, te preparam legal para encarar a realidade, eu aprendi a ter mais responsabilidade e vi que o mundo ali fora não é brincadeira”.

O movimento de transformação da subjetividade do jovem, nesse sentido, busca a construção de novos modos de entender os valores empresariais. Configura-se, assim, um movimento de mudança representacional que impede atividades mais politizadas dos indivíduos. Predominam, segundo a autora (2010, p. 107), ações formais e informais no âmbito das empresas “no sentido de formar os trabalhadores, adaptá-los aos seus objetivos e torná-los capazes de responder às demandas da produção e do processo de trabalho”.

Enaltece-se, nessa perspectiva, o comportamento empreendedor para a empregabilidade, segundo o qual o indivíduo seria o único responsável pela construção de uma melhor versão de si, sendo culpabilizado por qualquer erro cometido em sua carreira, por não ter alcançado as “competências” demandadas pelo mercado.

2.2 Ensino médio, empregabilidade e neoliberalismo: qual o melhor caminho para educar a juventude?

Rocha e Helal (2011), em pesquisa realizada sobre empregabilidade com um grupo empresarial e um grupo acadêmico, demonstram que a concepção empresarial-individual prevalece sobre a concepção crítico-social entre os entrevistados. Para os autores, a tendência empresarial-individual dá ênfase à capacidade do trabalhador de ajustar-se às novas demandas do trabalho nas organizações. Em contrapartida, a concepção crítico-social entende a empregabilidade como um discurso que enfraquece a responsabilidade social e estatal com as condições de acesso ao emprego.

Nesse sentido, Rocha & Helal, (2011, p. 140) afirmam: “[...] o discurso neoliberal da empregabilidade não traz consigo a garantia de empregos e a busca incessante pelo conhecimento (capital humano) nem sempre é garantia de colocação no mercado de trabalho”. As empresas estão

implementando uma verdadeira reestruturação em seus processos produtivos. Nessa perspectiva, as ocupações tradicionais perderiam espaço.

Segundo os autores (idem, p141), devido às rápidas transformações tecnológicas, o emprego industrial vem perdendo espaço, ao passo que a área de serviços se expande. “O mercado de trabalho se flexibilizou e as relações de trabalho se tornaram mais precárias – verificando-se o aumento da ocupação por conta própria e da informalidade, em geral”. Assim, (idem, p. 153), registram que:

[...] o que se percebe, na verdade, é a institucionalização do discurso empresarial-individual da empregabilidade. As profundas reestruturações organizacionais, a prática gerencial, a mídia e a própria academia têm divulgado e reforçado a responsabilidade do indivíduo no processo de obtenção de emprego.

Rocha & Helal (2011, p. 153) ainda destacam que “[...] a propagação e a força do discurso individual da empregabilidade estão intimamente imbricadas com a promessa falaciosa da teoria do capital humano, inserida na abordagem econômica neoclássica (BECKER, 1964; SCHULTZ, 1961, 1973)”. Consequentemente, temos uma supervalorização da bagagem de capital humano individual, o que, segundo seus defensores, permitiria otimizar o valor agregado do indivíduo no mercado de trabalho e aumentar sua produtividade.

De acordo com os autores, há no Brasil um descompasso entre a estrutura ocupacional e a oferta educativa proporcionada aos trabalhadores, pois não foram criadas as vagas necessárias (com exigência de maior escolaridade) para suprir toda a procura. Assim, relatam que a retórica neoliberal da empregabilidade não é capaz de gerar empregos. Além disso, os que se qualificam intensamente, seguindo o viés do capital humano, nem sempre encontrarão uma vaga no mercado de trabalho.

Nesse contexto, Melo (2012, p. 38)) argumenta que a educação seria a aposta contemporânea dos empresários como alicerce para a produtividade e a inovação, um recurso importante para adaptar os indivíduos às transformações colocadas pelos novos modelos tecnológicos. “Há, na proposição empresarial, uma retomada da teoria do capital humano, agora muito fortemente focada na qualidade da educação básica, a qual possibilita o *aprender a aprender* ao longo da vida”.

Segundo Nosella (2011, p. 1051), “o trabalho é o princípio educativo geral de todo o sistema escolar”. Nesse sentido, as particularidades e mudanças do ensino médio seriam resultado do momento vivido pelo jovem em um movimento de afirmação/negação no contexto contemporâneo.

O autor argumenta que aumentou, nos últimos anos, a discussão sobre qual o melhor caminho para o ensino médio. Entretanto, é um debate que se estende há muito tempo. O assunto aparece constantemente nas mídias. Nesse sentido, o ensino médio configura-se como a etapa mais problemática da educação no Brasil: há grupos que buscam um caráter mais humanista e científico para todos; há, também, os que defendem uma formação pré-profissional ou profissionalizante para essa etapa; existe

ainda quem se movimenta pela separação entre ensino médio geral e o ensino técnico e outros que buscam a integração do ensino médio com a educação profissional.

Contudo, o estatuto pedagógico do ensino médio não tira o sono apenas de políticos e profissionais da educação brasileiros. Há muitos países desenvolvidos que também direcionam sua atenção para a educação secundária. Assim, conforme Nosella (2011, p. 1053), “o ideário da escola unitária dos anos de 1920/1930, que inspirou reformas que eliminaram a dualidade escolar do antigo ginásio, ainda não conseguiu alavancar uma nova estrutura normativa, unitária e universal, para o ensino médio regular”. No que se refere ao caso brasileiro, o autor (idem, p. 1062) registra que:

[...] a grande questão é a seguinte: como priorizar na escola média brasileira a dimensão da formação para a autonomia, quando a liberdade para a maioria é tão exígua? Como proteger o direito dos adolescentes a um tempo justo de ‘indefinição profissional ativa e heurística’, quando, de um lado, a minoria de jovens da classe dirigente usufrui de inúmeros anos de formação e ‘indecisão’ profissional, enquanto, de outro lado, a imensa maioria, para sobreviver, é forçada a uma definição profissional precoce? A resposta a essa problemática passa pela luta política que visa a tornar a sociedade mais justa e igualitária e, ao mesmo tempo, pela defesa de concepções e práticas pedagógicas que fortaleçam o ensino médio unitário não profissionalizante e para todos.

Nessa esteira, os resultados da pesquisa de Junqueira & Bezerra (2014, p. 291) evidenciam que a educação colocada a serviço do lucro não é capaz de uma aprendizagem significativa para todos, pois sua lógica busca tornar adestrada boa parcela dos indivíduos. O currículo com base na pedagogia do aprender a aprender buscaria “[...] alimentar a ilusão de uma sociedade do conhecimento que mascara os reais processos de alienação e exploração do trabalhador, submetido à precarização e à exclusão cada vez mais presente no mundo do trabalho”.

Para os autores, (2014, p. 304), as “pedagogias do aprender a aprender” disseminadas a partir da Conferência Mundial de Educação para Todos de 1990 transformaram o currículo, enfatizando o viés das competências como eixo de aprendizagem para o mercado de trabalho. O currículo, então, aparece “[...] em sintonia com o mercado de trabalho cada vez mais exigente de conhecimento e de pessoas com habilidades e competências cognitivas e comportamentais necessárias à flexibilidade e adaptabilidade da sociedade do conhecimento”.

Para muitos estudantes da escola pública, o acesso ao trabalho, quando ocorre, realiza-se de forma precária e com baixos salários. A dinâmica da acumulação flexível, segundo os autores (idem, p. 306), requer sujeitos “adestrados para servir a determinados processos de valorização do capital seja nas operações industriais, como no setor de serviços”. Assim, os autores explicitam que a educação escolar básica, no atual contexto econômico, permanece reforçando a histórica formação dual, porém, agora sob uma perspectiva mais “inclusiva” e de acesso ao conhecimento.

Para tanto, as políticas curriculares contemporâneas valorizam a profissionalização prematura no Ensino Médio, deslocando a precarização do mercado de trabalho flexível para a educação secundária,

vendendo a ilusão da sociedade do conhecimento e suas novas competências cognitivo-comportamentais. (JUNQUEIRA & BEZERRA, 2014).

Thiesen (2015, p. 644) indica a enorme influência e o aumento de entidades privadas na elaboração de políticas curriculares na atualidade. “São empresas, fundações ou organizações não governamentais que assentam suas propostas em abordagens objetivas, bem definidas e alinhadas com as tendências do estado *quase-mercado*”. Assim, (idem, p. 644):

[...] por influência das distintas formas de alinhamento político e econômico nas reformas dos estados em âmbito internacional colocadas em marcha a partir dos anos 1990 na direção de uma sociedade de mercado, os conceitos que passam a orientar os textos das políticas curriculares brasileiras identificam-se [com] traços discursivos numa revelada aproximação entre Estado e mercado. Assim, pressupostos e conceitos como o de descentralização de responsabilidades aos sistemas de ensino, flexibilização curricular, ensino por habilidades e competências, performatividade, parcerias, inovação pedagógica e curricular, avaliação em larga escala, educação integral, e outros, constituem ilustrativos exemplos.

Tal alinhamento insere-se em uma agenda global para educação com forte participação do Banco Mundial em sua disseminação. A esse respeito, Pereira (2018, p. 2194) explica que: “[...] após mais de setenta anos desde a sua criação, o Banco Mundial tem se mostrado capaz de se adaptar às mudanças em curso na economia política internacional e de seguir promovendo a liberalização econômica e a privatização da vida social”.

De acordo com o autor, de 1980 a 2017, o comportamento do Banco Mundial em relação à América Latina passou a ser mais definidora, tentacular e politizada. Nessa perspectiva, os empréstimos concedidos pelo Banco passaram a ser instrumento para reorientar as políticas e os gastos públicos. Atualmente, segundo Pereira (2018, p. 194) o Banco se inclina “[...] para uma agenda que aposta no papel *ativo* do Estado na construção de economias de mercado, competitivas e globalizadas. Nessa concepção, o Estado eficiente e eficaz deve sê-lo, fundamentalmente, para o capital global”.

Fazendo um resgate histórico, Ciavatta (2016, p. 35) esclarece que, desde a década de 1940, os segmentos empresariais são protagonistas no processo formativo profissional dos trabalhadores. Porém, a partir de 1990, há um predomínio dos valores do mercado sobre as demais necessidades da vida social. Nesse sentido, “a função da educação como formação humana, síntese de todos os aspectos do desenvolvimento humano, foi subsumida à formação para o trabalho de acordo com as necessidades empresariais, legitimada pela doutrina neoliberal”.

Para a autora (2016, pp. 35-36), o paradigma neoliberal recuperou princípios clássicos como individualismo, liberdade política e econômica e os adaptou aos novos tempos da ciência e da tecnologia. O neoliberalismo declara, assim, “as necessidades de reestruturação produtiva, de flexibilização da produção e das relações laborais, corte de custos e de postos de trabalho, privatização do público, fórmulas internacionalizadas através da globalização das ideias e dos produtos”.

Ciavatta (2016, p. 44) observa, ainda que:

[...] à medida que a escola adquire a finalidade de preparar para as exigências da produção capitalista, ela assume, também, as exigências da ordem social desenvolvida nos processos de trabalho, tais como disciplina, exatidão, cumprimento estrito dos deveres, pontualidade, contenção corporal e afetiva, submissão física, técnica e moral. Os objetivos não têm sido a formação humana, mas o aumento da produtividade da mão de obra, a redução dos custos da produção e o aumento a lucratividade dos negócios.

Segundo a perspectiva analítica da autora, ao longo da história, o Ensino Médio e da Educação Profissional sempre foram configurados para atender as empresas e esteve a serviço do lucro. Porém, Ciavatta (2016) não realiza uma crítica reprodutivista. Ao invés disso, entende a realidade escolar como um processo dialético em constante movimento e transformação. Por esse motivo, vê um potencial para mudanças por meio da educação. Registra que os profissionais da educação não são todos seres acomodados diante das várias pressões originadas pelas políticas reformistas contemporâneas.

3 CONSIDERAÇÕES PROVISÓRIAS

As pesquisas selecionadas analisam a relação entre o novo modelo de desenvolvimento e as demandas requeridas da educação, trazendo a forte inserção dos valores de mercado como fio condutor e modelo a ser buscado pelos sistemas escolares contemporâneos. Nessa linha, as instituições seriam impulsionadas a responder os desafios do mundo contemporâneo, especialmente criando o ambiente humano favorável para que o país possa ter condições de mais competitividade no mercado econômico global. Podemos encontrar trabalhos a respeito em (SOUZA, 2001; BATISTA, 2010; SOARES, 2012 e outros).

As reflexões colocadas explicitam a escola como *lócus* importante para preparar a mão de obra necessária ao desenvolvimento socioeconômico, difundindo os valores, conhecimentos, habilidades e atitudes que precisariam ser adquiridos pelos jovens para que possam ser considerados empregáveis.

Os estudos inserem a escola no contexto da reestruturação produtiva do capital. Sua função seria predominantemente a de formar o sujeito mais ajustável ao padrão de desenvolvimento socioeconômico requerido. Os autores problematizam a “captura da subjetividade” do trabalhador e as novas formas de organização do trabalho, diante das mudanças tecnológicas em curso, que colocam para a escola a necessidade de formação de um sujeito de novo tipo. Um indivíduo mais palatável às novas demandas econômicas, entendido como capital humano que deve buscar competências para sua empregabilidade.

Assim, com os novos desafios do mundo flexível, o ser humano precisará estar em condições de assumir riscos constantes. Uma realidade constatada e vivenciada pela grande massa populacional que se encontra em areia movediça, pressionada para sua reinvenção obrigatória diante da necessidade de sobrevivência. É nadar ou morrer!

Aflige-nos o status predominantemente positivo atribuído a tal movimento de reestruturação, pois as situações de desigualdades podem ser justificadas a partir de tal ideário. Sabemos que viver é movimento, algo não estático, porém, o caráter de exaltação ao sofrimento nos parece masoquista, como se a conquista diante da dor fosse algo natural a ser perseguido.

Entendemos a aprendizagem a partir dos pressupostos da esperança, da promoção do bem viver por meio da ação coletiva. Não algo que coloque os indivíduos em sofrimento constante para que no futuro possam colher os frutos de tanta dificuldade e opressão. Parece-nos que a ideia colocada é a de que termos pessoas acostumadas a sobreviver dessa forma: aos sobressaltos, sem sossego e paz, num ritmo frenético, uma vez que o tempo desperdiçado seria um enorme prejuízo financeiro. Colocar o dinheiro acima do humano nos assusta, um sentimento ao qual não buscamos alimentar.

As pesquisas colocadas em movimento demonstram que o mérito individual é enfatizado na atualidade como possibilidade de ascensão social. Desse modo, é forte a tendência da responsabilização individual pelo fracasso, ressaltando-se a falta de esforço pessoal. No modelo de reestruturação produtiva e acumulação flexível predomina a individualização da culpa.

Entretanto, importante mencionar que nem todas as pessoas conseguem alcançar o status de sucesso vigente em nossa sociedade. A grande maioria, mesmo diante de enorme esforço, não atinge os resultados almejados. Quando algumas vagas de trabalho são disponibilizadas no mercado, formam-se enormes filas. Nem todos terão acesso, mesmo diante de disposição e vontade em trabalhar.

Hoje, é socialmente propagado que sucesso é sinônimo de possuir recursos que possibilitem ao indivíduo consumir o maior número de mercadorias disponíveis para venda: um carro e outros bens de luxo; uma casa ampla; compra de viagens nacionais e internacionais; uma grande quantia financeira no banco, etc.

Vende-se a ideia do merecimento em gozar tais benefícios, pois houve esforço suficiente e trabalho árduo por parte dos indivíduos. Em contrapartida, outras pessoas não conseguiram devido a sua inércia. Dissemina-se, empiricamente, que não houve trabalho duro o suficiente para superar as mazelas pessoais/sociais. Nesse sentido, seria uma questão de escolha da pessoa. Entretanto, nem sempre há muitas opções disponíveis. Quando há, não são suficientes para dar conta do enorme abismo social vigente.

Nessa perspectiva, a relação trabalho e educação é determinante, para compreendermos o modelo social vigente. A ênfase no preparo para o mercado de trabalho não deve ser o objetivo da educação básica na visão dos autores, pois reforçaria um currículo imediatista e refém do mercado. Assim, os pesquisadores defendem uma escola como instância transformadora de indivíduos, não apenas de caráter instrumental.

Por fim, os trabalhos evidenciam o currículo como mecanismo de controle, estando submisso aos valores do mercado, com ênfase na retórica das competências para o alcance de metas. Nessa esteira, as reformas curriculares não seriam capazes de resolver todos os problemas educacionais. Sendo o currículo um campo de disputa, aparece o enorme interesse do setor produtivo pelo que é ensinado no Ensino Médio, sendo a formação do jovem um objetivo perseguido pelo mercado empresarial para aumentar a sua produtividade e competitividade.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Marcelo Ponte. **Ensaio sobre educação, produtividade e crescimento econômico**. Tese de Doutorado, 2014

BATISTA, Roberto Leme; ARAÚJO, Renan. A reestruturação produtiva e o festival de teses sobre educação e qualificação profissional. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 9, n. 33e, p. 162-180, out. 2012. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639533>. Acesso em: 26 dez. 2018.

BATISTA, Roberto Leme. **A ideologia da nova educação profissional no contexto da estruturação produtiva**. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília, 2010,

CARDOZO, Maria José Pires Barros. **A reforma do ensino médio e a formação dos trabalhadores: a ideologia da empregabilidade**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira Fortaleza-CE, 2007.

CIAVATTA, Maria. A produção do conhecimento sobre a configuração do campo da educação profissional e tecnológica. **Holos**, 32(6), 33-49, 2016.

CIAVATTA, Maria. A Reforma do Ensino Médio: uma leitura crítica da Lei N. 13.415/2017 - Adaptação ou Resistência? **Holos**, 34(4), 207-222, 2018.

FERRETI, Celso (2016). Reformulações do Ensino Médio. **Holos**, 32(6), 71-91. doi:[http://dx.doi-org.ez130.periodicos.capes.gov.br/10.15628/holos.2016.4988](http://dx.doi.org.ez130.periodicos.capes.gov.br/10.15628/holos.2016.4988)

GARAY, Angela Beatriz Scheffer. **As representações sociais de jovens participantes de projeto social de inserção no mercado de trabalho**. REGE, São Paulo – SP, Brasil, v. 18, n. 1, p. 93-109 jan./mar. 2011. Disponível em: www.revistas.usp.br/rege/article/download/36727/39448/ Acesso em 26 dez. 2018.

JUNQUEIRA, Victor Hugo; BEZERRA, Maria Cristina dos Santos. Trabalho e educação: o currículo da rede estadual paulista no contexto da reestruturação produtiva do capital. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 14, n. 57, p. 291-310, nov. 2014. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640416>. Acesso em: 26 dez. 2018.

LIMA, Francisca das Chagas Silva. **A formação técnico-profissional face aos processos de reestruturação produtiva maranhense e as diretrizes educacionais.** Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza-CE, 2007.

MACHADO, Marilene Salgueiro Berto. **A qualificação profissional no contexto da reestruturação produtiva: impactos no trabalho e nos trabalhadores.** 2012. 195 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2012.

MELO, Alessandro de. A educação básica na proposta da Confederação Nacional da Indústria (CNI) nos anos 2000. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 29-46, Mar. 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022012000100003&lng=en&nrm=iso. Acesso em 26 Dez. 2018.

MELO, Alessandro de. Basic and professional education in the Brazilian businessman view. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 30, n. 108, p. 893-914, Oct. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302009000300013&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 26 dez. 2018.

NOSELLA, Paolo. High school: in search of a pedagogical principle. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 117, p. 1051-1066, Dec. 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302011000400009&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 26 dez. 2018.

OLIVEIRA, Ramon de. Empresariado industrial e a educação profissional brasileira. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 29, n. 2, p. 249-263, Dec. 2003. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022003000200004&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 26 dez. 2018.

PEREIRA, Joao Marcio. (2018). The world bank, state reform, and the adjustment of social policies in latin america. **Ciência & Saúde Coletiva**, 23(7)

PEREIRA, Valmir. **A concepção de indivíduo e suas repercussões na crise da escola.** Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, 2011.

RIBEIRO, Eleazar Castro. **Reestruturação produtiva, reengenharia e educação no trabalho: universidade corporativa para a nova fase do capitalismo.** Tese de Doutorado. 2006.

ROCHA, Maíra; HELAL, Diogo Henrique. O discurso da empregabilidade: o que pensam a academia e o mundo empresarial. **Cadernos EBAPÉ.BR**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 1, p. 140 a 155, jan. 2011. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/cadernosebape/article/view/5195/3929>. Acesso em: 26 Dez. 2018.

SILVA, Halline Mariana Santos. **Juventude e debate político no processo de reestruturação do ensino médio brasileiro.** Tese de Doutorado, 2013.

SOARES, José Manoel Montanha da Silveira. **Os jovens brasileiros frente às transformações no mundo do trabalho: as políticas educacionais para o ensino médio no Brasil.** 2012. xiv, 276 f., il. Tese (Doutorado em Política Social) —Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

SOUSA JUNIOR, Justino de. **A reestruturação produtiva e a crise da escola.** Tese de Doutorado, 2001.

THIESEN, Juares da Silva. Virada epistemológica do campo curricular: reflexos nas políticas de currículo e em proposições de interesse privado. **Revista e-Curriculum**, vol. 13, núm. 4, out-dez, 2015, p. 641-659. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76643232004> . Acesso em 26 dez. 2018.

TREFF, Marcelo A. **As consequências das transformações organizacionais pós-90 e o novo perfil do trabalhador**: um estudo de caso. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

ZANELLA, Jose Luiz. **O trabalho como princípio educativo do ensino**. 2003. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/252569> . Acesso em: 3 ago. 2018.