



Crises econômicas no Brasil e as reformas/contrarreformas do Ensino Médio

Economic crises in Brazil and the reforms/counter-reforms of high school education

Wesley Fernando de Andrade HILÁRIO*

<https://orcid.org/0000-0002-7615-8213>

Rosemeire de Lourdes Monteiro ZILIANI**

<https://orcid.org/0000-0002-9773-2632>

Resumo: O texto visa a explicitar a relação das crises da economia brasileira com as reformas/contrarreformas do Ensino Médio. Estabelece, em especial, possível relação com duas contrarreformas desse nível da escolarização, inscritas na Lei n. 9.394/1996 e na Lei n. 13.415/2017, apontando para a tríplice educação-vida-trabalho promovida por elas. A crise econômica pela qual o Brasil passou em décadas anteriores e a crise pela qual tem passado serviram como justificativas para a emergência das contrarreformas em questão, e a escolarização média tratada como “a” solução para problemas que são históricos. O programa de cada uma delas impulsiona a constituição de subjetividades que importam ao modelo neoliberal de sociedade que, potencialmente, se apresenta e se materializa no conjunto de práticas governamentais e de governo da população, constituindo subjetividades alinhadas ao neoliberalismo.

Palavras-chave: Crises do capitalismo. Ensino Médio. Subjetivação dos trabalhadores.

Abstract: The text aims to explain the relationship between the Brazilian economic crisis and the reforms/counterfeits of high school education. It establishes possible relationships with two counter-reforms of this level of schooling, inscribed in Law n. 9.394/1996 and in Law n. 13.415/2017, pointing to the education-life-work triplet promoted by them. The economic crises that Brazil has experienced in previous decades and the crisis it is going through now have served as justifications for the emergence of the counter-reforms in question, with high school education being treated as “the” solution to historical problems. The programme for each of them has driven the construction of subjectivities important to the neoliberal model of society that has, potentially, materialised in a set of governmental and population governance practices.

Keywords: Crisis of capitalism. High school education. Subjectivation of workers.

Submetido em: 31/7/2019. Aceito em: 14/11/2019.

* Professor. Mestre em Educação. Docente na Universidade Federal da Grande Dourados. (UFGD, Dourados, Brasil). Rodovia Dourados/Avenida Itahum, Km 12, Cidade Universitária de Dourados, Unidade II, Dourados (MS), CEP: 79804970. E-mail: <weehillario@hotmail.com>.

**Psicóloga. Doutora em Educação. Docente no Programa de Pós- Graduação em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD, Dourados, Brasil). Rodovia Dourados/Avenida Itahum, Km 12, Cidade Universitária de Dourados, Unidade II, Dourados (MS), CEP: 79804970. E-mail: <rosemeireziliani@ufgd.edu.br>.



© A(s) Autora(s)/O(s) Autor(es). 2019 **Acesso Aberto** Esta obra está licenciada sob os termos da Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR), que permite copiar e redistribuir o material em qualquer suporte ou formato, bem como adaptar, transformar e criar a partir deste material para qualquer fim, mesmo que comercial. O licenciante não pode revogar estes direitos desde que você respeite os termos da licença.

Introdução

O texto aborda as contrarreformas do Ensino Médio e sua relação com as recentes crises da economia brasileira. Estabelece, em especial, a relação com duas contrarreformas desse nível da escolarização, inscritas na Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), e na Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 (BRASIL, 2017), apontando para a tríplice educação-vida-trabalho promovida por elas. A discussão realizada obstinou explicitar o papel desempenhado pelas reformas educacionais como resposta às crises que se apresentam nas formas de reprodução do capitalismo contemporâneo e o agenciamento de formas de vida sustentadas por ele.

O estudo apoia-se no entendimento de que “[...] toda reforma implica uma concepção de sociedade, de educação, de ser humano [...]” (ZILIANI, 2010, p. 13), ou seja, caracteriza-se por uma ação que objetiva fazer dos indivíduos aos quais se destina determinados *tipos de sujeitos*. Podem-se admitir duas possibilidades para se entender uma reforma: a primeira, aquela reivindicada pela sociedade, ou por parte dela, que, segundo Deleuze, em diálogo com Foucault (2001), deixa de ser uma reforma e se torna *ação revolucionária*; a segunda é arranjada por pessoas que pretendem representar a sociedade, ou uma franja dela, e almejam agir ou falar em nome dos outros. Nesse sentido, a reforma pode ser entendida como uma estratégia que pretende ou permite o *governo do outro*, um exercício de poder sobre a população por meio da tecnologia de regulamentação.

Ora, as reformas apontadas neste texto inserem-se na segunda possibilidade, pois não foram resultadas de reivindicações, ao contrário, foram organizadas à revelia de seus utilizadores. Nesse sentido, o sufixo *contra* conduz a pensar a ação reformatória como um ato de recusa, como a afirmação de um movimento contraditório.

É importante frisar que uma reforma aparece no horizonte de uma sociedade como alternativa que visa à transformação de um campo específico. A crise emerge, nesse sentido, como um “[...] operador estratégico [...]” (SILVA, 2018, p. 196) para fazer funcionar a lógica do mercado e da concorrência. Como um aparato do dispositivo geral da governamentalidade (FOUCAULT, 2008), ela sustenta o governo da população, segundo a razão que é própria da governamentalidade contemporânea – a governamentalidade neoliberal. Sendo construída em redes de poder e saber, também resultado de uma produção discursiva, a crise, ao mesmo tempo que é efeito do jogo das políticas de concorrência, as justifica (SILVA, 2018).

A singularidade do neoliberalismo reside no fato de que seu dispositivo geral “[...] é capaz de instrumentalizar as crises econômicas em seu favor, impedindo a transição para um novo arranjo normativo-institucional” (ANDRADE, 2019, p. 121). Ou seja, ao mesmo tempo em que se utiliza da crítica ao Estado, o neoliberalismo objetiva capturá-lo e transformá-lo. Assim, por não conseguir desfazer a estrutura maior na qual se desenvolve, aloca-se nela (instituições); e por ser inalcançável e utópica uma sociedade baseada no *laissez-faire*, portanto, incompleto, situa-se no limite entre o sucesso e fracasso. Daí porque a cada crise existente do capitalismo do qual se serve o

neoliberalismo receita-se “[...] como remédio para os males que ele próprio desencadeia” (ANDRADE, 2019, p. 122).

Popkewitz (1997) sinaliza que, “[...] como parte das relações sociais da escolarização, a reforma pode ser considerada como ponto estratégico no qual ocorre a modernização das instituições” (POPKEWITZ, 1997, p. 21). Isso porque as reformas educacionais são tratadas pelos reformadores e colocadas na ordem dos discursos como projetos que visam ao progresso da nação em seus aspectos diversos. Entretanto, ainda conforme o autor, as reformas contemporâneas guardam uma contradição que necessita ser considerada: se, de um lado, a concepção de um mundo mais *desenvolvido* tem sido acoplada a um ideal de uma sociedade solidária e coletiva, no qual as pessoas colaborem umas com as outras, sobretudo em se tratando do âmbito do mercado de trabalho; de outro, as reformas a que servem esse mesmo mundo são pautadas em princípios do liberalismo (aspecto que, no Brasil, tem se acirrado cada vez mais, se observadas as diversas reformas produzidas nos últimos vinte anos) e sinalizam para a edificação de um *individualismo possessivo* que

[...] considera as relações pessoais e a subjetividade como fins em si; o consumo é um objetivo em si mesmo. O entendimento pelos indivíduos do seu próprio papel em um sistema de produtividade e cultura é minado e eles são deixados com um pequeno sentido de pertença ou de compromisso para com o bem geral. A fragmentação e a auto obsessão, que alimentam o individualismo possessivo, então, destroem o sentido de todo de cada pessoa e a sua relação com esse todo (POPKEWITZ, 1997, p. 170).

Nessa perspectiva pode-se pensar que as contrarreformas do Ensino Médio, colocadas em questão neste texto, ao serem produzidas ou justificadas pelas crises do momento histórico de sua emergência, ajudam a sustentar um projeto de sociedade que, cada vez mais, impele à concorrência e ao individualismo total como forma adequada de vida; ainda que, contraditoriamente, se propague a coletividade como a base de ações dos sujeitos. Contradição que garante à sociedade brasileira funcionar ajustada ao neoliberalismo.

Feitas essas ponderações para uma aproximação do objetivo proposto, registre-se que o texto divide-se em três partes. Na primeira, traça-se um panorama histórico das sucessivas reformas do nível médio e dos *problemas* a que foram destinadas a *solucionar*. Na segunda, focaliza-se a reforma dos anos de 1990 e evidencia-se o papel que ela, em consonância aos pressupostos neoliberais, desempenhou ou tem desempenhado, por meio de seu programa, na constituição de subjetividades alinhadas à lógica capitalista neoliberal. Na terceira parte analisa-se a reforma do Ensino Médio produzida entre os anos de 2016 e 2017, evidenciando-se o estreitamento do neoliberalismo – como matriz de inteligibilidade – com o Ensino médio; explicita-se que a política de escolarização dessa parte da população tenta subsumir ou subsume a vida do homem ao trabalho, que lhe é próprio, e da qual as mudanças econômicas não se separam.

História e movimentos reformistas do nível médio da escolarização

Vale retomar brevemente a história do Ensino Médio no Brasil para se pontuar o como esse nível da educação pode ser considerado um problema não resolvido e ainda carente de ser colocado na ordem do pensamento. Essa reflexão passa pela discussão sobre o papel desempenhado pelas reformas educacionais, especialmente as do nível médio, na constituição de subjetividades jovens, sobretudo no que se refere a seus modos de pensar e de se relacionar com as mudanças do trabalho contemporâneo.

Desde as primeiras décadas do século passado, a educação de crianças e jovens tem sido colocada na ordem dos discursos em circulação no país e em diferentes esferas como condição ao *progresso da nação*. Em geral, sob a rubrica de insuficiência de mão de obra disponível que possibilite crescimento econômico e, mais recentemente, pela justificativa da imprescindibilidade de formar pessoas capazes de responder à crescente volatilidade do mercado de trabalho, as reformas educacionais brasileiras têm sido produzidas sucessivamente com vistas a atender essas demandas.

Na reforma dos anos de 1970, a educação dos jovens, principalmente a da franja mais pobre da população, dirigia-se a formá-los para o mundo do trabalho. Projetada durante a ditadura militar instituída no País em 1964, não contemplou a participação da sociedade ou dos sujeitos (professores e estudantes) aos quais se destinava, tornando compulsória a profissionalização dos secundaristas. Instituída pela Lei n. 5.692/71 (BRASIL, 1971), generalizou a profissionalização do nível médio da educação, o então chamado 2º grau, afirmando a necessidade de suprir a carência de mão de obra qualificada, como condição ao anunciado *desenvolvimento* do país. Tal generalização implicou a criação e o funcionamento de ampla gama de cursos/habilitações com a finalidade de formar técnicos e auxiliares, muitos deles ofertados de forma precária.

Essa constatação ou denúncia levou a mais uma intervenção, no início dos anos de 1980, referente à profissionalização, por meio da Lei n. 7.044/82 (BRASIL, 1982), que retirou a obrigatoriedade das habilitações técnicas e estabeleceu a *preparação para o trabalho* em detrimento da *qualificação para o trabalho*. Tratou-se, pois, não de mais uma reforma, mas, sim, de um *ajuste* da oferta do ensino de 2º grau.

Não obstante, como efeito da aprovação da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), a educação dos jovens foi mais uma vez focalizada, culminando em mais uma reforma em meados dos anos de 1990, que abrangeu todos os níveis da educação, conforme a Lei n. 9.394/96 (BRASIL, 1996). Ainda que tenham ocorrido momentos com alguma participação, a referida reforma não contemplou parte significativa das demandas exigidas pela sociedade civil organizada. Com ela o nível médio ganhou espaço próprio no texto da Lei, desvinculando-se da educação profissional, passando a compor a educação básica e tornando-se responsabilidade do Estado brasileiro. Conforme evidencia o primeiro artigo dessa modalidade, suas finalidades são amplas e almejam atingir vida e trabalho:

Art. 35. O Ensino Médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos; II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV – a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (BRASIL, 1996, p. 18).

Faz-se necessário pontuar que essa reforma não foi a simples repetição de *solução* ou *resposta* ao problema da escassez de trabalhadores capacitados ao mundo do trabalho, conforme justificativa dada nos anos de 1970. Isso por considerar que não se transporta a solução de uma época para outra, ainda que se tenha como justificativa o argumento de que os indivíduos, sobretudo os jovens, não estariam preparados para responder às demandas do mundo do trabalho, cuja mutação, cada vez mais acelerada, exigiria, também, outro tipo de formação (ZILIANI, 2009).

O problema desse nível da educação, entretanto, permanece. A última reforma é muito recente, tendo sido instaurada no início de 2017, após um processo conturbado. Inscreve-se no discurso oficial com a Medida Provisória n. 746/16 (BRASIL, 2016a) e com a Lei n. 13.415/17 (BRASIL, 2017). Com essa reforma, coloca-se, mais uma vez, em questão a composição de subjetividades jovens para a vida e para o trabalho. Nesses termos proclama-se a educação e as escolas de tempo integral como condição ao alcance da proposta. Ainda que a proximidade temporal não permita uma análise mais consistente, uma questão já é possível: o *Novo Ensino Médio* destina-se a quem e a quantos?

O histórico das contrarreformas do nível médio permite afirmar a estreita relação que ele possui com o setor econômico. A cada momento histórico seus limites ou funções têm sido dados obedecendo-se às regras de funcionamento do regime de produção e acumulação capitalista.

Nas seções a seguir faz-se aproximação e explicitação sobre o que as duas contrarreformas do Ensino Médio (a primeira instituída em 1996; a segunda, entre 2016 e 2017), que contemplam o modelo contemporâneo de escolarização dos jovens, propuseram, assim como indica-se a relação que elas mantêm com as crises econômicas que as impulsionaram.

A contrarreforma do Ensino Médio dos anos de 1990

Sob o argumento de demasiada proteção do Estado à população – ainda que por aqui sequer tivesse ocorrido qualquer manifestação da política do Estado de Bem-Estar social –, deu-se início, nos anos de 1990, a reforma do aparelho do Estado no governo do então presidente Fernando Collor de Melo, após este aceitar os postulados do Consenso de Washington. Entretanto, foi no governo de Fernando Henrique Cardoso, após o *impeachment* de Collor, que ela foi posta em prática. No contexto de transição de um *Estado intervencionista* a um *Estado gestor*, o Ministério da Administração Federal e

Reforma do Estado (MARE) elaborou um relatório cujo objetivo era, por meio de suas diretrizes, “[...] criar condições para a reconstrução da administração pública em bases modernas e racionais” (BRASIL, 1995, p. 6). No documento, a referida reforma foi defendida sob a justificativa de que ela seria “[...] instrumento indispensável para consolidar a estabilização e assegurar o crescimento sustentado da economia [...]” (BRASIL, 1995, p. 6) e, portanto, a única possibilidade de “[...] promover a correção das desigualdades sociais e regionais” (BRASIL, 1995, p. 6). Foi caracterizada e defendida nos seguintes termos:

A reforma do Estado deve ser entendida dentro do contexto da redefinição do papel do Estado, que deixa de ser o responsável direto pelo desenvolvimento econômico e social pela via da produção de bens e serviços, para fortalecer-se na função de promotor e regulador desse desenvolvimento. [...]. Deste modo o Estado reduz seu papel de executor ou prestador direto de serviços, mantendo-se entretanto no papel de regulador e provedor ou promotor destes, principalmente dos serviços sociais como educação e saúde, que são essenciais para o desenvolvimento, na medida em que envolvem investimento em capital humano; para a democracia, na medida em que promovem cidadãos; e para uma distribuição de renda mais justa, que o mercado é incapaz de garantir, dada a oferta muito superior à demanda de mão-de-obra não especializada. Como promotor desses serviços o Estado continuará a subsidiá-los, buscando, ao mesmo tempo, o controle social direto e a participação da sociedade (BRASIL, 1995, p. 12-13).

Veiculando as benesses dessa reforma na mídia (SEM REFORMAS...) para torná-la consenso e necessidade, utilizou-se como estratégia a desqualificação dos serviços públicos e o fortalecimento do setor privado como solução às crises enfrentadas pelo país. Verifica-se que o informe referendado estava baseado no pressuposto de que as reformas em si mesmas bastariam para o desenvolvimento e modernização, bem como para a superação dos problemas estruturais, históricos do Brasil. As soluções propostas giravam basicamente em torno da retirada do Estado de áreas como educação e saúde, por exemplo, sob o argumento de que, atribuindo sua responsabilidade a setores privados, poder-se-ia modernizar e agilizar os serviços destinados à população.

Mas a ofensiva neoliberal que aos poucos ganhou força no bojo político brasileiro, na tentativa de impedir o movimento democrático de constituição de direitos, que fora garantido na Constituição de 1988 (BRASIL, 1988), passou a tratar a reforma constitucional como o motivo da burocratização e ineficiência do Estado, o que resultou, como efeito da força do neoliberalismo emergente, na tomada de direitos sociais e trabalhistas da população. A esse movimento de ataque é possível, em diálogo com Coutinho (2012), nomear de contrarreforma, porque ele segue um caminho contrário ao que uma reforma deveria servir, de fato: ao progresso e à melhoria das condições de vida da população.

Assim, as contrarreformas promovidas no governo FHC podem ser caracterizadas pelo conjunto de ações denominado *concertación*, cuja base constitui-se pela articulação entre quatro estratégias: desregulamentação, descentralização, autonomia e privatização (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003). Movimento do qual se deve destacar a participação do Banco Mundial, porque atuando desde os anos 1980 como principal agência estratégica na reestruturação econômica de países em desenvolvimento,

impulsionou a adequação do Brasil à lógica neoliberal. Não obstante, suas orientações em relação às reformas educacionais explicitavam a necessidade de articular a educação ao mercado de trabalho, com vistas ao crescimento econômico e, conseqüentemente, à eliminação da pobreza em alguns países (BANCO MUNDIAL, 1996).

Nesse sentido, a educação básica passou a ser supervalorizada por essa agência, ganhando centralidade também nas formulações de políticas públicas no Brasil. Foi a partir disso, e especialmente com a Lei n. 9.394/1996 (BRASIL, 1996), que o Ensino Médio foi reconhecido como etapa final da educação e garantiu espaço na agenda político-educacional do país. As formulações do Banco Mundial explicitam que a educação de *qualidade* seria aquela capaz de fazer com que os sujeitos escolarizados entrassem no jogo da concorrência e na luta contra o desemprego, desde que desenvolvessem as competências demandadas para o mercado de trabalho da sociedade capitalista no *novo século*. Outros documentos, a exemplo do Relatório Delors (EDUCAÇÃO..., 1997), produzido para orientação da política educacional dos países em desenvolvimento, sugerem a escolarização como base de enfrentamento das tensões ocasionadas pela mundialização do capitalismo.

Daí o porquê de, no programa da reforma do Ensino Médio, conforme os documentos que a sustentaram, terem constado orientações sobre uma formação para o desenvolvimento de competências e habilidades direcionadas aos então jovens do Ensino Médio, atualmente adultos considerados cidadãos em sua máxima capacidade produtiva. Isso no sentido de que eles pudessem se garantir no mercado de trabalho, reconhecidamente precário, instável e desigual (BRASIL, 1998). Essa exigência pela formação de pessoas “[...] mais aptas a assimilar mudanças, mais autônomas em suas escolhas, mais solidárias, que acolham e respeitem as diferenças, pratiquem a solidariedade e superem a segmentação social [...]” (BRASIL, 1998, p. 17), em detrimento de uma formação mais especializada como fora nas décadas anteriores (BRASIL, 1971), foi feita sob a justificativa de que “[...] num mundo em que a tecnologia revolucionaria todos os âmbitos da vida [...]” (BRASIL, 1998, p. 26) seriam necessárias aos sujeitos competências que favorecessem, especialmente, as relações de âmbito coletivo.

Desse modo, os conceitos de competências, habilidades, empregabilidade e trabalho que emergem nos documentos referendados neste texto alinham-se a uma questão maior: o problema do emprego/desemprego no Brasil, que, segundo a lógica neoliberal, deve ser pensado como problema individual, como se a ausência daquele primeiro ou a estada do segundo na vida do sujeito fosse total e integralmente responsabilidade sua. Sob essa perspectiva, há um afastamento do Estado no que concerne ao dever de garantir direitos ou promover condições básicas de sobrevivência para a população. Uma vez instauradas e generalizadas a competição, a concorrência e a liberdade individual como *verdade*, os jovens a subjetivam e constituem a si mesmos segundo esses princípios, contribuindo, portanto, para a potencialização da lógica neoliberal por parte da sociedade.

A crise mundial do capitalismo, que resultou na emergência do neoliberalismo no Brasil nos anos de 1990 – enquanto em outros países emergira ainda nos anos de 1970 –, parece ter cumprido seu papel com êxito. Essa crise econômica, que, de acordo com Foucault (2008), funciona como um dispositivo da governamentalidade – ainda que se possa

pensar em relativa autonomia de uma em referência a outra –, fez com que o Estado, mesmo estrategicamente, se desqualificasse ou se anulasse como modo de governo da população brasileira.

Esse parece ter sido justamente o arremate da crise instaurada, porque, desde então, vê-se dismantlar o senso da coletividade em detrimento do da individualidade, o que contribui para a subjetivação dos sujeitos pautada no governo de si mesmos. No âmbito da escolarização de nível médio, isso se revela no programa estabelecido com a reforma, no qual o trabalho é referendado como elemento central. Também no sentido da formação pensada para os sujeitos, estes, por sua vez, pensados como Capital Humano. Portanto, o homem tomado em sua dimensão produtiva.

Quanto a essa questão, Andrade (2019) explicita:

Na medida em que reduz orçamentos e demandas e aumenta o risco de dívidas, falências e desemprego, a crise reforça a concorrência e pressiona as instituições, acelerando reformas de gestão e induzindo os indivíduos a internalizar a racionalidade econômica a fim de sobreviver no mercado. Ela também incentiva o empreendedorismo por necessidade, já que as pessoas precisam buscar alternativas de renda. Por fim, apresenta o imaginário heroicizado do empreendedor de si mesmo como única saída, promovendo um ideal romantizado de *self*. Em outras palavras, a crise reforça o caráter disciplinar e imaginário da lógica do mercado, fazendo com que cada instituição ou indivíduo se adapte a seu princípio normativo, tornando-se ainda mais competitivo e aceitando situações de precariedade que obrigam os demais a agir no mesmo sentido, em uma espiral descendente que rebaixa a condição de vida da população (ANDRADE, 2019, p. 124, grifos do autor).

Pode-se afirmar que os efeitos dessa contrarreforma se prolongaram até hoje e têm se intensificado por um conjunto de reformas delegadas após o processo de *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff (2011-2016) e a posse de Michel Temer (2016-2018). Desde então, e, mais ainda, atualmente, no governo de Jair Bolsonaro (2019), impera como *verdade* a necessidade de reformas administrativas, fiscais, previdenciárias e trabalhistas; condição necessária para a retomada do equilíbrio orçamentário, para o crescimento econômico, a redução do desemprego e o aumento do grau de competitividade da economia brasileira no mercado global, tal como fora propagado nos anos de 1990. Os referidos efeitos são focalizados a seguir, entre os quais destacam-se os relativos ao *Novo Ensino Médio*, que emergiu pela reforma produzida entre os anos de 2016 e 2017; um modelo de ensino atrelado à crise econômica em que o Brasil vive.

Mais uma contrarreforma: o Ensino Médio e a crise brasileira emergente em 2013

A crise mundial que se apresentou no exterior (sobretudo nos Estados Unidos da América e na Europa), no fim da primeira década deste século, ressoou no Brasil muito recentemente, provocando o que Pochmann (2017) chamou de “[...] esgotamento do ciclo político da Nova República” (POCHMANN, 2017, p. 324). Isso porque, segundo o autor, concomitantemente à alarmada crise econômica, instaurou-se um movimento de regressão política e social no País, a partir do qual observam-se o rompimento da democracia, reinstaurada há pouco mais de trinta anos, e o fortalecimento de um projeto de governo (que também é um projeto de sociedade) conservador, classista e autoritário.

Dentre as medidas adotadas no plano de governo deste último presidente, estão situadas a Emenda Constitucional n. 95, de 15 de dezembro de 2016 (BRASIL, 2016b), que corresponde à limitação de gastos públicos; a Proposta de Emenda à Constituição (PEC) n. 287 (BRASIL, 2016c), referente à Reforma da Previdência Social; e a proposta da nova Lei Trabalhista (atualmente em curso, ainda que algumas decisões já tenham sido tomadas), por exemplo. São medidas que, por sua força, em curto espaço de tempo limitarão o acesso da população a serviços e benefícios sociais mais básicos e necessários à sua sobrevivência e à manutenção da vida. Observando seus fins, pode-se ponderar que elas fazem alusão a um modelo de Estado mínimo, ainda que se reconheça a forte presença do Estado no mercado brasileiro, contrariando, assim, a referida proposta.

Além delas, há a reforma do Ensino Médio, a primeira medida tomada por Michel Temer em seu governo, tendo sido inicialmente alçada por meio da Medida Provisória n. 746/2016 (BRASIL, 2016), publicada em 22 setembro de 2016. O tom emergencial de uma Medida Provisória foi suficiente para ser alvejada como ação *antidemocrática* (GONÇALVES, 2017) e *autoritária* (LINO, 2017), pois não possibilitou diálogo nem participação da população, sobretudo dos jovens, os principais interessados. Aspecto que concorreu para as manifestações e ocupações de escolas por parte desses sujeitos por todo o país. Em meio a inúmeras críticas, cinco meses depois, em 22 de fevereiro de 2017, o texto final da reforma foi aprovado, tendo sido ela inscrita na Lei n. 13.415/2017 (BRASIL, 2017) e propagada como o *Novo Ensino Médio*.

As principais alterações dizem respeito à carga horária e à flexibilização curricular. O texto está em consonância com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que define a Língua Portuguesa e a Matemática como disciplinas obrigatórias ao longo dos três anos do Ensino Médio; aponta 40% da carga horária do currículo aos *itinerários formativos*, que podem ser escolhidos pelos alunos segundo sua *vocação* ou *interesse*. Aponta, ainda, que as escolas não são obrigadas a oferecer todas as cinco áreas, mas ao menos uma. Ora, em decorrência da precarização das escolas e de questões logísticas, sabe-se da impossibilidade de os alunos terem todas as opções disponíveis. Contradição que se revela ao signo da letra: ao delimitar que o aluno curse apenas um itinerário formativo, reduz a pretendida formação integral ao pragmatismo utilitarista, o que vai contra as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) de 2012 (BRASIL, 2012).

Afirma-se que a formação técnica possibilitará ao jovem sua entrada no mercado de trabalho e aumentará suas oportunidades de empregabilidade, pois, no percurso de sua formação, terá contato com conhecimentos, experiências e o desenvolvimento de competências e habilidades que potencializarão a futura carreira que escolher. Mas essa escolha, que seria dotada de *autonomia e liberdade*, não é definitiva e no texto da Lei este aspecto é reconhecido; daí porque pensa-se o conteúdo ofertado como forma de ampliar a perspectiva do aluno sobre os conhecimentos gerais mobilizados nos empregos ofertados pelo mercado de trabalho. Entretanto, ao mesmo tempo que a referida Lei propõe essas inovações, ignora as condições nas quais se institui o programa e as condições estruturais da sociedade brasileira, em que a taxa de desemprego é crescente e as profissões de nível técnico desprestigiadas em relação às de nível superior.

Sobre a formação dos aspectos cognitivos e socioemocionais dos jovens, não há definição clara do que sejam tais aspectos, mas, no contexto de sua emergência, o esboço de uma resposta é possível. Em uma sociedade desigual como a brasileira, onde obter emprego é cada vez mais difícil, ainda mais em tempos de crises, propaga-se que os sujeitos se adaptem às mudanças que podem ocorrer em seus projetos de vida anteriormente construídos. Assim, demanda-se que eles sejam capazes de assimilar as imprevisibilidades, as inconstâncias e os perigos que o mercado de trabalho pressupõe e, para tanto, devem mobilizar aqueles aspectos desenvolvidos em sua escolarização.

Ora, por mais essa via busca-se conformar uma subjetividade trabalhadora que, assim como uma empresa, consiga reverter o quadro de precariedade ao qual está sujeita. Não se obstina tornar o jovem mais sensível, mas procura-se desenvolver sua capacidade socioemocional com vistas a atender a sua relação com o trabalho futuro e incerto. Pode-se afirmar que a tentativa de formação dos aspectos emocionais e cognitivos dos jovens é um investimento no Capital Humano, investimento em elementos que podem ser adquiridos ao longo da vida e que são necessários para formar uma “[...] competência máquina” (FOUCAULT, 2008, p. 311). Sendo as emoções algo que pode ser aprendido, moldado, estruturado, busca-se no Novo Ensino Médio desenvolver essas emoções para que os jovens sejam mais produtivos.

Outro aspecto inscrito na reforma diz respeito à escolha sobre o que estudar por parte do próprio jovem, no sentido de ele optar por um dos itinerários formativos disponíveis em sua rede de ensino. Seguindo Silva (2018), pode-se afirmar que está em jogo nessa responsabilização do jovem em relação ao seu futuro a ampliação do funcionamento do dispositivo de individualização. Ou seja, na medida em que os *sonhos profissionais* são redimensionados segundo os pressupostos da individualidade e da meritocracia, promove-se uma aproximação entre escola e o mundo produtivo. A escolha do que estudar funciona como decisão e responsabilização sobre o próprio futuro, que é incerto.

Assim é que se pode asseverar que a crise instaurada no Brasil, há poucos anos, tem se mostrado eficaz. No campo da educação de nível médio, a contrarreforma foi justamente justificada por essa crise. Seu programa colabora com a constituição de subjetividades ou sujeitos cada vez mais alinhados ao neoliberalismo; tais sujeitos passam a ser dotados de liberdade individual e são colocados frente a frente com o mercado de trabalho, na medida em que sua formação volta-se a esse campo, ao invés de buscarem uma formação mais acadêmica, que é, por sua vez, aspecto privilegiado na sociedade capitalista. Por isso parece razoável argumentar que as mudanças que, por meio da última reforma, foram projetadas fazem parte de um rearranjo das políticas neoliberais ou do “modo” neoliberal de governar; uma vez que, para o neoliberalismo bem funcionar, é preciso sua constante atualização por meios diversos.

Conclusão

Ao se explicitar a relação entre o Ensino Médio e as crises econômicas do Brasil nas últimas décadas, pode-se afirmar o estreitamento dessa etapa da escolarização com a proposta de formação para o mercado de trabalho. O que não significa que se está, de fato, formando sujeitos úteis ao desenvolvimento econômico do País, mas, certamente,

se está formando sujeitos úteis ao tipo de sociedade que serve ao capitalismo; cruelmente, sujeitos que têm se apresentado como mão de obra disponível, subjugada às poucas ofertas e às precárias condições de trabalho; e por isso mesmo colocando-se à espreita de si mesmos na luta pela sobrevivência e ao governo de suas próprias vidas.

A crise econômica que afetou o Brasil nos anos de 1990 – tardiamente se comparada à de países que adotaram o neoliberalismo como base política e econômica de governo – serviu como justificativa para a contrarreforma do Ensino Médio, de 1996, que, desde então, objetiva a formação da juventude para o mercado de trabalho – reconhecidamente instável e sem espaço para todos – e focaliza o desenvolvimento de *competências e habilidades* que servem senão ao mundo produtivo. Nessa formação, referendada como sendo *para a vida e para o trabalho*, está em jogo a produção de subjetividades neoliberais, uma vez que impele os jovens a determinados modos de ser e pensar alinhados aos pressupostos de uma racionalidade marcada pela concorrência, pelo individualismo, pela máxima produtividade; isso garante o funcionamento de tal formação.

Também a recente contrarreforma, que emergiu entre os anos de 2016 e 2017, pode ser tratada como efeito de reajuste situado em cenário de uma crise recente. É possível afirmar a estreita relação dessa reforma com o setor econômico, na medida em que sua formulação e promulgação deram-se em meio a uma crise que resultou em reformas envolvendo aspectos como, por exemplo, direitos trabalhistas e sociais que concorrem para a precarização da vida dos brasileiros. O novo programa do Ensino Médio prioriza a formação técnica dos jovens sob o argumento de que assim possam conseguir emprego de forma mais rápida; porém, contraditoriamente, o programa ignora o desprestígio de tal formação em relação à formação de nível superior e as baixas ofertas de emprego na atualidade. Além disso, impulsiona a *escolha* do que estudar como responsabilidade individual dos estudantes, mas limita, com respaldo na própria Lei, as possibilidades dadas e, por efeito, o acesso a saberes mais amplos que permitirão o investir em outras áreas e o dar continuidade aos estudos.

De todo modo, analisando-se cada uma das contrarreformas, oriundas das crises da economia capitalista, que conforma as práticas político-econômicas do Brasil, observam-se tentativas no sentido de se articular aspectos e capacidades do fluir da vida humana com o regime de produção do mundo capitalista. Trata-se, pois, da incorporação das “regras” de funcionamento do neoliberalismo às ações dos sujeitos, porque, estando generalizadas por todo o corpo social, elas parecem, a princípio, aspectos normais da sociedade e da vida. O trabalho, a liberdade e a concorrência são exemplos dessa generalização relativa ao modo como o capitalismo em sua forma neoliberal se apresenta à sociedade, e que a cada crise são reinventados, objetivando os sujeitos e fazendo com que eles se submetam para viverem à risca de tais regras.

Referências

ANDRADE, Daniel Pereira. Neoliberalismo: crise econômica, crise da representatividade democrática e reforço da governamentalidade. **Novos estudos CEBRAP**. São Paulo, v.38, n.1, p. 109-135, jan./abr. 2019.

BANCO MUNDIAL. **Prioridades y estratégias para la educación**. Washington: World Bank, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus. In: SAVIANI, D. **Política e educação no Brasil: o papel do Congresso Nacional na legislação do ensino**. 2. ed. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1988. Apêndice. p. 137-148.

BRASIL. Lei nº 7.044, de 18 de outubro de 1982. Altera dispositivos da Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília (DF), 19 out. 1982, p.195. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L7044.htm. Acesso em: 20 nov. 2019.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil (1988)**. Brasília (DF): Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. BRASIL. Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE). **Plano Diretor da Reforma do Aparelho de Estado**. Brasília, 1995. 68p. Disponível em: <http://www.bresserpereira.org.br/documents/mare/planodiretor/planodiretor.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2019.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília (DF), 23 dez. 1996. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). **Parecer n. 15, de 1 de junho de 1998. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília (DF), 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB15_1998.pdf. Acesso em: 20 nov. 2019.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB n. 02/2012, de 30 de janeiro 2012**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília (DF), 2012. Disponível em: <https://goo.gl/nKXGHo>. Acesso em: 20 nov. 2019.

BRASIL. **Medida Provisória n. 746, de 22 de setembro de 2016**. Brasília (DF), 2016a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm. Acesso em: 20 nov. 2019.

BRASIL. **Emenda Constitucional n. 95, de 16 de dezembro de 2016**. Brasília (DF), 2016b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc95.htm. Acesso em: 26 dez. 2019.

BRASIL. **Proposta de Emenda Contitucional (PEC) n. 287, de 2016**. Brasília (DF). 2016c. Disponível em:

https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1527338&filename=EMC+3/2017+PEC28716+%3D%3E+PEC+287/2016. Acesso em: 26 dez. 2019.

BRASIL. **Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Brasília (DF), 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Atos2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em: 20 nov. 2019.

COUTINHO, Carlos Nelson. A época neoliberal: revolução passiva ou contrarreforma? **Novos Rumos**, Marília, v. 49, n. 1, p. 117-126, jan./jun. 2012.

EDUCAÇÃO: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez; Brasília (DF): Ministério da Educação; Unesco, 1997. Disponível em: http://dhnet.org.br/dados/relatorios/a_pdf/r_unesco_educ_tesouro_descobrir.pdf. Acesso em: 24 jun. 2019.

FOUCAULT, Michel. Os intelectuais e o poder: conversa entre Michel Foucault e Gilles Deleuze. In: FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 16. ed. Trad. Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2001. p. 69-78.

FOUCAULT, Michel. **Nascimento da biopolítica**: curso no Collège de France (1977-1978). São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 24, n. 82, p. 93-130, abr. 2003.

GONÇALVES, Suzane da Rocha Vieira. Interesses mercadológicos e o “novo” ensino médio. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 131-145, jan./jun. 2017.

LINO, Lucília Augusto. As ameaças da reforma: desqualificação e exclusão. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 75-90, jan./jun. 2017.

POCHMANN, Marcio. Estado e capitalismo no Brasil: a inflexão atual no padrão das políticas públicas do ciclo político da Nova República. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 309-330, abr./jun. 2017.

POPKEWITZ, Thomas. **Reforma educacional**: uma política sociológica - poder e conhecimento em educação. Tradução Beatriz Afonso Neves. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

SEM REFORMAS não há desenvolvimento. **Folha de São Paulo**, São Paulo, Caderno 1, p. 7, 8 abr. 1996.

SILVA, Roberto Rafael Dias. A crise como operador estratégico e a emergência de novas figuras subjetivas: escolarização juvenil e arte de governar neoliberal. In: RESENDE, H. **Michel Foucault**: a arte neoliberal de governar e a educação. São Paulo: INTERMEIOS; Brasília, 2018. p. 195-210.

ZILIANI, Rosemeire de Lourdes Monteiro. **Centro de Educação Rural de Aquidauana (MS): artes em profissionalizar (1974-2001)**. 2009. Tese (Doutorado em Educação)-Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Campo Grande, 2009.

ZILIANI, Rosemeire de Lourdes Monteiro. Ditos sobre educação e trabalho nas décadas de 1960 e de 1970: afinal, a que servem as reformas educacionais? **Educação e Fronteiras**, Dourados, v. 3, n. 5, p. 11-30, jan./jun. 2010.

Wesley Fernando de Andrade Hilário trabalhou na concepção, delineamento, redação e aprovação do artigo a ser publicado.

Mestre em Educação pela Universidade federal da Grande Dourados (UFGD) e Graduado em Letras pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS).

Rosemeire de Lourdes Monteiro Ziliani trabalhou no delineamento, revisão crítica, redação e aprovação do artigo a ser publicado.

Doutora em Educação pela Uiversidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS). Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD).
