



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

WESLEY FERNANDO DE ANDRADE HILÁRIO

**O ENUNCIADO “EDUCAÇÃO PARA A VIDA E PARA O TRABALHO”
INSCRITO NAS REFORMAS DO ENSINO MÉDIO COMO TECNOLOGIA DA
GOVERNAMENTALIDADE NEOLIBERAL (1996-2017)**

**DOURADOS, MS
2019**

WESLEY FERNANDO DE ANDRADE HILÁRIO

**O ENUNCIADO “EDUCAÇÃO PARA A VIDA E PARA O TRABALHO”
INSCRITO NAS REFORMAS DO ENSINO MÉDIO COMO TECNOLOGIA DA
GOVERNAMENTALIDADE NEOLIBERAL (1996-2017)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), na Linha de Pesquisa História da Educação, Memória e Sociedade, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação. Orientadora: Profa. Dra. Rosemeire de Lourdes Monteiro Ziliani.

**DOURADOS – MS
2019**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP).

H641e Hilario, Wesley Fernando De Andrade

O enunciado "Educação para a vida e para o trabalho" inscrito nas reformas do Ensino Médio como tecnologia da governamentalidade neoliberal (1996-2017) [recurso eletrônico] / Wesley Fernando De Andrade Hilario. -- 2019.

Arquivo em formato pdf.

Orientadora: Rosemeire de Lourdes Monteiro Ziliani.

Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal da Grande Dourados, 2019.

Disponível no Repositório Institucional da UFGD em:

<https://portal.ufgd.edu.br/setor/biblioteca/repositorio>

1. Ensino Médio. 2. biopolítica. 3. discursos. 4. processos de subjetivação. I. Ziliani, Rosemeire De Lourdes Monteiro. II. Título.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

©Direitos reservados. Permitido a reprodução parcial desde que citada a fonte.

WESLEY FERNANDO DE ANDRADE HILÁRIO

**O ENUNCIADO “EDUCAÇÃO PARA A VIDA E PARA O TRABALHO” INSCRITO
NAS REFORMAS DO ENSINO MÉDIO COMO TECNOLOGIA DA
GOVERNAMENTALIDADE NEOLIBERAL (1996-2017)**

COMISSÃO JULGADORA

Profa. Dra. Rosemeire de Lourdes Monteiro Ziliani
Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)
Presidente (Orientadora)

Prof. Dr. Antônio Carlos do Nascimento Osório
Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS)
Membro titular

Prof. Dr. Fábio Perboni
Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)
Membro titular

AGRADECIMENTOS

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pela concessão da bolsa de estudo pelo período de um ano.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), cujos professores – aos quais estendo meus agradecimentos – favoreceu a realização desta pesquisa. Também à Secretaria do PPGEdu, nas pessoas das servidoras técnico-administrativas Eliza Sanches Silva e Valquiria Lopes Martinez.

À minha orientadora, Professora Dra. Rosemeire de Lourdes Monteiro Ziliani. Palavras não dão conta de expressar meus sentimentos por tê-la não apenas como orientadora, mas também como amiga e parceira de projetos acadêmicos (aqueles já realizados e aqueles que, assim espero, virão). Ouso afirmar que a liberdade que me fora concedida para que eu pudesse pensar e escrever fez esses dois anos de Mestrado serem mais leves e prazerosos, mas suas intervenções foram ainda mais valiosas. Os temas que agora elejo como necessários a serem pesquisados certamente são efeitos da maneira como me conduziu. Por aquilo que me tornei e agora tenho sido, meu muito obrigado!

Aos Professores Dr. Antonio Carlos do Nascimento Osório e Dr. Fábio Perboni, presentes na qualificação e na defesa desta Dissertação. As sugestões feitas por ambos no foram demasiadamente importantes. Obrigado!

Aos colegas da Turma de Mestrado de 2017, especialmente os da Linha de Pesquisa História da Educação, Memória e Sociedade, com os quais estive junto durante esses dois anos em aulas e em momentos de conversas que fizeram o percurso acadêmico mais prazeroso, especialmente ao Marcel, Mariza, Laura e Rosângela.

Às pessoas que me cercam com muito afeto, cada uma a seu modo, seja de longe ou de perto: Aline, Otávio, Silvana, Lays, Janaína, Alex e muitos outros.

Ao Silvano, pelo companheirismo e parceria de anos.

À minha família, que ao seu modo me fortaleceu para eu continuar minha caminhada e chegar até aqui.

HILÁRIO, Wesley Fernando de Andrade. **O enunciado “Educação para a vida e para o trabalho” inscrito nas reformas do Ensino Médio como tecnologia da governamentalidade neoliberal (1996-2017)**. Orientadora: Rosemeire de Lourdes Monteiro Ziliani. 2019. 121f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados-MS, 2019.

RESUMO

A Dissertação tratou da constituição de subjetividades jovens. Objetivou analisar o enunciado “Educação para a vida e para o trabalho”, inscrito nas duas reformas do Ensino Médio, instauradas nos anos de 1996 e 2017. Utilizando as teorizações de Michel Foucault, e de autores da perspectiva pós-crítica em educação, evidenciou que esse nível da escolarização, cuja finalidade está pautada no referido enunciado, funciona como parte da maquinaria de governo neoliberal e tem atuado na regulação de subjetividades alinhadas a essa racionalidade que caracteriza a sociedade brasileira contemporânea desde os anos 1990. Nesse sentido, o enunciado “Educação para a vida e para o trabalho” foi tratado como elemento do dispositivo da escolarização média e sua análise possibilitou uma aproximação quanto ao sujeito objetivado para a sociedade bem como os programas de ensino instaurados em ambas reformas. Documentos como leis e pareceres foram privilegiados como fontes e analisados a partir da análise do discurso foucaultiana, metodologia que implicou a descrição do que efetivamente foi dito e veio à tona nos discursos sobre o Ensino Médio. Os resultados da análise sinalizam a existência de uma rede discursiva em torno da escolarização juvenil, na qual são produzidas subjetividades jovens úteis à manutenção da maneira capitalista neoliberal de governo da população em curso. Apontam para o Homo Economicus como sujeito objetivado por ambos programas de ensino da educação média no País, aspecto que permite afirmar o modo mercadológico pelo qual a população jovem tem sido compreendida e regulada nas últimas décadas. Mais ainda, evidenciam que vida e trabalho são, segundo as discursividades mapeadas, concebidos como elementos da mesma ordem. Assim, pode-se afirmar que educar para a vida é também educar para o trabalho porque o trabalho tornou-se a própria vida dos sujeitos, daí o motivo pelo qual determinadas “competências e habilidades” são demandadas como condições de exercício da cidadania e referendadas como instrumento do trabalho privilegiado na contemporaneidade, que é imaterial e abstrato. Essa formação é justificada pela importância da constituição de sujeitos que atuem para o desenvolvimento da nação, se autorregulem e atendam as demandas do mercado de trabalho em constante transformação, que é notoriamente instável e precário. A educação destinada aos jovens pressupõe que eles têm sido tomados como força produtiva para o modelo de sociedade capitalista que se apresenta e que a escola tem sido considerada lugar privilegiado para formar sujeitos capazes de fazer da própria vida sua força de trabalho, apesar das críticas que simultaneamente lhe são atribuídas. Verifica-se que a última reforma do Ensino Médio concorre para o ajuste ou regulação dos sujeitos ao modelo de sociedade em construção pelo neoliberalismo, aspecto que permite afirmar esse nível da escolarização como uma estratégia biopolítica de governo que visa senão conduzir as condutas de cada um e de todos pelos moldes de uma razão capitalista de vida.

Palavras-chave: Ensino Médio; biopolítica; discursos; processos de subjetivação.

ABSTRACT

The thesis dealt with the constitution of young subjectivities. It aimed to analyze the statement "Education for life and for work", enrolled in the two reforms of High School, established in the years 1996 and 2017. Using the theories of Michel Foucault and authors of the post-critical perspective in education, he pointed out that this level of schooling, whose purpose is based on the aforementioned statement, functions as part of the machinery of neoliberal government and has acted in the regulation of subjectivities aligned to this rationality that characterizes the contemporary Brazilian society since the 1990's. In this sense, the statement "Education for life and work" was treated as an element of the middle school system and its analysis made it possible to approximate the subject objectified to society as well as the educational programs established in both reforms. Documents such as laws and opinions were privileged as sources and analyzed from the analysis of the Foucaultian discourse, methodology that implied the description of what was actually said and came to the fore in the discourses about High School. The results of the analysis indicate the existence of a discursive network around youth schooling, in which young subjectivities are produced useful for the maintenance of the neoliberal capitalist way of government of the population in progress. They point to the Homo Economicus as a subject objectified by both programs of education of the average education in Brazil, aspect that allows to affirm the market way by which the young population has been understood and regulated in the last decades. Moreover, they show that life and work are, according to the mapped discourses, conceived as elements of the same order. Thus, it can be said that to educate for life is also to educate for work because work has become the very life of the subjects, hence the reason why certain "skills and abilities" are demanded as conditions of exercise of citizenship and referendadas as an instrument of privileged work in contemporaneity, which is immaterial and abstract. This formation is justified by the importance of the constitution of subjects that act for the development of the nation, if they self-regulate and meet the demands of the constantly changing labor market, which is notoriously unstable and precarious. Education for young people presupposes that they have been taken as a productive force for the model of capitalist society that presents itself and that the school has been considered a privileged place to form subjects capable of making life itself its work force, despite the criticisms that are assigned to it. It is verified that the last reform of the Secondary School contributes to the adjustment or regulation of the subjects to the model of society under construction by neoliberalism, aspect that allows to affirm this level of schooling as a biopolitical strategy of government that aims to conduct the conduct of each one and all by the mold of a capitalist reason of life.

Keywords: High School; biopolitic; speeches; subjectivation processes.

LISTA DE SIGLAS

ANPEd – Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEDES – Centro de Estudos Educação e Sociedade

CEENSI - Comissão Especial Destinada a Promover Estudos e Proposições para a Reformulação do Ensino Médio

CNE - Conselho Nacional de Educação

DCNEM - Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

FHC – Fernando Henrique Cardoso

FUNDAÇÃO SEADE - Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados

FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

IBOPE - Instituto Brasileiro de Opinião e Estatística

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MARE – Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado

MEC – Ministério da Educação e Cultura

PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PPGEdu – Programa de Pós-Graduação em Educação

ProEMI - Programa Ensino Médio Inovador

PL – Projeto de Lei

SENAI - Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

SEMTEC – Secretaria de Educação Média e Tecnológica

SESI – Serviço Social da Indústria

UFGD – Universidade Federal da Grande Dourados

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	7
A vida, o trabalho e o Ensino Médio	7
Enunciado, discurso e processos de subjetivação.....	13
Biopolítica, governamentalidade e a educação escolar como governo	17
Da organização da Dissertação.....	24
CAPÍTULO 1 - CONDIÇÕES DE POSSIBILIDADE DE EMERGÊNCIA DO ENUNCIADO “EDUCAÇÃO PARA A VIDA E PARA O TRABALHO”	26
1.1 Globalização e neoliberalismo no Brasil.....	27
1.2 O enunciado “Educação para todos” na agenda neoliberal brasileira	33
1.3 Vida e trabalho na reforma educacional: processo de produção da Lei nº 9.394/1996.....	42
CAPÍTULO 2 - O “NOVO ENSINO MÉDIO” AGORA É PARA A VIDA E PARA O TRABALHO!.....	56
2.1 Entre a essência e a imposição, o trabalho, um “quase transcendental”	57
2.2 A centralidade do trabalho nas reformas educacionais dos anos 1970 e 1980: educação profissional, formação geral e outros ditos mais	64
2.3 As tentativas de articular vida e trabalho no Ensino Médio desde os anos 1990: governar menos e possibilitar que os jovens se regulem mais	71
CAPÍTULO 3 - MAIS UMA VEZ UM “NOVO ENSINO MÉDIO”: OUTROS INVESTIMENTOS DISCURSIVOS E AJUSTE NEOLIBERAL DAS SUBJETIVIDADES JOVENS.....	84
3.1 O “Novo Ensino Médio”: a emergência e a produção da Lei nº 13.415/2017	85
3.2 “Educação para a vida e para o trabalho” no Novo Ensino Médio: ruptura ou permanência de um enunciado?	92
3.3 Educação Integral, liberdade de escolha e outros investimentos discursivos do “Novo” Ensino Médio como ajuste neoliberal de subjetividades jovens	98
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	108
REFERÊNCIAS	112

INTRODUÇÃO

A vida, o trabalho e o Ensino Médio

O objetivo desta Dissertação foi analisar o enunciado “Educação para a vida e para o trabalho”, inscrito nas reformas do Ensino Médio no Brasil instauradas nos anos de 1996, por meio da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), e 2017, por meio da Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 (BRASIL, 2017). Buscamos evidenciar que esse enunciado, no qual a escolarização dos jovens se apoia desde fins da década de noventa, funciona como uma tecnologia da governamentalidade neoliberal, pois propõe condutas a esses sujeitos segundo a racionalidade neoliberal que sustenta as práticas e instituições das sociedades capitalistas contemporâneas. Condutas que colocam a vida dos sujeitos aquém das demandas do trabalho ou, ainda, apontam para o trabalho como a vida mesma dos sujeitos.

Argumentamos que esse enunciado tem assim funcionado na medida em que as práticas que ele aciona e os demais enunciados que a ele se conectam ajudam a sustentar e aperfeiçoar a forma de governo neoliberal, afetando a população jovem e sua relação com diferentes domínios de sua vida, sobretudo com a educação escolar e com o trabalho. Por outro lado, não pretendemos evidenciar se nas escolas essas práticas são ou não efetivadas, ou seja, se as proposições que o enunciado em questão faz aos sujeitos são ou não por eles subjetivadas. Optamos por manter no nível do discurso, reconhecendo, todavia, sua produtividade.

A partir das teorizações de Michel Foucault, o enunciado “Educação para a vida e para o trabalho” foi tratado como elemento que conforma o dispositivo de escolarização média e sua análise possibilitou uma aproximação quanto ao tipo de sujeito objetivado para o tipo de sociedade que as reformas em questão ajudam a sustentar. Sociedade na qual o trabalho é proclamado como atividade central, porquanto, obrigatório; mas não o trabalho enquanto esforço físico, no qual o trabalhador utiliza seu próprio corpo como instrumento e tem a reprodução especializada como fim, como ocorreu no período fabril e propagado em discursos diversos pelo menos até fins da década de setenta, mas o trabalho imaterial, intelectual, que tem a flexibilidade, a autonomia, a criatividade e a concorrência como meios de sua realização, ideia ativada em início da década de noventa, quando da emergência do neoliberalismo no Brasil.

Não se pretendeu apontar soluções para os problemas na educação média, mas viabilizar uma crítica a um dos aspectos da escolarização de uma população que, desde a segunda metade do século passado, tem sido perspectivada como útil ao desenvolvimento do país, sobretudo econômico. É por isto que se problematizou um enunciado que, por sua força e rarefação, coloca

a educação como elemento de conformação dos sujeitos e subjetividades à racionalidade de nosso tempo que é o neoliberalismo. Tratou-se de uma maneira possível de compreender como e porque as pessoas têm sido governadas e, talvez, deixando-se governar de acordo com as discursividades a que são submetidas na contemporaneidade.

Pensar como estamos sendo governados na atualidade é condição para que se possa compreender o que vem acontecendo no mundo e, em particular, nas escolas e em torno das escolas contemporâneas. Se aqui usamos escola no plural é para registrar o entendimento de que reconhecemos a multiplicidade de configurações que a educação escolarizada pode assumir. Mesmo assim, assumimos que tais configurações se desenvolvem sobre um fundo que é comum a todas elas, independentemente de classe social, de nível de escolarização, de faixa etária dos alunos, de dependência administrativa, de localização etc. (SARAIVA; VEIGA-NETO, 2009, p. 197).

A escolha do enunciado “Educação para a vida e para o trabalho” como objeto de análise deveu-se em razão de sua centralidade nos discursos sobre o Ensino Médio. No emaranhado de enunciados que se conectam, se contradizem e se sobrepõem, constituindo uma formação discursiva em torno da escolarização dos jovens, ele se destaca porque, além de aparecer repetidamente em materialidades diversas como uma verdade e necessidade, conduz o funcionamento dos demais enunciados que o rondam, operando, assim, como um enunciado reitor. Este é assim reconhecido na medida em que materializa um acontecimento discursivo mais importante na cadeia de enunciados em que se localiza e aponta um acontecimento memorável capaz de ruir a ordem dos saberes. Trata-se de um enunciado acontecimentalizado.

Enquanto acontecimento a reforma educacional dos anos 1990 fez emergir enunciados sobre a educação média, os quais ainda tem afetado os jovens e constituído suas subjetividades segundo a razão neoliberal na qual o enunciado se apoia, visto que é essa a lógica que desde então perpassa práticas discursivas e não-discursivas. Assim, pode-se afirmar que o enunciado “Educação para a vida e para o trabalho” não funciona “como a origem de um determinado saber, mas como um enunciado no qual incidem mais fortemente as determinações de uma formação discursiva em relação a um objeto” (VOSS; NAVARRO, 2013, p. 103).

O estudo sobre aspectos específicos de reformas educacionais é importante porque a partir delas pode-se examinar as estratégias para o governo dos sujeitos em momentos históricos datados. Em conversa com Foucault (2010b), Deleuze afirma que toda reforma é “boba e hipócrita” porque produzida por pessoas que se julgam representativas e assim reivindicam a capacidade de falar por uma população e em nome dela. Em geral, são pessoas que ocupam posições privilegiadas na sociedade, fazendo da reforma um meio de “distribuição de poder que

se duplica por uma repressão aumentada” (FOUCAULT, 2010b, p. 40). Por outro lado, uma reforma também pode ser exigida pela população, mas, neste caso, cessa de ser uma reforma para ser uma “ação revolucionária” e coloca em xeque “a totalidade do poder e de sua hierarquia” (FOUCAULT, 2010b, p. 40). No caso das reformas aqui tratadas, abre-se espaço para pensá-las como efeito da primeira possibilidade, pois não foram reivindicadas pela população brasileira, tampouco houve participação da mesma no processo de sua elaboração, ainda que algumas “chamadas” tenham sido feitas para que isso ocorresse.

Gvirtz, Vidal e Biccas (2009, p. 16) apontam que o termo “reforma” foi inserido ao vocabulário jurídico, passando a ser entendido como “modificação ou alteração de despacho ou de sentença anterior”, de maneira que “tem sido usado para designar um ato político ou legislativo na tentativa de alterar, corrigir e produzir mudanças sempre numa perspectiva de aprimoramento” (GVIRTZ, VIDAL e BICCAS, 2009, p. 17).

Sob essa perspectiva Popkewitz (1997) aponta que toda reforma é comumente concebida como uma intervenção que resulta em “avanço”, “progresso”. Afirma, porém, que deve ser entendida como “mobilização dos públicos e as relações de poder na definição do espaço público”. Isto significa que a realização de uma reforma implica na existência de uma multiplicidade de sujeitos e instituições que possuem objetivos comuns ou pelo menos muito próximos em relação ao objeto alvo de políticas reformatórias. Por outro lado, uma mudança, e “o estudo da mudança social representa um esforço para entender como a tradição e as transformações interagem através dos processos de produção e reprodução social” (POPKEWITZ, 1997, p. 11-12).

Quando faz esta distinção, ressalta que o sentido atribuído à palavra reforma é variável e histórico e que a ação reformatória funciona como parte do processo de regulação social. Com isso, sua preocupação recai sobre “a maneira como a reforma estabelece relações com os diversos níveis de relações sociais – da organização das instituições à autodisciplina e organização da percepção e das experiências através das quais os indivíduos agem” (POPKEWITZ, 1997, p. 13). Trata-se, nesse sentido, de compreender a reforma como meio de aparelhar as instituições com normas e prescrições, fazê-las funcionar de maneiras específicas para limitar as condutas e capacidades individuais do outro, de indivíduos tornados alvos de governo, a partir da concepção de mundo e da realidade daqueles que a produzem.

Em nossa sociedade o trabalho é tratado como atividade central da vida humana. Para a maioria das pessoas, trabalhar é condição fundamental de sua existência. Por meio do trabalho são reconhecidas como sujeitos de direitos ou aptas a exercerem determinadas funções sociais; mais ainda, tem sua “cidadania” e por vezes sua “honestidade” reconhecida e validada. A

atividade laboral na contemporaneidade é tomada, assim, como forma de diferenciação entre as pessoas, que na sua ausência são socialmente reconhecidas como improdutivas, inválidas. Mas apesar do caráter “quase transcendental” do trabalho, há que se considerar que nem sempre ele foi assim entendido. No decorrer da história ele recebeu diferentes sentidos.

Durante a Idade Média, o trabalho era totalmente rural e funcionava como uma extensão da vida doméstica do trabalhador, apesar da precariedade que marcava o período. No início do período moderno esse tipo de trabalho foi aos poucos substituído pelo trabalho artesanal e depois pela industrialização, acontecimento que concorreu para que aqueles trabalhadores do campo fossem subsumidos pelo avanço tecnológico e assim tivessem que vender às fabricas emergentes sua força de trabalho. Nesse movimento os sujeitos deixaram de ser trabalhadores rurais para tornarem-se operários. O trabalho que antes realizavam em suas propriedades passou a ser realizado no “chão da fábrica”, de modo que sua “liberdade produtiva” foi consumida pelo labor técnico, repetitivo e alienante que marca o início da sociedade industrial.

Em decorrência da reestruturação produtiva e avanço da forma capitalista de acumulação, as instituições sociais tiveram que se adaptar. A escola foi privilegiada nesse processo como responsável pela formação de pessoas úteis às demandas do capitalismo, incluindo sua função de espaço-tempo destinado a liberar os pais de crianças e jovens para o mundo do trabalho. Desde este momento afirmava-se como instituição desenhada pelos moldes do capital na medida em que esteve ligada ao preparo para o trabalho, apesar dos discursos que acentuam sua função humanizadora e de preparo dos escolares para a vida. Vida e trabalho, nesse sentido, constituem-se como antagonistas em se tratando da função da escola. Afirma-se em dado momento que à escola cabe preparar crianças e jovens para o mercado de trabalho, enquanto em outro momento afirma-se que esse preparo deve fundir ambos elementos.

Em novembro de 2015, na cidade de São Paulo, uma escola estadual foi ocupada por um grupo de estudantes que protestavam contra a recém-anunciada reforma do sistema público educacional do Estado. O projeto previa o fechamento de noventa e quatro escolas até o final daquele ano, de modo que mais de trezentos mil estudantes teriam que ser realocados para outras escolas e setenta e quatro mil professores seriam diretamente afetados. Não demorou muito até que duzentas e dezesseis escolas em todo o Estado também se tornassem palcos de ocupações como sinal de recusa às mudanças em curso. Entre as principais críticas feitas, a de que as alterações se deram sem diálogo com a população e principalmente com os jovens foi prevacente: uma reforma “de cima para baixo”, conforme as opiniões de especialistas em educação consultados por veículos de comunicação diversos e os escritos em cartazes dos estudantes que prolongaram suas manifestações até o início do ano seguinte.

Para justificar as alterações, a Secretaria Estadual de Educação alegou ser necessário diminuir o número de escolas que recebiam alunos dos três ciclos (o primeiro, que agrega alunos do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, que possuem entre seis e onze anos; o segundo, que agrega alunos do 6º ao 9º ano do Fundamental, que possuem entre 12 e 14 anos; e o terceiro, que agrega alunos do Ensino Médio, que possuem entre 15 e 17 anos) e aumentar o número daquelas que recebiam apenas um deles, pautando-se em “diversos estudos”, incluindo o resultado do Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP), uma vez que o modelo de ciclo único era utilizado em outros países referências em educação, e que escolas de segmento único do ensino médio “têm um rendimento até 28% superior às demais”. Além disso, afirmou que a medida foi adotada em um contexto de redução de demanda, uma vez que o número de alunos havia caído de 6 milhões em 1998 para 3,8 milhões àquela data, em razão da queda na natalidade da população e a absorção de boa parte dos alunos pelas redes particular e municipal. Mas por efeito da pressão dos jovens que recusavam a reforma – e que a partir de então demonstraram o desejo por maior participação nas decisões referentes à própria escolarização – o Governador Geraldo Alckmin tratou de adiá-la.

Quase um ano depois, em setembro de 2016, foram noticiadas ocupações de escolas e universidades públicas nas demais regiões do Brasil. Mas desta vez os jovens se posicionavam contra a reforma do ensino médio, cujas alterações foram previstas para serem executadas a partir de 2018. Anunciada por meio da Medida Provisória nº 746/2016 (BRASIL, 2016a), a reforma fazia parte do conjunto de ações desencadeadas pelo então Presidente Michel Temer, que assumiu o posto após o processo de impeachment contra Dilma Rousseff. Entre as mudanças previstas, destacaram-se, como efeito de críticas, a não obrigatoriedade do ensino de algumas disciplinas; a escolha, por parte dos próprios estudantes, de qual “itinerário formativo” cursar; uma carga horária mínima anual, que deveria ser progressivamente ampliada de 800 para 1.400 horas; e, ainda, que profissionais sem licenciatura ou formação específica fossem contratados para ministrar aulas, prevalecendo, assim, o “notório saber” em detrimento de professores especializados. Apesar das “melhoras” projetadas para o ensino médio, mais uma vez, assim como em São Paulo, a não participação no processo de elaboração da referida reforma reverberou nas manifestações dos estudantes.

Mas a “Primavera Secundarista”¹ não se encerrou na oposição à reforma do ensino médio, pois os jovens protestavam, também, contra o projeto de ajuste fiscal, a Proposta de Emenda Constitucional (PEC) nº 241 (BRASIL, 2016b), que até aquele momento havia sido

¹ O termo foi popularizado nas redes sociais e faz referência à onda de protestos que eclodiu em 2011, na Tunísia.

aprovada pela Câmara de Deputados e Senado e propunha o congelamento de gastos em áreas como a saúde e a educação por 20 anos, sob a justificativa de equilibrar as contas públicas.

A Medida Provisória nº 746/2016 (BRASIL, 2016) fez parte do conjunto de ações desencadeadas pelo Presidente da República Michel Temer, que assumiu o posto após o processo de *impeachment* contra Dilma Rousseff. Entre as mudanças previstas, destacaram-se a retirada da obrigatoriedade do ensino das disciplinas Artes, Educação Física, Filosofia e Sociologia; a possibilidade de escolha, por parte dos estudantes, de cursar um dos “itinerários formativos”; uma carga horária mínima anual, que seria ampliada de 800 para 1.400 horas; o progressivo aumento de escolas de tempo integral; e, ainda, a possibilidade de profissionais sem licenciatura fossem contratados para lecionar, prevalecendo, assim, o “notório saber” em detrimento de professores especializados. Entretanto, deve-se ressaltar que

[...] não se está a transportar a solução ou resposta dada à formação de mão-de-obra especializada em nível médio da década de 1970 para esse início de século, já que “nenhuma solução é transportável” de uma época para outra. Entretanto, pode-se admitir que a necessidade e a escassez desse tipo de mão-de-obra estejam reativando um “velho problema” ou que pelo menos dele se tenha na atualidade, alguma interferência, considerando que a base, o argumento, permanece sendo o indivíduo que não se encontra capacitado para enfrentar as exigências que lhe são requeridas/impostas pelo mundo do trabalho em mutação cada vez mais acelerada; mundo ao qual o tipo de formação e de “desenvolvimento” propugnados está intrinsecamente ligado. Trata-se, desse modo, de temas que se repetem de forma articulada, pois são contemporâneos e se equivalem (ZILIANI, 2009, p. 13).

Em meados dos anos de 1990 uma reforma ainda mais ampla também agitou as instituições e sociedade civil, ganhando destaque em páginas de jornais e revistas. Esta foi efeito da promulgação da segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996). A ausência de discussão nesse processo foi veementemente criticada por diversos especialistas da educação, na academia e na mídia, conforme se pode ler no fragmento discursivo de texto publicado no jornal Folha de S. Paulo, de 06 de outubro de 1996, poucos meses antes da aprovação final da Lei:

O resultado é que a nova LDB deve recolocar um problema que sempre foi presente na educação brasileira: enquanto quem está na sala de aula tem uma determinada visão do que deveria ser feito para melhorar o ensino, os governos baixam sucessivas reformas, com lógicas muitas vezes conflitantes (FOLHA DE S. PAULO, 06 de outubro de 1996, s. p.).

Com a emergência da LDB (BRASIL, 1996) o Ensino Médio passou a se configurar como a última etapa da educação básica e ganhou contornos diferentes quanto aos seus

objetivos. Se antes era marcado pela dualidade constituída por ensino propedêutico versus ensino profissional, a partir de então sua funcionalidade foi finalmente determinada: preparar os jovens para a vida e para o trabalho. Isto se deu em decorrência dos novos objetivos da educação que na LDB também foram traçados, os quais se afastavam daqueles contidos na Lei nº 7.044, de 12 de outubro de 1982 (BRASIL, 1982), que vigorava até então. Objetivos estes que entendemos como efeitos do contexto no qual a LDB foi produzida, momento em que a educação se tornou objeto de reforma com vistas a atender aos pressupostos que passavam a compor o quadro político, econômico e social brasileiro naquele momento.

Assim como a reforma do Ensino Médio de 2017 (BRASIL, 2017) foi produzida junto a um amplo conjunto de reformas de caráter econômico, a reforma dos anos 1990 foi uma entre tantas outras que constituíram a reforma do Estado elaborada por Fernando Henrique Cardoso (FHC), quando assumiu a presidência do País em 1995. Segundo seu proponente, tal reforma tinha por objetivo solucionar a crise da economia brasileira e criar condições de inserção do país na economia globalizada. Em contrapartida sua concretização ocasionou a desregulamentação do Estado, a diminuição dos gastos públicos, a privatização de empresas estatais, a perda de direitos trabalhistas sob a rubrica da “flexibilização”, entre outras coisas.

Enunciado, discurso e processos de subjetivação

Para entender a noção de enunciado e discurso é preciso apreender também a noção de linguagem. Foucault (2016b) afirma que a linguagem constitui o pensamento, a compreensão sobre as coisas do mundo. Opõe-se ao senso comum de que coisas determinam a linguagem, como se esta fosse a representação tal qual do mundo e de tudo o que nele há: “Se a linguagem exprime, não o faz na medida em que reduplique as coisas, mas na medida em que manifesta e traduz o querer fundamental daqueles que falam” (FOUCAULT, 2016a, p. 401). Por tudo isso a palavra não é a representação exata daquilo a que se refere, uma vez que “a palavra só está vinculada a uma representação na medida em que primeiramente faz parte da organização gramatical pela qual a língua define e assegura sua coerência própria” (FOUCAULT, 2016a, p. 387). Ela é a via pela qual sentidos são dados às coisas existente no mundo.

Nesse sentido os discursos não são efeitos da suposta relação entre significantes e significados, de palavras que remetem às coisas que tratam. Foucault (2016b, p. 59-60) explicita a noção de discurso da seguinte maneira:

[...] gostaria de mostrar que o discurso não é uma estreita superfície de contato, ou de confronto, entre uma realidade e uma língua, o intrincamento entre um léxico e uma experiência; gostaria de mostrar, por meio de exemplos precisos, que, analisando os próprios discursos, vemos se desfazerem os laços aparentemente tão fortes entre as palavras e as coisas, e destacar-se um conjunto de regras, próprias da prática discursiva. [...] não mais tratar os discursos como conjunto de signos (elementos significantes que remetem a conteúdos ou a representações), mas como práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam. Certamente os discursos são feitos de signos; mas o que fazem é mais que utilizar esses signos para designar coisas. É esse mais que os torna irredutíveis à língua e ao ato da fala. É esse mais que é preciso fazer aparecer e que é preciso descrever (FOUCAULT, 2016b, p. 59-60).

A análise do discurso nessa perspectiva tem como tema central o enunciado. Ou melhor, o enunciado é o objeto da análise. Primeiramente é preciso delimitar o que o enunciado não é, afastando a concepção que o termo carrega em senso comum. Um enunciado não é simplesmente a verbalização de uma ideia, uma preposição, um ato de fala ou o conjunto de palavras no domínio gramatical. Ao contrário disso tudo, o enunciado é a manifestação de um saber que não exige sua reprodução concreta a partir de regras gramaticais definidas. Trata-se de um ato discursivo cujo sentido é estabelecido mediante relações que o sancionam como uma verdade em dado momento histórico. O enunciado reverbera de muitas formas na medida em que traz algo sancionado como uma “verdade” do tempo histórico em que circula.

Em síntese, enunciados são verdades historicamente construídas que operam na condição de produtores da realidade dos indivíduos e das coisas sobre as quais tratam. Exemplos de enunciados são aqueles segundo os quais o professor deve adaptar o ensino às características do aluno (LIMA, 2004), que o professor deve trabalhar com a realidade do aluno (DUARTE, 2009), ou que é preciso tornar o aluno crítico (GOES, 2015). Estas são verdades inquestionáveis dentro do campo de saber nos quais se inscrevem, mas que extrapolam esse domínio e estão estritamente relacionados a campos como a psicologia, por exemplo. Ainda que não sejam reproduzidos exatamente com as mesmas palavras, constituem “modos de ser” aos alunos e aos professores na medida em que são estes posicionados como sujeitos.

Nesta pesquisa analisamos o enunciado que afirma o nível médio da educação como meio de preparo para a vida e para o trabalho, bem como suas condições de emergência, sua ruptura ou transformação em relação ao enunciado que lhe é anterior, visto que todo enunciado está aberto “à repetição, à transformação, à reativação” (FOUCAULT, 2016b, p. 35). Ressaltamos que a análise não propõe interrogar se o enunciado em questão reverbera nas práticas escolares, isto é, se no interior das escolas de Ensino Médio as práticas docentes, o

ensino e o currículo estão definitivamente voltadas ao preparo dos jovens para a vida e para o trabalho, mas sim problematizá-lo quanto aos seus efeitos na constituição de subjetividades.

Discurso foi entendido como sendo mais do que um conjunto de signos, mais do que uma frase ou um texto. Nas vezes em que conceitua discurso, Foucault (2016b) o faz utilizando o termo “enunciado”: domínio geral de todos os enunciados, grupo individualizável de enunciados, prática regulamentada dando conta de um certo número de enunciados, número limitado de enunciados para os quais podemos definir um conjunto de existência. Isto porque o enunciado funciona como a unidade básica do discurso e possui função de existência própria, o que significa que o enunciado se materializa em frases e textos, ainda que não se encerre em signos que constituem tais funções textuais. Mesmo que repetido em diferentes momentos históricos, não se pode dizer que se trata do mesmo enunciado, uma vez que ele é regido e sustentado por práticas e objetos que certamente não são os mesmos:

Em vez de ser uma coisa dita de forma definitiva - e perdida no passado, como a decisão de uma batalha, uma catástrofe geológica ou a morte de um rei -, o enunciado, ao mesmo tempo que surge em sua materialidade, aparece com um *status*, entra em redes, se coloca em campos de utilização, se oferece a transferências e a modificações possíveis, se integra em operações e em estratégias onde sua identidade se mantém ou se apaga. Assim, o enunciado circula, serve, se esquiva, permite ou impede a realização de um desejo, é dócil ou rebelde a interesses, entra na ordem das contestações e das lutas, torna-se tema de apropriação ou de rivalidade (FOUCAULT, 2016b, p. 128, grifos do autor).

Na análise de um enunciado, o mais importante é considerar que ele se caracteriza por quatro elementos básicos: um referente, um sujeito, um campo associado e uma materialidade. Certamente o enunciado que buscaremos analisar nesta pesquisa, educação para a vida e para o trabalho, é constituído por signos. Entretanto, é preciso considerá-lo em sua condição mesma de enunciado, levando em conta aqueles elementos: i) a referência a algo que identificamos (no caso, a educação, e mais especificamente, um modelo de educação que nos é contemporâneo, presente nas instituições escolares de nossa sociedade); ii) um sujeito que é posicionado, construído nesse enunciado (uma educação para a vida e para o trabalho dirigido tão somente ao Ensino Médio, portanto, aos jovens nessa fase de escolarização); iii) a associação a outros campos discursivos e a outros enunciados do mesmo campo; iv) a materialidade na qual o enunciado circula, os espaços concretos nos quais ele aparece (documentos oficiais, notícias de revistas e jornais, falas de professores ou dos próprios jovens, por exemplo).

Todo discurso é produzido em um campo de relações de força e por isso segue regras que permitem sua proliferação em determinado tempo e espaço. Como prática, se conecta a

outras práticas, discursivas ou não. Ao instituir que um dos objetivos do Ensino Médio é “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” (BRASIL, 1996), o discurso oficial se conecta aos discursos que constituem o modelo de sociedade capitalista. Nesse sentido é que as práticas são entendidas como o “encadeamento do que se diz e do que se faz, das regras que se impõem e das razões que se dão” (FOUCAULT, 2010, p. 338), o que implica evidenciar o regime de práticas que se articularam para criar essa verdade em torno do Ensino Médio.

A análise do discurso de inspiração foucaultiana demanda um cuidado: ao invés de buscar um sentido oculto manifesto no discurso, como se as palavras (significantes) tivessem sempre relação com as coisas às quais se referem (significados), é preciso analisá-lo em sua concretude, olhar para o que realmente foi dito e fazer aparecer as relações que permitiram sua emergência em dado momento histórico. O que importa é trabalhar arduamente com o próprio discurso: “trata-se de compreender o enunciado na estreiteza de sua situação; de determinar as condições de sua existência, de fixar seus limites da forma mais justa, de estabelecer suas correlações com os outros enunciados a que pode estar ligado; de mostrar que outras formas de enunciação exclui” (FOUCAULT, 2016b, p. 34).

Ainda que seja constituído pelo mesmo conjunto de signos, não podemos dizer que se trata do mesmo enunciado, visto que sua existência é delimitada por um conjunto de práticas circunscritas em aspectos sociais, culturais, econômicos e políticos distintos. Ora, isto significa que as condições de existência de um mesmo enunciado podem ser diferentes de uma época para a outra, condições estas que devem ser consideradas e problematizadas em uma análise do discurso. Assim, ao passo em que tratamos esse enunciado como um acontecimento, como algo que foi dito em condições específicas de existência, o analisamos em sua singularidade, considerando tudo aquilo que tenha permitido sua emergência naquele momento.

Considerando que os enunciados sobre o Ensino Médio se organizam em um mesmo sistema de formação, analisamos o enunciado e sua relação com a educação e a economia e as práticas discursivas e não discursivas que lhes são correlatas. Isto porque um sistema de formação é “um feixe complexo de relações que funcionam como regra: ele prescreve o que deve ser correlacionado em uma prática discursiva, para que esta se refira a tal ou qual objeto, para que empregue tal ou qual enunciação, para que utilize tal conceito, para que organize tal ou qual estratégia” (FOUCAULT, 2016b, p. 88).

O conceito de formação discursiva aproxima-se ao conceito de prática discursiva na medida em que este é “[...] um conjunto de regras anônimas, históricas e, sempre determinadas

no tempo e no espaço que definiram para uma época dada, e uma área social, econômica, geográfica ou linguística dada, as condições de exercício da função enunciativa” (FOUCAULT, 2016b, p. 144). Nesse sentido é que podemos dizer que uma prática discursiva não diz respeito àquilo que é dito, pronunciado, materializado em tantas formas discursivas possíveis. Trata-se, antes, das condições que possibilitam ao indivíduo entrar na ordem do discurso e colocar em circulação suas ideias.

Biopolítica, governamentalidade e a educação escolar como governo

Em parte de sua produção, Foucault investigou como o corpo individual foi tomado como objeto e objetivo de várias tecnologias de poder para a organização da vida coletiva nas sociedades ocidentais europeias desde o advento da Modernidade. Tratou-se de uma análise do que ele nomeou de biopoder, ou seja, do poder sobre a vida das pessoas, das formas de exercício de poder sobre a vida de cada um e de todos. Essa análise foi efetuada a partir de problematizações sobre as práticas punitivas no século XVII (FOUCAULT, 2014), sobre a sexualidade como dispositivo de controle social no século XVIII (FOUCAULT, 2017) e, por último, sobre a constituição da estrutura política contemporânea (FOUCAULT, 2008a; 2008b).

O poder sobre a vida se organizou na convergência de duas formas de exercício de poder sobre o corpo. A primeira tomou o corpo individual como objeto de intervenção do dispositivo disciplinar no século XVII, por meio de procedimentos e práticas de disciplinarização desenvolvidas em espaços que buscavam maximizar a “força produtiva” e minimizar a “força política” dos indivíduos, tais como a escola, os quartéis, os hospitais, entre outros em que se pudesse aglomerar uma massa de indivíduos e ao mesmo tempo tratá-los em sua individualidade. Assim, o “corpo-máquina” foi colocado em um campo de distribuição, visibilidade e vigilância para sua melhor utilização e docilização.

A segunda forma de poder sobre o corpo encontrou no “corpo-espécie” a melhor forma de gestar a vida dos indivíduos cujos processos relativos à vida biológica são comuns, portanto, indivíduos enquanto população. Tratou-se de um investimento sobre a coletividade, iniciado no século XVIII, na medida em que intervenções passaram a ser feitas para melhorar as condições de existência das pessoas, objetivando erradicar ou, no limite, controlar problemas como as doenças, por exemplo, aspecto que caracteriza a biopolítica da população. Esse exercício de poder sobre a vida Foucault denominou de “biopoder”, relacionando-o à “estatização da vida biologicamente considerada, isto é, do homem como ser vivente” (CASTRO, 2016, p. 57).

A propósito da governamentalidade Castro (2016, p. 10) argumenta que, de um lado, ela “implica a análise de formas de racionalidade, de procedimentos técnicos, de formas de instrumentalização”, e de outro, “o exame do que Foucault denomina de artes de governar”. Esta afirmação indica que o conceito de governamentalidade pode ser entendido por dois vieses que, embora distintos, se conjugam e se complementam. Esse conceito foi trabalhado pelo filósofo em dois de seus cursos ministrados no Collège de France, *Segurança, território, população* (FOUCAULT, 2008a) e *Nascimento da biopolítica* (FOUCAULT, 2008b).

O primeiro viés de governamentalidade a concebe como uma racionalidade, uma base na qual se apoiam as práticas de governo em determinado contexto social e histórico para atingir objetivos específicos, conduzir as condutas de cada um e de todos. Trata-se de uma “grade de inteligibilidade” (LOCKMANN, 2013) que orienta as instâncias diversas da sociedade. A política, a economia, as relações sociais estão inscritas em um sistema de governo que as define, as limita de acordo com determinadas regras.

O segundo viés refere-se à história das artes de governar ou ainda a “uma história da governamentalidade” (FOUCAULT, 2008a, p. 143). Trata-se da análise das mudanças ocorridas nas práticas de governo da população nos últimos séculos, especificamente desde a Idade Média, quando se tinha como forma de governar uma “pastoral das almas”, até o século XX, momento em que emerge um “governo político dos homens”. Este viés analítico reside em mostrar historicamente como a educação escolarizada apareceu como uma tecnologia de governo da população e suas modificações enquanto tal. Assim, importa conhecer o fenômeno denominado como “governamentalização do Estado” para então sabermos de que modo o Ensino Médio está vinculado à governamentalidade neoliberal.

A governamentalidade foi inicialmente discutida por Foucault (2008a, p. 15) no curso *Segurança, território, população*, no qual ele mostrou o funcionamento da “economia geral do poder”. Para isso deslocou o foco da análise do interior das instituições para o seu exterior a partir de uma análise genealógica que consistiu em “passar por fora da instituição para substituí-la pelo ponto de vista global da tecnologia de poder” (FOUCAULT, 2008a, p. 157). Isto significou não mais analisar o funcionamento das instituições, de suas funções e dos objetos de saber já prontos, mas analisar as tecnologias, as táticas e estratégias de poder que as faziam funcionar de um ou outro modo. Assim questionou: “Será que é possível repor o Estado moderno numa tecnologia geral de poder que teria possibilitado suas mutações, seu desenvolvimento, seu funcionamento?” (FOUCAULT, 2008a, p. 162).

Para evidenciar o funcionamento do Estado nesse processo de gestão dos indivíduos Foucault (2008a) elaborou o conceito de governamentalidade, o qual se refere a uma forma de

olhar para o funcionamento das tecnologias de poder que constituem o modo de governar do Estado ou, ainda, às estratégias utilizadas pelo Estado para gerir os indivíduos e a população. Definiu a governamentalidade da seguinte maneira:

Por esta palavra ‘governamentalidade’, entendo o conjunto constituído pelas instituições, os procedimentos, análises e reflexões, os cálculos e as táticas que permitem exercer essa forma bem específica, embora muito complexa, de poder que tem por alvo principal a população, por principal forma de saber a economia política e por instrumento técnico essencial os dispositivos de segurança. Em segundo lugar, por “governamentalidade” entendo a tendência, a linha de força que, em todo o Ocidente, não parou de conduzir, e desde há muito, para a preeminência desse tipo de poder que podemos chamar de “governo” sobre todos os outros – soberania, disciplina – e que trouxe, por um lado, o desenvolvimento de toda uma série de aparelhos específicos de governo [e, por outro lado], o desenvolvimento de toda uma série de saberes. Enfim, por ‘governamentalidade’, creio que se deveria entender o processo, ou antes, o resultado do processo pelo qual o Estado de justiça da Idade Média, que nos séculos XV e XVI se tornou o Estado administrativo, viu-se pouco a pouco ‘governamentalizado’ (FOUCAULT, 2008a, p. 143-144).

A governamentalidade surgiu por efeito do encontro entre três pontos: a pastoral cristã, a técnica diplomático-militar e a polícia. A problemática do governo dos homens “deve ser buscada no Oriente, num oriente pré-cristão primeiro, e o Oriente cristão depois” (FOUCAULT, 2008a, p. 166), ou seja, o governo dos homens surgiu na sociedade hebraica e foi o cristianismo o responsável por sua introdução no Ocidente. A pastoral cristã consistia não no governo do Estado, do território ou de uma estrutura política, mas sim no governo das pessoas, dos indivíduos, dos homens, das coletividades.

Entretanto, alguns séculos mais tarde, especificamente a partir do final do século XVI, a confluência entre dois movimentos desloca a forma da pastoral cristã de governo: “Movimento, de um lado, de concentração estatal; movimento, de outro lado, de dispersão e de dissidência religiosa” (FOUCAULT, 2008a, p. 119). O primeiro diz respeito à criação dos Estados territoriais, administrativos e coloniais em decorrência do fim do feudalismo. O segundo, à dispersão e dissidência religiosa que emergem na Reforma e Contra-Reforma a partir dos questionamentos sobre as formas de governar da pastoral cristã. Trata-se do surgimento de uma forma de governo agora baseada na razão de Estado.

E em que consiste o governo de Estado? Para dar uma resposta a essa questão, Foucault (2008a) se reporta à obra *O Príncipe*, de Maquiavel (2002), na qual lança mão de uma série de tratados dirigidos ao príncipe, para que este pudesse melhor conduzir seu principado e, assim, manter seu poder soberano. Em se tratando de uma soberania “não-natural”, pois possuída por

herança, aquisição ou conquista, e ainda sustentada por tradição e violência para com os súditos, era, assim, uma soberania frágil externa e internamente, pois ameaçada pelos inimigos do príncipe que desejavam tomar ou retomar seu principado e pela possibilidade de desobediência dos próprios súditos. Nesse sentido, assentado numa razão de Estado, o exercício de poder do príncipe dirigia-se à manutenção, proteção e fortalecimento de seu principado, sendo este “entendido não como o conjunto constituído pelos súditos e o território, o principado objetivo, mas como relação do príncipe com o que ele possui, com o território que ele herdou ou adquiriu com os súditos” (FOUCAULT, 2008a, p. 122).

Apesar da influência daquela obra, emerge como oposição às proposições de seu autor ao exercício de poder dos príncipes uma “literatura antimachiaveliana”, na qual se tinha “negativamente uma espécie de representação invertida do pensamento de Maquiavel” (FOUCAULT, 2008a, p. 121). Essa literatura teve como uma de suas principais obras *Miroir politique contenant diverses manières de gouverner*², de Guillaume de La Perrière, e é dela que Foucault (2008a) se ocupa para apresentar quatro aspectos dessa nova concepção política de governo. Mas ao invés de focalizar o que nessa literatura e em especial nessa obra havia de rejeição, de censura, de oposição a *O Príncipe*, ele a toma em sua positividade, ou seja, naquilo que apresenta quanto ao seu objeto, seus conceitos e suas estratégias.

O primeiro aspecto diz respeito às noções de “governar” e “governante”. Se em Maquiavel encontra-se a noção de governar como o exercício do poder soberano que o príncipe possui sobre seu principado, em La Perrière esses termos assumem outra relação. Trata-se não mais de uma relação de dominação, submissão, mas sim de imanência, uma vez que todos podem governar (o pai, o professor, o padre, por exemplo) e, por efeito, tudo pode ser governado (a família, os alunos, os fiéis, respectivamente). Por certo, devemos considerar que essa multiplicidade de práticas de governo se desenvolve na própria sociedade ou no Estado. “Há, portanto, ao mesmo tempo, pluralidade das formas de governo em relação ao Estado, multiplicidade e imanência dessa atividade, que a opõem radicalmente à singularidade transcendente do príncipe de Maquiavel” (FOUCAULT, 2008a, p. 124).

O segundo aspecto refere-se ao alvo das práticas de governo, aquilo que é governado. Enquanto para Maquiavel o governo era exercido sobre o principado, ou seja, o território e os súditos, para La Perrière as “coisas” é que eram governadas, ou melhor, “um conjunto de homens e coisas”. E o que são essas coisas? Conforme Foucault (2008a, p. 128-129),

² O espelho político contendo diversas maneiras de governar (tradução nossa).

[...] são os homens, mas em suas relações, em seus vínculos, em suas imbricações com essas coisas que são as riquezas, os recursos, os meios de subsistência, o território, é claro, em suas fronteiras, com suas qualidades, seu clima, sua sequeidão, sua fecundidade. São os homens em suas relações com estas outras coisas que são os costumes, os hábitos, as maneiras de fazer ou de pensar. E, enfim, são os homens em suas relações com estas outras coisas que podem ser os acidentes ou as calamidades como a fome, as epidemias, a morte (FOUCAULT, 2008a, p. 128-129).

O terceiro aspecto alude à finalidade dessa nova forma de governo. Contrário a Maquiavel, para quem o intuito do governo era fazer o bem comum e salvar a todos, La Perrière argumenta que a função do governo assentada na razão de Estado era organizar

[...] uma maneira correta de dispor das coisas para levá-las, não à forma do ‘bem comum’, como diziam os textos dos juristas, mas a um ‘fim adequado’, fim adequado para cada uma das coisas que, precisamente, devem ser governadas. O que implica, primeiro, uma pluralidade de fins específicos. Por exemplo, o governo deverá agir de modo que se produza o máximo possível de riquezas; e terá de agir de modo que se forneça às pessoas meios de subsistência suficientes, ou mesmo a maior quantidade possível de meios de subsistência; o governo terá de agir, por fim, de modo que a população possa multiplicar-se. Logo, toda uma série de finalidades específicas, que vão se tornar o próprio objeto do governo. E, para alcançar essas diversas finalidades, vai se dispor das coisas. Essa palavra ‘dispor’ é importante, porque, na soberania, o que possibilitava alcançar a finalidade da soberania, isto é, a obediência das leis, era a própria lei. Lei e soberania coincidiam pois absolutamente uma com outra. Ao contrário, aqui não se trata de impor uma lei aos homens, trata-se de dispor das coisas, isto é, de utilizar táticas, muito mais que leis, ou utilizar ao máximo as leis como táticas; agir de modo que, por um certo número de meios, esta ou aquela finalidade possa ser alcançada (FOUCAULT, 2008a, p. 131-132).

O quarto e último aspecto se refere à maneira como se deve governar. Para La Perrière, o governo deveria ser orientado pela paciência, sabedoria e diligência. Gadelha (2009) elabora uma síntese a propósito da relação entre esses aspectos no governo de Estado:

A paciência, nesse caso, aparece como contraponto a um exercício colérico de poder soberano, o qual não hesita em fazer-se prevalecer pela força, pelo seu direito de ceifar vida. A paciência implica não se deixar arrastar por essa tendência, e sua positividade está em saber aliar a sabedoria e a diligência na gestão das coisas do Estado. Sabedoria, no sentido de conhecimento dessas coisas e dos objetivos almejados, mas também no sentido de habilidade de concatenar o primeiro com os segundos; diligência, por seu turno, no sentido de que [governo está a serviço dos governados] (GADELHA, 2009, p. 129).

Embora esse modo de governar pautado na razão de Estado tenha emergido no século XVI, durante o século XVII ela foi bloqueada e assim permaneceu. As razões históricas para

tal bloqueio, segundo Foucault (2008a, p. 135), repousam no fato de que a arte de governar “só podia se realizar, se refletir, adquirir e multiplicar suas dimensões em período de expansão, isto é, fora das grandes urgências militares, econômicas e políticas que não cessaram de atormentar o século XVII, do início ao fim”. Também a “estrutura institucional e mental” favoreceu esse bloqueio, na qual ainda imperava “a pregnância do problema do exercício da soberania, ao mesmo tempo como questão teórica e como princípio de organização política” (FOUCAULT, 2008a, p. 135). Ou seja, apesar de ter se afastado da áurea cristã que caracterizava o poder pastoral, a razão de Estado não se apartou dos aspectos centrais que caracterizavam o poder soberano. Última razão é que a arte de governar assentou-se na família como modelo econômico, que era muito frágil para dar conta dos problemas colocados pelo governo.

O desbloqueio da arte de governar se deu por três fatores. O primeiro diz respeito à eliminação da família como modelo econômico. Se antes da população enquanto problema a ser equacionado, enquanto conjunto de indivíduos a ser gerido, a economia reduzia-se à família e nela a arte de governar se baseava como modelo de governo, a partir de então ela passa a ser um elemento interno à população ou, mais ainda, um instrumento privilegiado de governo. “Portanto, ela não é mais um modelo; é um segmento, segmento simplesmente privilegiado porque, quando se quiser obter alguma coisa da população [...] é pela família que se terá efetivamente de passar” (FOUCAULT, 2008a, p. 139).

O segundo fator refere-se à tomada da população enquanto fim e instrumento de governo, pois para alcançar seus objetivos, quais fossem o de “melhorar a sorte das populações, aumentar suas riquezas, sua duração de vida, sua saúde”, o governo utilizou a própria população. “É a população [...] que aparece como o fim e o instrumento do governo: sujeito de necessidades, de aspirações, mas também objeto nas mãos do governo” (FOUCAULT, 2008a, p. 140). Mas, se de um lado ela sabe o que deseja, clama ao governo suas necessidades, de outro, é inconsciente de que o próprio governo a faz fazer. Tem-se aí uma tática absolutamente nova de governo: “o interesse como consciência de cada um dos indivíduos que constitui a população e o interesse como interesse da população, quaisquer que sejam os interesses e as aspirações individuais dos que a compõem” (FOUCAULT, 2008a, p. 140).

Terceiro fator: o nascimento da economia política, de um saber que permitiria governar a população de maneira racional e refletida e ao qual se deu o nome de estatística. “A constituição de um saber do governo é absolutamente indissociável da constituição de um saber sobre todos os processos que giram ao redor da população” (FOUCAULT, 2008a, p. 140). Para melhor gerir a população foi preciso verificar os índices de mortalidade, natalidade, entre outras, para que estratégias e ações pudessem ser estabelecidas e, assim, minar determinados

problemas. Nesse sentido, a arte de governar se revestiu “cada vez mais de uma dimensão técnica, fazendo uso de um tipo de saber, *a economia política*, e de tecnologias próprias e adequadas à gestão desse novo campo e/ou objeto de intervenção política, a população, como campo e objeto econômico” (GADELHA, 2009, p. 134, grifo do autor). Entretanto, “não se deve incorrer no equívoco de se pensar que uma arte de governar baseada no modelo de soberania dá lugar a uma arte de governar assentada numa razão de Estado “[...] e que esta, por sua vez, desaparece ou é desbloqueada em favor de uma sociedade governamentalizada” (GADELHA, 2009, p. 135), já que a sociedade está pautada no triângulo soberania-disciplina-gestão governamental (FOUCAULT, 2008a).

É em razão desse movimento das artes de governar que desde o século XVIII as sociedades ocidentais são pautadas pela governamentalidade. Nela e a partir dela, por meio de práticas e tecnologias atualizadas, o Estado garante a sua sobrevivência. Portanto, o “Estado em sua sobrevivência e o Estado em seus limites só devem ser compreendidos a partir das táticas gerais da governamentalidade” (FOUCAULT, 2008a, p. 145). As formas contemporâneas assumidas pela governamentalidade são o liberalismo (surgido no século XVIII) e neoliberalismo (que emerge em meados do século XX e que ainda perdura, organizando as relações e práticas sociais, como a educação escolarizada).

Aspecto a ser destacado sobre uma reforma educacional diz respeito ao seu pertencimento ao “dispositivo de escolarização”. Seguindo Foucault (2016b) entendemos o dispositivo como a relação entre diferentes elementos: práticas, discursos, instituições, organizações arquitetônicas, leis, regulamentações e enunciados científicos, por exemplo. Trata-se de uma relação complexa e produtiva: complexa porque sua formação não é explícita, envolve elementos de naturezas diversas, visíveis e invisíveis, enfim, o dito e o não dito, e produtiva porque seus efeitos, positivos ou negativos, concretizam-se nas práticas dos indivíduos que atinge, sendo estes transformados em sujeitos anteriormente “imaginados” pelo aparato tecnológico do dispositivo. Constituído sob determinadas condições históricas, sustentado por tipos de saber, mas também condicionado por eles, o dispositivo possui uma função estratégica: responder a uma urgência que se coloca no campo de sua formação.

Por sua vez, o dispositivo de escolarização refere-se aos elementos que têm sido utilizados para demandar e justificar a necessidade de escolarizar as crianças e jovens, aspecto que foi assentado em discursos e práticas diversas, desde o fim do século XIX, para tornar a escola espaço privilegiado de educação e formação de sujeitos “delinquentes e perigosos”, oriundos da camada pobre da população, e que ainda foi potencializado com o projeto de desenvolvimento econômico que se iniciou no século passado no País (ZILIANI, 2014).

E como pode uma reforma, e mais especificamente a reforma do Ensino Médio em estudo, fazer parte do dispositivo de escolarização? Sendo a lei um dos vários elementos que conformam um dispositivo, pode-se dizer que, na lei que sustentou a reforma, produzida com vistas a dar um contorno diferente à educação dos jovens a partir dos anos de 1990, foram colocadas proposições estritamente ligadas ao campo econômico, as quais de alguma maneira afetaram a relação daqueles sujeitos com a própria escolarização. Entre essas proposições pode-se mencionar o caráter do “novo” Ensino Médio como etapa de preparo para a vida e formação para o trabalho. Nesse sentido é que se pode dizer que o dispositivo de escolarização organiza a relação da sociedade moderna com a educação escolarizada, e, assim, produzindo efeitos sobre os sujeitos que possuem acesso a ela, e mesmo sobre aqueles que não a possuem.

Da organização da Dissertação

Esta Dissertação foi dividida em três capítulos, além desta Introdução e das Considerações Finais. Até aqui apresentamos os conceitos de enunciado, governamentalidade, biopolítica e subjetivação. Destacamos a relação que essas noções possuem com as formas de constituição de subjetividades jovens na contemporaneidade segundo a razão de governo neoliberal da sociedade. Esta, por sua vez, foi tratada em sua dimensão histórica e entendida como noção conceitual que possibilita visualizar as tecnologias mobilizadas para sustentar a lógica que lhe dá inteligibilidade em determinado momento histórico.

O Capítulo 1 – *Condições de possibilidade de emergência do enunciado “Educação para a vida e para o trabalho”* – apresenta três partes e teve como objetivo evidenciar as condições de possibilidade de emergência do enunciado “Educação para a vida e para o trabalho”. Na primeira e segunda parte, discutimos, respectivamente, o neoliberalismo e a emergência do enunciado “Educação para todos”, aspectos que foram tratados como condições de proveniência do enunciado objeto da pesquisa. A potencialização da racionalidade neoliberal em países desenvolvidos no final dos anos 1980 teve como efeito orientações para a realização de reformas de naturezas diversas em países de economia capitalista de toda a América Latina, dentre elas, a reforma educacional, amplamente requerida como condição de desenvolvimento e progresso. Um dos direcionamentos dados nesse âmbito foi a necessidade de educação para todos, ou no limite, educação ao maior número de pessoas possível, com vistas a incluí-las nos imperativos da sociedade contemporânea que, segundo os relatórios produzidos por agências internacionais, poderiam ser alcançados tão somente por meio da escolarização. Na terceira parte tratamos da relação entre educação e trabalho e como esse binômio ganhou forma

específica no processo de produção da LDB/1996 (BRASIL, 1996), evidenciando que o texto final da Lei pautou-se no neoliberalismo que adentrava aos poucos nas práticas políticas.

O Capítulo 2 – *O “Novo Ensino Médio” agora é para a vida e para o trabalho!* – apresenta três partes e teve como objetivo analisar o enunciado objeto da pesquisa. Na primeira parte discutimos a noção de trabalho que sustenta a pesquisa e as transformações ocorridas no mundo do trabalho nas últimas décadas, considerando que o enunciado “Educação para a vida e para o trabalho” teve sua emergência nesse contexto de mutações. Na segunda parte apontamos a centralidade do trabalho nas reformas dos anos 1980 e 1990. Na terceira parte evidenciamos a articulação entre vida e trabalho a partir da década de 1990. Com a análise evidenciamos que a educação dos jovens pensada a partir dos anos de 1990 buscou promover a junção entre ambos aspectos, ou seja, os objetivos de uma educação para a vida foram tornados, também, objetivos de uma educação para o trabalho. Esta dinâmica reflete o funcionamento da sociedade neoliberal, que toma aspectos da vida humana como força de trabalho, ou que toma o trabalho como princípio da vida, ou mais ainda, que subsume a vida ao trabalho. O uso da linguagem, a autonomia, a flexibilidade, a criticidade e o domínio das tecnologias, por exemplo, que, *a priori*, seriam aspectos capazes de garantir aos indivíduos o exercício de sua cidadania, passam a se configurar também como instrumentos para o tipo de trabalho que caracteriza a contemporaneidade. Evidencia-se, assim, que a vida dos indivíduos tem sido tomada como meio de produção e foco de investimento biopolítico em tempos de neoliberalismo.

O Capítulo 3 – *Mais uma vez um “Novo Ensino Médio”: outros investimentos discursivos e ajuste neoliberal de subjetividades jovens* – buscou ainda analisar o enunciado “Educação para a vida e para o trabalho”, evidenciando sua presença nos discursos referentes à Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017), que mais uma vez reformou o Ensino Médio, sinalizando sua permanência na ordem dos discursos. O capítulo apresenta três partes. Na primeira tratamos do processo de produção da referida Lei, destacando o contexto desse acontecimento bem como os principais sujeitos envolvidos. Na segunda parte evidenciamos a presença do enunciado e sua conexão com outros enunciados que não se faziam presentes no texto da Lei anterior. Esses enunciados foram focalizados e problematizados na terceira parte do Capítulo. São enunciados que parecem concorrer para o ajuste de subjetividades jovens à racionalidade neoliberal, os quais também permitem afirmar a atualização da figura do sujeito contemporâneo que tem em sua força vital sua força de trabalho, além de afirmar o papel estratégico da escolarização média como responsável pela formação desse sujeito. Em outros termos, evidenciou-se que a figura do *Homo Economicus* tem no novo programa do Ensino Médio possibilidade de sua atualização.

CAPÍTULO 1

CONDIÇÕES DE POSSIBILIDADE DE EMERGÊNCIA DO ENUNCIADO “EDUCAÇÃO PARA A VIDA E PARA O TRABALHO”

A análise do discurso na perspectiva foucaultiana implica em fazer aparecer as condições de possibilidade dos enunciados que se pretende analisar. Trata-se de evidenciar o quadro geral que tornou possível a colocação de determinados enunciados na ordem dos discursos. No caso da análise do enunciado “Educação para a vida e para o trabalho”, a tarefa consiste em conhecer o contexto social, econômico e político em que uma educação destinada ao preparo dos jovens para a vida e para o trabalho passou a ser demandada, daí porque evidenciar as condições de possibilidade de emergência do enunciado é objetivo deste Capítulo.

Na primeira parte, *Globalização e neoliberalismo no Brasil*, sinalizamos a emergência da racionalidade neoliberal no País como efeito das mudanças capitalistas iniciadas em contexto norte-americano e inglês em fins dos anos 1980 e que foram estendidas a outros países ao longo da década seguinte. No Brasil, o neoliberalismo impactou a organização política, econômica e social e teve como um de seus efeitos a preconização, por parte de agências internacionais, da realização de diversas reformas, incluindo uma reforma educacional, que, conforme orientações, possibilitaria o desenvolvimento do País. Tratamos de apontar alguns traços do que se compreende como neoliberalismo e alguns de seus efeitos no setor educacional.

Na segunda parte, *O enunciado “Educação para todos” na agenda neoliberal brasileira*, destacamos o enunciado que parece ter sido fundamental à proposição da reforma educacional no País: “Educação para todos”. Argumentamos que a oferta de uma educação para todos é um dos imperativos da sociedade contemporânea, que pressupõe a escolarização como condição fundamental para que os indivíduos possam entrar no jogo econômico, da produção e do consumo. Trata-se de uma demanda que as sociedades governamentalizadas impele aos sujeitos, que subjetivam sua inclusão como necessidade, direito e mesmo obrigação, como o é com os jovens em relação ao Ensino Médio.

Na terceira parte, *Vida e trabalho na reforma educacional: processo de produção da Lei nº 9.394/1996*, discutimos o processo de elaboração da LDB/1996 (BRASIL, 1996) e o lugar ocupado pela relação educação-trabalho nesse processo. A direção percorrida pelo texto foi no sentido de tratar da seguinte questão: diante do imperativo de uma educação para todos, qual foi o tipo de educação destinada aos jovens? Os objetivos postulados na referida Lei bem

como em outros documentos revelam uma preocupação que sempre rondou o Ensino Médio, que é o preparo dessa parcela da população para o trabalho, mas em consonância ao preparo para a vida, para o exercício da cidadania, dado como necessidade aos sujeitos na contemporaneidade.

1.1 Globalização e neoliberalismo no Brasil

Em meados do século passado, após a Segunda Guerra Mundial, países desenvolvidos buscavam reduzir os custos de meio de transporte e de comunicação como forma de sustentar sua base econômica bem como para minar os problemas que nela se apresentavam em larga escala. Assim, aqueles países agenciaram a aproximação entre as nações do mundo inteiro em sentido econômico, político, produtivo cultural e social. A esse processo deu-se o nome de globalização e tem como principais características a potencialização das tecnologias, a rapidez no trânsito de informações e a instauração do global em detrimento do local (SETTI, 2004).

Na tentativa de sustentar a base capitalista sobre as quais se assentavam e manterem-se no comando da economia mundial, os Estados Unidos e o Reino Unido retomaram os pressupostos do liberalismo, adaptando-os ao contexto capitalista contemporâneo. Se a teoria liberal tinha como máxima a não interferência do Estado, sobretudo nas relações econômicas, para que houvesse livre-concorrência, a atualização desse pensamento, agora sob a rubrica do neoliberalismo, ancora-se no pressuposto de que o Estado deve ser mínimo e transferir suas ações ao setor privado, deixando a sociedade sob a eficiência das empresas.

Os pressupostos do neoliberalismo são oriundos do pensamento de Friedrich Heyek e Milton Friedman, economistas segundo os quais o Estado deve se retirar ao máximo da oferta de serviços à população, suprindo apenas os contextos que não interessam ao setor privado. A matéria mais concreta das ideias neoliberais é o Consenso de Washington (1990), documento que resultou do evento *Latin American adjustment: how much has happened?* ocorrido em Washington, nos Estados Unidos, em 1989, sob a organização do *Institute for International Economics*. Neste evento reuniram-se empresários e economistas para orientar, de forma sugestiva, os países de economia em desenvolvimento, sobretudo latino-americanos, a aderirem algumas orientações para combaterem suas desigualdades sociais e econômicas.

Entre as orientações do Consenso (1990) destacam-se reformas administrativas, previdenciárias e fiscais; interferência mínima do Estado, sobretudo na economia, e sua subordinação ao capital internacional; disciplina fiscal para que fosse possível ao Estado eliminar dívidas, reduzindo custos; e, privatização das empresas e dos serviços públicos.

Entretanto, há que se contestar o caráter consensual das referidas orientações, pois elas foram tornadas condições necessárias aos países em desenvolvimento que entrassem em relação de empréstimo com agências internacionais para ingressar na rota do mundo globalizado. Gentili (1998, p. 32) destaca o papel desempenhado pelos grupos economicamente dominantes dos países que as aceitaram e a identificação desses grupos com os preceitos neoliberais sustentou a possibilidade desta submissão consentida:

O Consenso de Washington constrói-se, inegavelmente, para o interior das fronteiras nacionais, desempenhando, nesse processo, um papel fundamental os grupos dominantes locais. Nesse sentido, é importante a implementação e a legitimação dos princípios e propostas que definem o ajuste neoliberal não só encontram base de apoio nas elites econômicas, políticas e culturais latino-americanas, mas que elas são, em si mesmas, parte constitutiva e indissolúvel na construção de uma nova hegemonia. O Consenso de Washington não tem, em tais grupos, simplesmente um “aliado”; tal consenso configura-se como projeto hegemônico tanto *nesses* como *a partir* desses grupos (GENTILI, 1998, p. 32, grifos do autor).

Conforme Pereira (2009), existe uma estreita relação entre o Banco Mundial – uma das principais agências internacionais responsáveis pelas reformas no Brasil e na América Latina – e os Estados “clientes”. Não se trata de mera imposição unilateral, mas de uma via de mão dupla. Por certo, conforme o autor, a atuação do Banco Mundial junto aos Estados combina coerção e persuasão, operando em escalas internacional e nacional. Todo cliente tem de ser membro, mas nem todo membro é cliente, ou seja, o Banco Mundial nada prescreve aos países mais ricos e com maior gravitação dentro da instituição, mas ao contrário, deles recebe inúmeras pressões. A relação do Banco Mundial com os países clientes não é limitada ao governo e às agências estatais, mas envolve também organizações da sociedade civil e empresas privadas. E dada a desigualdade de poder estrutural que marca o sistema internacional, os Estados clientes dispõem de condições muito assimétricas de negociação (PEREIRA, 2009).

Nesse sentido é preciso ponderar as diferenças entre as formas como o neoliberalismo perpassou e perpassa os países latinoamericanos desde então. Daí porque não considerá-lo como uma racionalidade estanque, que se encerra diante das proposições que faz circular na sociedade. Os modos de governar as populações em cada tempo e lugar são diferentes porque as configurações sociais dos países também o são. De todo modo, há alguns elementos do neoliberalismo que permanecem independentemente do contexto em que se faz presente. Foucault (2008b) mesmo destaca as diferenças entre o neoliberalismo em curso na Alemanha e nos Estados Unidos, apontando os elementos centrais dessa racionalidade em ambos, mas destacando que as apropriações feitas por esses países foram distantes em muitos pontos.

Nesse sentido, Lockmann (2013) ressalta que a racionalidade neoliberal no Brasil não deve ser entendida como se seu curso desde sua emergência tenha sido homogêneo, como se houvessem apenas continuidades em sua constituição histórica. Ao contrário, trata-se de uma racionalidade marcada por descontinuidades, na qual distintas formas de governo da população têm sido colocadas em ação. Por outro lado, essas mesmas formas de governo não são totalmente desconexas, muito diferentes umas das outras. Ainda que muitas vezes elas sejam operadas por representantes políticos distintos, elas estão implicadas em uma sociedade e mundo que são os mesmos e por isso possuem relações que precisam ser consideradas.

Isto pode ser observado de forma muito próxima porque temos vivenciado um certo deslocamento da forma neoliberal de governo dos jovens por meio do Ensino Médio. Como veremos adiante, a última reforma do Ensino Médio foi promulgada no governo de Michel Temer em contexto de tentativas de amplas reformas econômicas e sociais que por não terem sido finalizadas se prolongam ainda hoje no governo do presidente Jair Messias Bolsonaro. O mais “Novo” Ensino Médio está calcado nos imperativos mercadológicos, conforme amplamente denunciado nas produções científicas, mas não pode ser encarado como uma ruptura total com a estrutura de Ensino Médio anterior, pois são modelos que seguem o curso da sociedade ao qual servem e por isso inseridos no âmbito da racionalidade neoliberal.

Além disso, conforme a autora referida, é preciso considerar que no contexto de emergência do neoliberalismo no Brasil contradições, disputas e tensões eram latentes. Ignorar isto implica aceitar que essa racionalidade conforma tudo e todos dentro do seu quadro propositivo, sem considerar o contexto social mais amplo no qual emerge. Ora, em meados dos anos 1980 estava em jogo no País uma proliferação dos direitos políticos e dos direitos sociais, resultantes movimentos sociais e lutas travadas há anos. É justamente nesse período de abertura política, período de redemocratização, que se vê fortalecer os discursos em torno de menos intervenção do Estado e mais liberdade política, criando aí condições de possibilidade para que a racionalidade neoliberal pudesse se instalar, ainda que viesse sendo gestada nas disputas entre “governos interventores” e “governos frugais” que marcam a história do País.

Cumprido lembrar que o neoliberalismo foi aqui compreendido não como uma teoria econômica e política que tem a proposta de Estado Mínimo como seu ponto forte, mas como um conjunto de práticas que perpassam as sociedades capitalistas contemporâneas e se constitui como uma forma de vida, como uma grade de inteligibilidade pela qual as pessoas se constituem. Sobre a ideia de Estado Mínimo ou ausência do Estado como a base neoliberal, Lockmann (2013) lembra que há nela uma contradição: se ele, o Estado em sua forma reduzida, se faz presente no âmbito de um Estado governamentalizado, que governa de modo capilar a

partir de diversas instâncias e de diferentes modos, não se pode afirmar sua retirada da vida dos sujeitos; ao contrário, ele é fortalecido porque atravessa todo o corpo social, as instituições e as práticas, não se localizando somente no econômico, mas em todos os meios nos quais a população está implicada, onde ela é meio e fim. Sobre isto Foucault (2008b, p. 199) afirma:

[...] vocês veem que a intervenção governamental — e isso os neoliberais sempre disseram — não é menos densa, menos frequente, menos ativa, menos contínua do que num outro sistema. Mas o que é importante é ver qual é agora o ponto de aplicação dessas intervenções governamentais. O governo — nem é preciso dizer, já que se está num regime liberal — não tem de intervir sobre os efeitos do mercado. [...] o neoliberalismo, o governo neoliberal não tem de corrigir os efeitos destrutivos do mercado sobre a sociedade. Ele não tem de constituir, de certo modo, um contraponto ou um anteparo entre a sociedade e os processos econômicos. Ele tem de intervir sobre a própria sociedade em sua trama, em sua espessura. [...] Vai se tratar portanto, não de um governo econômico, como aquele que sonhavam os fisiocratas, isto é, o governo tem apenas de reconhecer e observar as leis econômicas; não é um governo econômico, é um governo de sociedade (FOUCAULT, 2008b, p. 199).

No Brasil, a racionalidade neoliberal adentrou via governo do então presidente Fernando Collor de Melo, justificado pelo argumento de modernização do País e solução dos problemas oriundos da “década perdida”, como ficou conhecida a década de 1980, marcada pela estagnação econômica de toda a América Latina. Teve como alguns efeitos a implantação do “Plano Real”; cortes dos gastos públicos; privatização das empresas estatais a fim de transferir seus custos para as empresas privadas; a desregulamentação das leis trabalhistas; e, no âmbito da educação, a execução das recomendações feitas por agências internacionais.

Entretanto, o poder de Collor no estabelecimento de uma nova ordem política, econômica e social para o Brasil não foi suficiente para impedir seu *impeachment*, em 1992, motivado por seu envolvimento em um amplo esquema de corrupção. Diante desse quadro, o vice-presidente Itamar Franco assumiu o governo e colocou Fernando Henrique Cardoso (FHC) à frente do Ministério da Economia, dando início, em 1994, ao chamado Plano Real. Com a estabilização econômica em decorrência de sua ação, mas também por ter sido fortemente apoiado pela classe empresarial do País, FHC foi eleito Presidente no ano seguinte, assumindo o posto em 1995. Visualiza-se que, se no rápido governo Collor as medidas neoliberais haviam sido projetadas, no de Fernando Henrique Cardoso elas foram finalmente consolidadas.

Em informe publicitário pago pelo governo e publicado na Folha de S. Paulo, de 8 de abril de 1996 (FOLHA DE S. PAULO, 1996, p. 7), argumentou-se que tais reformas permitiriam ao país “avançar na direção do desenvolvimento e da melhoria das condições de vida dos brasileiros”. Com a manchete *Sem reformas não há desenvolvimento*, junto ao slogan

Estabilização e reformas, o informe indicou os benefícios das reformas até então promovidas e anunciou que outras, nas quais se incluiria a reforma educacional, estavam por vir:

Todo brasileiro quer viver em um país melhor. Um país com mais empregos, melhores salários, mais saúde, mais habitação, mais transportes, educação para todos. Um país mais desenvolvido e mais justo. O Brasil está avançando nessa direção. Primeiro foi o Plano Real, que controlou a inflação e estabilizou a economia. Agora, os brasileiros podem planejar a sua vida com mais tranqüilidade, e aqueles que ganham menos podem consumir mais. Mas isso não basta. É preciso avançar na direção do desenvolvimento e da melhoria das condições de vida dos brasileiros. Para que isso seja possível, o governo elaborou um amplo programa de reformas que exigem mudanças na Constituição do país. A Reforma Econômica já foi aprovada pelo Congresso Nacional e significa o início da modernização do país. A abertura da economia e as privatizações vão permitir que a iniciativa privada substitua o Governo nas áreas onde ela for mais eficiente, como na siderurgia, nas ferrovias e na energia elétrica, entre outras. Isso se traduz em mais oportunidades e mais empregos. E vai permitir ao Governo investir nas áreas sociais, como saúde, educação, buscando a diminuição das desigualdades sociais. A Reforma da Previdência, além de assegurar os direitos de quem já está aposentado ou está para se aposentar, permitirá as primeiras conquistas na luta contra os privilégios e desigualdades do sistema. [...]. Outras reformas também estão sendo encaminhadas para serem debatidas e votadas no Congresso Nacional. [...] O caminho do desenvolvimento brasileiro precisa de reformas. Com elas, cada um vai poder cumprir seu papel no futuro do país. E o Governo vai poder fazer a sua parte: assegurar o Plano Real e a estabilidade da economia e investir mais na área social, para os milhões de cidadãos do Brasil. (FOLHA DE S. PAULO, 1996, p. 7, sic).

Verifica-se que o informe estava baseado num pressuposto de que as reformas em si mesmas bastariam ao desenvolvimento e modernização do País bem como para a superação dos problemas estruturais, históricos. Refere que as mudanças nos diversos setores tornariam a sociedade mais justa, democrática e igualitária. Mas não foi isto que aconteceu, pois no fim dos dois mandatos de FHC (o primeiro foi iniciado no ano de 1995 e durou até 1998, e segundo foi iniciado em 1999 e durou até 2002) as promessas de progresso nacional não foram cumpridas.

No contexto de transição de um Estado intervencionista a um Estado gestor, como havia sido preconizado pelo Consenso de Washington (1990), o Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE) elaborou um relatório intitulado *Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado*, 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 reforma do aparelho estatal foi defendida sob a justificativa de que ela seria “instrumento indispensável para consolidar a estabilização e assegurar o crescimento

sustentado da economia” e, portanto, a única possibilidade de “promover a correção das desigualdades sociais e regionais” (BRASIL, 1995, p. 6). Assim foi caracterizada:

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).

Nesse quadro o setor educacional não passou ileso. Em diferentes ocasiões, como no ano de sua candidatura, em 1994, e nos anos subsequentes à sua eleição, concretizada com sua posse em 1995, FHC se posicionou de maneira que podemos afirmar que suas práticas de governo destinados ao setor estiveram estritamente alinhadas aos pressupostos neoliberais.

Silva Jr. (2002) afirma que as mudanças produzidas na esfera educacional são efeitos de sua interrelações com outras esferas sociais de práticas humanas e dessas com transformações mais gerais da sociedade. Segundo o autor, se a racionalidade que orienta o movimento geral da sociedade é predominante e tem autonomia sobre os elementos que o fundam, é preciso entender o movimento desses elementos, que no caso são a economia e o trabalho.

As reformas promovidas no governo FHC tiveram como aspectos mais marcantes o conjunto de ações denominado “concertación”, cuja base constituiu-se pela articulação entre quatro estratégias: desregulamentação, descentralização, autonomia e privatização. Estes são assim sintetizados e articulados por Frigotto e Ciavatta (2003):

A desregulamentação significa sustar todas as leis: normas, regulamentos, direitos adquiridos (confundidos mormente com privilégios) para não inibir as leis de tipo natural do mercado. No caso brasileiro, para a reforma constitucional, a reforma da previdência e a reforma do Estado, o fulcro básico é de suprimir leis, definir bases de um Estado mínimo, funcional ao mercado. A descentralização e a autonomia constituem um mecanismo de transferir aos agentes econômicos, sociais e educacionais a responsabilidade de disputar no mercado a venda de seus produtos ou serviços. Por fim, a privatização fecha o circuito do ajuste. O máximo de mercado e o mínimo de Estado. O ponto crucial da privatização não é a venda de algumas empresas apenas, mas o processo do Estado de desfazer-se do patrimônio público, privatizar serviços

que são direitos (saúde, educação, aposentadoria, lazer, transporte etc.) e, sobretudo, diluir, esterilizar a possibilidade de o Estado fazer política econômica e social. O mercado passa a ser o regulador, inclusive dos direitos (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 106).

Pode-se afirmar que com a emergência do neoliberalismo no cenário brasileiro houve uma ruptura em relação ao modo de pensar os jovens e sua escolarização. Desde então subjetividades têm sido constituídas na direção dos imperativos mercadológicos, daí porque objetiva-se pessoas autônomas, comunicativas, flexíveis às condições do imprevisível mercado de trabalho, cooperativas e ao mesmo tempo competitivas, capazes de se doarem em máxima potência ao mercado ao qual servem. Enfim, subjetividades produtivas e úteis ao funcionamento do capitalismo contemporâneo. São essas as competências e habilidades que, conforme a legislação, à escola cabe desenvolver. E é nesse sentido que os enunciados em circulação têm de alguma maneira afetado a todos os envolvidos na escolarização média.

Antes de prosseguir, lembremos que, consonante às proposições de Foucault (2008b) sobre o que é o neoliberalismo, este foi aqui entendido para além de sua condição de programa político ou econômico; mas como uma “racionalidade”, uma grade de inteligibilidade na qual o Estado governamentalizado se apoia para gerir seu funcionamento, suas ações. Nesse sentido, um Estado que se sustenta por uma razão neoliberal de governo tem sua autolimitação, que inclui a limitação da população também, pela economia política que tem o mercado como finalidade. O mercado então é forma pela qual a vida social e os sujeitos são conduzidos.

E o que isto significa? Quais os efeitos da governamentalização neoliberal sobre a vida? Significa que as pessoas são socialmente educadas para que vivam segundo as normas que sutilmente o capitalismo neoliberal impõe aos indivíduos, porque estando generalizadas por todo o corpo social, essas regras parecem, a princípio, aspectos normais da sociedade e da vida. O trabalho, a liberdade, a concorrência e o consumo são exemplos dessa generalização da forma como o capitalismo agora em sua forma neoliberal se apresenta à sociedade.

1.2 O enunciado “Educação para todos” na agenda neoliberal brasileira

Para que o neoliberalismo funcione potencialmente é preciso que todos os sujeitos entrem no jogo que ele sustenta. Trata-se do jogo da concorrência que tem na busca pelo sucesso individual seu ponto de ancoragem. Por isto as promessas de sucesso que a lógica neoliberal sustenta só podem ser cumpridas diante de algumas condicionalidades, dentre as quais o

empresariamento de si tem posição de destaque. Em que reside esse investimento? Quais ações é preciso que as pessoas lancem mão para realizarem seus desejos de futuros promissores?

Seguindo Lopes (2009), pode-se afirmar que a inclusão das pessoas na educação é senão a melhor forma de governá-las. Na lógica das políticas de inclusão, esta ação funda-se no direito à igualdade, nas mesmas garantias de acesso e permanência para todos. Sob o auspício da inclusão, a escola firma-se como instituição inclusiva, ainda que nesse processo os critérios utilizados para incluir uns acabem, sempre, por excluir outros sujeitos.

O mundo contemporâneo demanda que todos sejam incluídos nas redes que culminam no mercado, regido pela lógica capitalista em sua forma neoliberal. Foucault (2008b) afirma que o neoliberalismo não funciona nem se sustenta sem respeitar a regra geral da inclusão. Ou seja, a inclusão dos sujeitos se constitui como condição fundamental para o funcionamento do próprio neoliberalismo, pois para a concorrência funcionar como base reguladora dessa racionalidade é necessário que todos os sujeitos estejam incluídos no jogo econômico e se mantenham incluídos. Estando todos na escola, pressupõe-se que todos possuam condições iguais de concorrência na sociedade. Sobre isso, Lopes (2009, p. 167) afirma:

Inclusão na Contemporaneidade passou a ser uma das formas que os Estados, em um mundo globalizado, encontraram para manter o controle da informação e da economia. Garantir para cada indivíduo uma condição econômica, escolar e de saúde pressupõe estar fazendo investimentos para que a situação presente de pobreza, de falta de educação básica e de ampla miserabilidade humana talvez se modifique em curto e médio prazo. A promessa da mudança de status dentro de relações de consumo — uma promessa que chega até aqueles que vivem em condição de pobreza absoluta —, articulada ao desejo de mudança de condição de vida, são fontes que mantêm o Estado na parceria com o mercado e que mantêm a inclusão como um imperativo do próprio neoliberalismo. Afinal, no jogo do mercado, o *Homo oeconomicus* e a sociedade civil formam parte de um mesmo conjunto de tecnologias da governamentalidade (LOPES, 2009, p. 167, grifos da autora).

O governo dos sujeitos na atualidade se preocupa com o gerenciamento da vida dos sujeitos, buscando incluí-los ao máximo possível à rede econômica. Assim, o Estado reconhece as condições de vida da população e deve nela intervir para modificá-la, se necessário. Por isso, de acordo com o Estado neoliberal que caracteriza o Brasil, é necessário que duas regras básicas sejam seguidas: i) a de que ninguém fique fora “das malhas que dão sustentação aos jogos do mercado”, ii) independentemente do grau de sua participação (LOPES, 2009, p. 155).

Esse movimento de inclusão no Brasil parece ter sua expressão máxima no enunciado “Educação para todos”, cuja emergência se deu no início dos anos de 1990, no contexto anteriormente explicitado, preconizando a escolarização para todos como condição de

progresso dos países em desenvolvimento que buscavam sua inserção no projeto de globalização. Assim o acesso à escola aparece como estratégia de combate às desigualdades, erradicação da pobreza e promoção do desenvolvimento econômico e social, aspecto que lembra a visão redentora sobre ela investida também nos discursos de décadas anteriores.

Por esta razão pode-se afirmar que se tratou da reativação desse enunciado. Mas ainda que tenha sido repetido não foi o mesmo nas diferentes épocas em que circulou, visto que as condições para isto também não foram idênticas. Sua raridade foi delimitada por um conjunto de objetos bastante específicos. Em todos os casos esta delimitação foi feita pelo campo político-econômico, que em sua combinação ajudou a sustentar outro enunciado segundo o qual “o acesso à educação escolarizada promove o crescimento econômico e reduz a pobreza”. É possível ver em cada enunciado uma novidade, um acontecimento discursivo singular porque

[...] um enunciado é sempre um acontecimento que nem a língua nem o sentido podem esgotar inteiramente. Trata-se de um acontecimento estranho, por certo: inicialmente porque está ligado, de um lado, a um gesto de escrita ou à articulação de uma palavra, mas por outro, abre para si mesmo uma existência remanescente no campo da memória, ou na materialidade dos manuscritos, dos livros e de qualquer forma de registro; em seguida, porque é único como todo acontecimento, mas está aberto à repetição, à transformação, à reativação; finalmente, porque está ligado não apenas a situações que o provocam, e a consequências por ele ocasionadas, mas, ao mesmo tempo, e segundo uma modalidade inteiramente diferente, a enunciados que o precedem e o seguem (FOUCAULT, 2016b, p. 34- 35).

Para ilustrar o processo de emergência desse enunciado, sua rarefação e agenciamento no que tange ao governo da vida dos jovens, tomemos os acontecimentos do final do século passado e os documentos que exerceram influência nos rumos da educação nacional desde então, dentre os quais estão a promulgação da *Constituição Federal* (1988), a *Declaração Mundial de Educação para Todos* (UNESCO, 1998a), o *Relatório Delors* (UNESCO, 1997) e o *Plano Decenal de Educação* (BRASIL, 2001).

A análise desses relatórios e documentos é importante por dois motivos. Primeiramente porque, entendendo-os como um tipo específico de discurso, neles se veem articular relações muito concretas de poder e saber, pois não há discurso que seja produzido fora delas. São formulados segundo intenções de grupos e instituições específicas e suas proposições são delimitadas por suas condições externas, ou seja, ao indicar estratégias para minar determinados problemas do setor educacional, os relatórios estabelecem programas de acordo com o tipo de sociedade que se pretende construir. Nesse sentido, “fornecem uma cobertura simbólica sob a qual grupos específicos de interesse dentro da escola podem perseguir os seus fins determinados

atribuindo-os à sociedade como um todo”, fazendo com que “pareçam consistentes com o bem geral e o interesse público (POPKEWITZ, 1997, p. 174).

Em segundo lugar, porque são utilizados pelos propositores como “a” verdade sobre a educação tornada alvo de reforma, e assim servem para justificar os programas e as políticas públicas estabelecidas. Em geral, informações estatísticas são usadas para tornar inquestionável a necessidade de reformar determinado sistema de educação. Ao ressaltar precárias condições de funcionamento e de oferta educacional em um determinado país ou região, os relatórios e documentos dão o veredicto sobre as decisões a serem tomadas para que aquelas sejam resolvidas. “Os relatórios”, segundo Popkewitz (1997, p. 170), “são instrumentos de persuasão, ferramentas para o intercâmbio retórico onde são estabelecidas as relações de poder e de *status* na sociedade”. Para isso, neles é utilizada uma linguagem de advertência e prescritiva com vistas a canalizar esforços rumo ao problema de escolarização.

Após o fim da Ditadura Militar, instaurada no País no ano de 1964 e findada em 1985, colocou-se em circulação a necessidade de uma educação diferente do sistema até a pouco vigente e fosse marcada pela democracia, aspecto que tentava se imprimir em todos os âmbitos da sociedade. Tanto que em 1988 foi aprovada a Constituição Federal (BRASIL, 1988), que em relação à educação, no art. 205, instituiu como sendo “direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988, s.p.).

E estabeleceu no art. 206 que o ensino deve ser ministrado com base no princípio de “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1988, s.p.). Esta é uma das condições que no contexto das sociedades desenvolvidas ou que buscam ser assim são demandas pela escola, sobretudo da escola pública. Refletindo o desejo ou a necessidade de emergência de uma escola que seja efetivamente “para todos”. Mas transformar a escola em lugar para todos e um direito de todos não é tarefa simples em se tratando de uma condição lançada a uma sociedade desigual como a brasileira, por isso aí se revelam contradições.

Com a finalidade de garantir o direito à educação a todos, a organização da educação foi apresentada no texto constitucional sob a forma de regime de colaboração entre os entes federados, os quais teriam, a partir de então, autonomia para organizar os seus sistemas de educação, e cuja responsabilidade seria a de garantir o direito de acesso à educação respeitando, entre outros, os princípios de “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”; e “garantia de padrão de qualidade” (BRASIL, 1988) conforme art. 206, incisos I e VII. Além disso, gratuidade, frequência obrigatória, ampliação para quem não teve acesso em idade

própria e a vinculação de planos e fundos destinados para o financiamento da educação. Para sustentar essas medidas, a Constituição afirmou no art. 214, a necessidade da elaboração de um Plano Nacional de Educação (BRASIL, 1988), concretizado após a reforma educacional.

No âmbito da construção do Estado democrático, preocupado com a consolidação da educação para todos, o Brasil assinou a Declaração Mundial de Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem (UNESCO, 1990), documento resultante da Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990. Este evento foi promovido pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e pelo Banco Mundial. Reunindo cento e cinquenta e cinco países, postulou os rumos e prioridades que eles, especialmente os nove com os piores índices educacionais (Brasil, Bangladesh, China, Egito, Índia, Indonésia, México, Nigéria e Paquistão), que formavam o denominado E-9, deveriam dar ao setor³.

No referido documento aponta-se os problemas que impediam a escolarização de grande parte da população mundial (dentre os quais destacavam-se os de caráter econômico: o aumento da dívida de muitos países, a ameaça de estagnação, as diferenças crescentes entre as nações e mesmo dentro delas) e barravam “os esforços envidados no sentido de satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem”. Afirma-se que as transformações em diversos setores faziam daquela década a mais apropriada para uma virada na educação, as quais, “combinadas com a experiência acumulada de reformas, inovações, pesquisas, e com o notável progresso em educação registrado em muitos países”, fariam com que a meta de educação básica para todos fosse uma meta viável (UNESCO, 1990, s.p).

Nesse sentido, confere à educação básica posição central, tratando-a como “base para a aprendizagem e o desenvolvimento humano permanentes, sobre a qual os países podem construir, sistematicamente, níveis e tipos mais adiantados de educação e capacitação (UNESCO, 1990). Por efeito das recomendações da *Declaração*, passa a ser privilegiada pelo Presidente Fernando Collor de Mello, conforme um de seus pronunciamentos: “Meu Governo terá maior empenho não só em combater o analfabetismo, cuja dimensão permanece incompatível com o estágio econômico e tecnológico a que chegamos, mas também em enfrentar os problemas da educação de base [...] (COLLOR DE MELLO, 1990, p. 19).

³ Lembremos que toda e qualquer classificação se insere em um sistema de diferenciação e se dá com base em critérios específicos. Não se trata de uma escolha arbitrária. No caso do E-9, a inserção dos referidos países no grupo levou em conta aqueles considerados países em desenvolvimento e que tinham a maior população do mundo. Neles, havia mais de dois terços dos analfabetos adultos e mais da metade das crianças não escolarizados.

Em decorrência do compromisso assinado na *Declaração* e do disposto na Constituição Federal, em 2001 o Brasil instituiu o Plano Decenal de Educação por meio da Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001 (BRASIL, 2001), tendo como lema “nenhuma criança sem escola”. Ficou assegurado, entre seus objetivos e metas, a ampliação e obrigatoriedade do ensino fundamental de nove anos a crianças de 7 a 14 anos de idade. Tratou-se não exatamente da oferta de “educação para todos”, mas sim para um público definido. O “todos” em questão no enunciado, que naquele momento reverberava em discursos diversos pelo País, não era sequer problematizado, mas do lema ao texto da lei, evidencia-se quem estava a ser colocado em questão e quem estava a ser “excluído” ou “ignorado”. Quadro que foi revertido mais tarde, em 2009, com a promulgação da Emenda Constitucional nº 59 (BRASIL, 2009), que afirmou o Ensino Médio como etapa obrigatória aos jovens de 14 a 17 anos de idade.

Outro documento importante no que tange a essa questão intitula-se *Educação: um tesouro a descobrir* (UNESCO, 1997) e foi produzido entre os anos 1993 e 1996. Conhecido como *Relatório Delors*, por ter tido Jaques Delors presidente dos trabalhos da Comissão que o elaborou, apresenta um diagnóstico da situação educacional no mundo e faz algumas recomendações aos problemas diagnosticados. Sua importância reside no sentido de que até então havia uma preocupação em colocar “educação para todos” como ordem nas políticas públicas educacionais dos países assinantes da *Declaração*, mas ainda não estavam bem definidas em quais bases ela deveria se apoiar, função esta que lhe foi concebida. As orientações nele contidas revelam o tipo de pessoa que a educação escolar do século XXI deveria formar bem como a concepção mesma de educação na qual o se apoiava para fazer tais orientações.

No *Relatório* (UNESCO, 1997) reconhece-se a influência da globalização na transformação dos processos produtivos, daí porque recomenda-se aos países promover uma educação aliada à dinâmica do setor econômico. Com base no diagnóstico, estabelece uma série de indicativos que deveriam ser observados pelos governos, sobretudo de países pobres, para que enfrentassem as tensões ocasionadas pela mundialização do capitalismo. Dentre esses indicativos consta que a educação e as formas que o processo produtivo podem assumir na sociedade atual deveriam englobar as práticas que possibilitassem às pessoas o conhecimento do mundo ao longo de toda a vida:

A educação deve transmitir, de fato, de forma maciça e eficaz, cada vez mais saberes e saber-fazer evolutivos, adaptados à civilização cognitiva, pois são as bases das competências do futuro. Simultaneamente, compete-lhe encontrar e assinalar as referências que impeçam as pessoas de ficar submergidas nas ondas de informações, mais ou menos efêmeras, que invadem os espaços públicos e privados e as levem a orientar-se para projetos de desenvolvimento

individuais e coletivos. À educação cabe fornecer, de algum modo, os mapas de um mundo complexo e constantemente agitado e, ao mesmo tempo, a bússola que permita navegar através dele (UNESCO, 1997, p. 89).

O processo de aprendizagem, que de acordo com o *Relatório* (UNESCO, 1997) deve ser contínuo, dinâmico e flexível, fundamenta-se em quatro pilares, descritos assim:

Aprender a conhecer, combinando uma cultura geral, suficientemente vasta, com a possibilidade de trabalhar em profundidade um pequeno número de matérias. O que também significa: aprender a aprender, para beneficiar-se das oportunidades oferecidas pela educação ao longo de toda a vida (UNESCO, 1997, p. 101).

Com a orientação de “aprender a conhecer” preconiza-se às pessoas que não aprendam apenas a codificar as muitas informações dispostas na sociedade, mas que possam dominá-las com segurança. Ainda que seja importante ter acesso aos assuntos importantes à sociedade, mais importante ainda é aprofundar-se neles. Demanda-se, assim, que tenham acesso ao conhecimento e que dele se utilizem para viver melhor, para arranjar-se de forma positiva no mercado de trabalho, na vida pessoal e coletiva. Aprender a aprender implica às pessoas sua constante atualização face ao mundo produtivo, marcado pela volatilidade e fluidez.

Aprender a fazer, a fim de adquirir, não somente uma qualificação profissional mas, de uma maneira mais ampla, competências que tornem a pessoa apta a enfrentar numerosas situações e a trabalhar em equipe. Mas também aprender a fazer, no âmbito das diversas experiências sociais ou de trabalho que se oferecem aos jovens e adolescentes, quer espontaneamente, fruto do contexto local ou nacional, quer formalmente, graças ao desenvolvimento do ensino alternado com o trabalho (UNESCO, 1997, p. 101-102).

Por sua vez, “aprender a fazer” associa-se à capacitação profissional das pessoas. Não no sentido de qualificá-las para o exercício de alguma função específica, mas de ensiná-las a transformar o conhecimento em ação produtiva, prática profissional. Essa transformação diz respeito ao desenvolvimento da capacidade criativa, em decorrência das mudanças nas formas do trabalho, agora marcado pela presença da tecnologia e que, portanto, se afasta do trabalho predominante até o último quarto do século passado, o trabalho braçal, de esforço físico. Em razão da constante atualização tecnológica, afirma-se que as pessoas devem aprender a se adaptar e enfrentar a imprevisibilidade do mercado de trabalho bem como trabalhar em equipe.

Aprender a viver juntos desenvolvendo a compreensão do outro e a percepção das interdependências – realizar projetos comuns e preparar-se para gerir conflitos – no respeito pelos valores do pluralismo, da compreensão mútua e da paz (UNESCO, 1997, p. 102).

“Aprender a viver juntos” é um pilar que objetiva promover que as pessoas relacionem-se umas com as outras, convivam, pautem-se mais no coletivo do que no individual. É reconhecidamente uma das aprendizagens mais difíceis às pessoas, não porque estas não desejem, mas porque no âmbito da sociedade capitalista tal ação encontra muitas barreiras para sua realização. Estando as pessoas inseridas em uma dinâmica de concorrência, que demanda produtividade e máximo desempenho, fica difícil criar o pretendido senso de coletividade e cooperação, porque ocupadas e preocupadas em alcançar bons resultados que as mantenham ativas nesse jogo. Além disso, os problemas que se apresentam no tecido social, como a violência, por exemplo, corroboram para a não execução desta aprendizagem.

Aprender a ser, para melhor desenvolver a sua personalidade e estar à altura de agir com cada vez maior capacidade de autonomia, de discernimento e de responsabilidade pessoal. Para isso, não negligenciar na educação nenhuma das potencialidades de cada indivíduo: memória, raciocínio, sentido estético, capacidades físicas, aptidão para comunicar-se (UNESCO, 1997, p. 102).

O último deles, “aprender a ser”, é referendado como o mais importante pilar e tem como finalidade a constituição de pessoas autônomas, críticas e responsáveis por si. Busca desenvolver as capacidades emocionais, cognitivas, físicas, entre outras, que permitam um retorno dos sujeitos sobre si mesmos, isto é, promover autoconhecimento. Pressupõe que a partir dessas capacidades possam exercer sua cidadania expressando pensamentos, sentimentos e potencialidades. Trata-se, assim, de desenvolver a pessoa humana em sua complexidade para assim ocupar os muitos lugares que a sociedade atual lhes requer.

Ainda de acordo com o *Relatório* (UNESCO, 1997), esses quatro pilares sustentam a chamada “sociedade educativa”, a qual pressupõe que a aprendizagem deve ser oportunizada em todos os lugares e a qualquer tempo, preenchendo a vida das pessoas. Da infância à velhice, aprender é palavra de ordem para que elas não sejam excluídas do mundo produtivo que demanda sua contínua atualização porque mais rápido e exigente. Pode-se afirmar que a vida é assim investida pelo poder que o conhecimento tem adquirido nos últimos anos e que a escola, apesar de seu papel histórico na transmissão de conhecimento, não é mais protagonista nesse cenário. De tal modo, as verdades instauradas quanto à educação afetam os sujeitos na medida em que suas subjetividades são forjadas como pertencentes a essa sociedade educativa, portanto, subjetividades sustentadas na necessidade do conhecimento.

Com relação ao Ensino Médio, o *Relatório* (UNESCO, 1997) evidencia uma concepção seletiva desse nível, além de reforçar que “hoje em dia, de um modo geral, que para haver desenvolvimento é preciso que uma proporção elevada da população possua estudos

secundários” (UNESCO, 1997, p. 134). O caráter seletivo do Ensino Médio é identificado em afirmações como: “Enquanto a educação básica, seja qual for a sua duração, deve ter por objeto dar resposta às necessidades comuns ao conjunto da população o ensino secundário deveria ser o período em que os talentos mais variados se revelam e desenvolvem” (UNESCO, 1997, p. 135).

A escolarização é referendada como o melhor meio de desenvolvimento econômico e, por efeito, como forma de combate à pobreza. O fragmento discursivo do referido relatório revela a ocorrência do enunciado no qual concretiza-se o valor atribuído à educação:

[...] a Comissão está consciente das missões que cabem à educação, a serviço do desenvolvimento econômico e social (UNESCO, 1997, p. 17).

Do que expusemos até aqui, alguns arremates são possíveis e necessários para continuar. O primeiro é o de que na sociedade brasileira sustentada pelo neoliberalismo, educação para todos funciona como condição ao pleno e bom funcionamento dessa lógica. Trata-se de um imperativo que visa incluir o máximo de pessoas para que elas tomem para si as ordens instauradas nas instituições sustentadas pela racionalidade neoliberal, pois a esta importa constituir subjetividades ajustadas aos seus pressupostos. Com o programa de escolarização sugerido pelas agências internacionais para a sociedade atual, objetiva-se pessoas que atendam às condicionalidades do setor produtivo, que ao longo de toda a vida adquiram competências e habilidades que coloquem-nas no jogo do mercado, tornem-nas produtivas e consumistas, entre outras. Incumbindo essas ações como matriz da vida das pessoas é que o neoliberalismo pode continuar a funcionar e, se necessário, se atualizar para regular o capitalismo.

No limite desta pesquisa não interessa se tal política de inclusão tenha se efetivado no Brasil. O objeto de nossa preocupação é a produtividade do enunciado sobre as pessoas, pois todo enunciado é produtor da realidade e das coisas sobre as quais trata. A emergência do “Educação para todos” serviu e tem servido para regular as pessoas e constituir seus modos de vida sustentados na imprescindibilidade da escolarização. De um lado, as pessoas que nessa sociedade possuem acesso à escolarização reconhecem sua importância, ainda que nela não encontrem garantia para sua inserção no mercado de trabalho. De outro lado, pessoas que não tiveram ou não possuem acesso clamam por ela e a ela atribuem suas posições inferiores e insucesso profissional e, não obstante, pessoal.

Além disso, expusemos o papel central que a educação ocupa no neoliberalismo, pois, segunda essa lógica, a partir da educação a sociedade pode se tornar mais justa, igualitária, ou

no limite, mais desenvolvida. Se de um lado há o imperativo de uma educação para todos, condição necessária para o “desenvolvimento” e “progresso” das nações, o que nos interessou questionar foi o tipo de educação pensada para os jovens.

1.3 Vida e trabalho na reforma educacional: processo de produção da Lei nº 9.394/1996

O cenário educacional brasileiro no século XX foi intensamente marcado por reformas. As mudanças que elas introduziram por meio de leis e decretos buscaram acompanhar o cenário econômico do País que se modificava em ritmo mais acelerado a cada década. Toda reforma educacional é produzida de acordo com o tipo de sociedade que se deseja construir e, no limite, com o tipo de sujeito que se pretende alçar à sociedade. Foi por esse motivo que a relação entre educação e trabalho ganhou cada vez mais visibilidade no século passado.

O cenário econômico, político e social dos anos de 1990 era diferente em âmbito nacional e internacional, e, por efeito, educação e trabalho passaram a assumir uma relação diferente daquelas de anos anteriores. No final dos anos de 1980 deu-se início à produção de uma nova legislação educacional, cuja intenção era atender as necessidades colocadas por uma sociedade mais dinâmica, que reclamava por cidadãos cujos perfis fossem na mesma medida dinâmicos, flexíveis e produtivos em se tratando de sua relação com o mundo do trabalho do “novo mundo”. Essas demandas nada mais eram do que reflexo da racionalidade neoliberal que ascendia pouco a pouco nas políticas públicas educacionais brasileiras. Desde a noção de uma “Educação para todos” na qual a LDB foi alicerçada até os objetivos dessa mesma educação postos na referida Lei verifica-se a presença daquela racionalidade. A propósito disto Veiga-Neto (1999) comenta:

Sugiro que reconheçamos que a escolarização de massas é importante na lógica neoliberal; e, talvez mais do que isso, sugiro que ela possa ser até mesmo crucial para o funcionamento do neoliberalismo. [...]. Uma pergunta logo se coloca: em termos gerais, quais (seriam) os objetivos da escolarização na e para a lógica neoliberal? De certa forma, isso já foi respondido: criar/moldar o sujeito-cliente. Mas essa novidade não implica, necessariamente, a demissão daquele grande objetivo que norteou a escolarização na Modernidade: conforme já referi, a escola foi pensada – e ainda vem funcionando – como uma imensa maquinaria de confinamento disciplinar, a maior encarregada pela ampla normalização das sociedades modernas (VEIGA-NETO, 1999, s. p.).

Nesse sentido nos pareceu necessário evidenciar os deslocamentos, as mudanças feitas pelos reformadores quanto aos objetivos da educação nacional e de modo mais específico dos objetivos dados ao Ensino Médio, que antes da reforma era denominado ensino de 2º grau.

Conforme observamos aqueles deslocamentos, vimos que a relação educação e trabalho ganhou contornos diferentes a cada projeto, cada substitutivo, até que a LDB/1996 fosse finalmente promulgada. Disto nos pareceu necessário problematizar as diferentes relações que o binômio assumiu nesse processo que perdurou por oito anos, de 1988 a 1996.

Esse tempo é demonstrativo dos interesses e das relações de poder (não apenas partidário) em que o texto da Lei foi envolvido, relações que foram descritas tendo como referência primeira a obra de Saviani (2003). Em senso comum, poder é associado ao exercício de dominação total de um indivíduo sobre outros, de uma instituição qualquer sobre aqueles que nela estão ou ainda de uma classe social sobre outras. Mais ainda, o poder é pensado como força da qual o Estado, ou melhor, seus representantes, são os únicos detentores. Portanto, poder como um elemento estático, indivisível entre os sujeitos e instituições. Mas seguindo as teorizações foucaultianas pensamos o poder como força que se exerce de maneira microfísica entre os indivíduos e localizado nas instituições. Trata-se, desse modo, de uma ação distribuída entre tudo e todos, daí é que se pode falar em relações de poder e não apenas em poder.

Nesse sentido, em todas as relações há poder, ou melhor, não há relações que não sejam constituídas por ele. Ao mesmo tempo em que evidenciamos as diferentes relações que trabalho e educação assumiram a cada projeto de Lei, ressaltamos também as relações de poder no qual o texto foi produzido, os acordos estabelecidos pelos políticos com a sociedade civil e, principalmente, entre eles, os reformistas:

Se é verdade que essas pequenas relações de poder são com frequência comandadas, induzidas do alto pelos grandes poderes de Estado ou pelas grandes dominações de classe, é preciso ainda dizer que, em sentido inverso, uma dominação de classe ou uma estrutura de Estado só podem bem funcionar se há, na base, essas pequenas relações de poder. O que seria o poder de Estado, aquele que impõe, por exemplo, o serviço militar, se não houvesse, em torno de cada indivíduo, todo um feixe de relações de poder que o liga a seus pais, a seu patrão, a seu professor - àquele que sabe, àquele que lhe enfiou na cabeça tal ou tal ideia? (FOUCAULT, 2010, p. 231).

No período de 2 a 5 de setembro de 1986, na cidade de Goiânia, Goiás, foi realizada a IV Conferência Brasileira de Educação, tendo como entidades organizadoras a Associação Nacional de Educação, a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação e o Centro de Estudos Educação e Sociedade. Reunindo cerca de cinco mil educadores de todo o País, o evento teve como tema “A educação e Constituinte”, tendo em vista a indicação de propostas para a Carta Constitucional:

De fato, dados divulgados pelo próprio Governo Federal mostram que cerca de 60% dos brasileiros encontram-se em estado de extrema pobreza material, em contraste com uma minoria de grupos privilegiados que detêm o usufruto privado da riqueza que é social. Isso significa que as aspirações da coletividade pela democracia econômica, social e política são obstaculizadas por uma organização social injusta e, em decorrência, por políticas governamentais incapazes de promover a justiça social. Persiste uma política econômica, e particularmente salarial, marcada pela distribuição desigual da renda, cujas expressões são a questão agrária e a violência social contra os trabalhadores rurais; o enorme endividamento externo; a dívida pública; o precário atendimento às necessidades de escolarização da população e a outras necessidades sociais como saúde, assistência e previdência social (CARTA DE GOIÂNIA, 1986, p. 6).

Ao final da Conferência foi aprovada a “Carta de Goiânia”, contendo vinte e uma propostas que mais tarde fariam parte do Capítulo referente à educação na Constituição Federal (BRASIL, 1988). O então ensino de 2º grau também teve espaço nas propostas, ao ser colocado que “O ensino de 2º Grau, com 3 anos de duração, constitui a segunda etapa do ensino básico e é direito de todos” (CARTA DE GOIÂNIA, 1986, p. 9).

Entretanto, apesar da “estratégia” de envolver a comunidade educacional, com a finalidade de enfatizar a reinstalação da democracia no País, críticas não deixaram de ser feitas, destacando-se entre elas a desconsideração para com os demais participantes do evento, que reclamaram a falta de oportunidade de fala, e o fato de que os propositores foram omissos em muitos aspectos contidos no documento final.

Outra crítica bastante contundente foi feita à desconsideração com os alunos. Isto porque o modelo econômico neoliberal em curso, desconsiderando as condições materiais de crianças e jovens dependentes do trabalho, passava a demandar por parte desses indivíduos maior grau de escolarização e qualificação, fato que inviabilizava a permanência dos mesmos na escola:

A instrução na sociedade urbano-industrial tem uma significação importante nas oportunidades de trabalho. As crianças e jovens que não têm oportunidade de frequentar a escola, ou que são obrigados a abandoná-la, terão menores possibilidades de exercer futuramente ocupação que exige conhecimentos prévios ou até mesmo de serem inseridos no processo produtivo. A instrução escolar é utilizada cada vez mais como critério de seleção do trabalhador embora a produção exija cada vez menos o saber a qualificação da força de trabalho. O processo de exclusão do sistema escolar está associado às condições sócio-econômicas das famílias. As crianças oriundas da classe trabalhadora e de outras camadas populares são massivamente expulsas da escola e obrigadas a entrar prematuramente no mundo do trabalho ou a se dedicar à “vagabundagem” (FERREIRA, 1987, p. 24).

A Constituinte foi instalada em 1º de fevereiro de 1987, sendo organizada em comissões e subcomissões temáticas que elaboraram as propostas inseridas no Anteprojeto de

Constituição, apresentado em junho de 1987. O Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, criado para uma melhor organização entre as entidades da sociedade civil envolvidas com as lutas relativas à educação nacional, encaminhou diversas reivindicações à Subcomissão de Educação, Cultura e Desporto.

Como efeito da aprovação da Constituição Federal (BRASIL, 1988a) em 22 de setembro de 1988 e sua promulgação em 5 de outubro do mesmo ano, conforme previsto em seu Artigo 22, deu-se início à tramitação de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional no Congresso Ordinário. Foi Octávio Elísio Alves de Brito, deputado do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB) de Minas Gerais (MG) o responsável por apresentar o Projeto de Lei (BRASIL, 1988b apud SAVIANI, 2003) que, sob o número 1.258-A/88, fixou as diretrizes e bases da educação nacional. No artigo 1º do Título I (Dos fins da educação) do projeto constou o seguinte: “[...] d) inspirada nos ideais de bem-estar social, tem por objetivo o preparo dos indivíduos para o domínio dos recursos científicos e tecnológicos que lhes permitam utilizar as possibilidades do meio em função do bem comum” (BRASIL, 1988b apud SAVIANI, 2003, p. 43).

Nos artigos 16 e 17 do Título VI (Da educação fundamental), o projeto apresentou o 2º grau como etapa integrante do ensino fundamental, sendo assegurado à crianças e jovens de zero a dezessete anos:

Art. 16 - A educação fundamental abrange o período correspondente à faixa etária dos zero aos dezessete anos e tem por objetivo geral o desenvolvimento omnilateral dos educandos de modo a torna-los aptos a participar ativamente da sociedade.

Art. 17 - A educação fundamental compreende três etapas: educação anterior ao 1º grau, de zero a seis anos; educação de 1º grau, dos sete aos catorze anos; e educação de 2º grau, dos quinze aos dezessete anos. (BRASIL, 1988b apud SAVIANI, 2003, p. 45).

Ainda no referido Título, mas no Capítulo III (Da educação escolar de 2º grau), foi apresentado o seguinte quanto aos objetivos e organização do ensino de 2º grau:

Art. 35 - A educação escolar de 2º grau será ministrada apenas na língua nacional e tem por objetivo propiciar aos adolescentes a formação politécnica necessária à compreensão teórica e prática dos fundamentos científicos das múltiplas técnicas utilizadas no processo produtivo.

Art. 37 - Os currículos das escolas de 2º grau abrangerão obrigatoriamente além da língua nacional, o estudo teórico-prático das ciências e da matemática, em íntima vinculação com o trabalho produtivo.

Parágrafo único - As escolas de 2º grau disporão de oficinas práticas organizadas preferencialmente como unidades socialmente produtivas.

Art. 39 - Com base na orientação dos Conselhos de Educação, as unidades escolares organizarão seu currículo pleno.

Parágrafo único - As escolas tomarão as medidas necessárias para articular, no plano curricular, a experiência prática dos alunos vinculados ao trabalho socialmente produtivo.

Art. 41 - Os poderes públicos tomarão as providências para, progressivamente, universalizar a educação de 2º grau ampliando para onze anos a oferta de ensino gratuito obrigatório. (BRASIL, 1988b apud SAVIANI, 2003, p. 47).

Nos objetivos conferidos tanto à educação escolar geral quanto especificamente ao ensino de 2º grau há dois aspectos importantes. O primeiro refere-se à busca por uma formação geral estritamente vinculada ao “trabalho produtivo” e o segundo ao “desenvolvimento omnilateral” que se pretendia oferecer aos indivíduos. Ambos traduzem a base marxista na qual o projeto inicial se apoiou, ou melhor, na qual se apoiaram seus propositores.

Entretanto, não demorou muito até que mudanças fossem feitas. Em 15 de dezembro daquele ano, o próprio autor do projeto apresentou sua primeira emenda, tendo, posteriormente, apresentado mais duas em 4 de abril e 13 de junho de 1989, respectivamente. Em 29 de junho do mesmo ano, após apreciação da Comissão de Constituição e Justiça e Redação, tendo como relator o deputado Renato de Mello Vianna, do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB) de Santa Catarina (SC), o projeto foi aprovado.

Mas em março do mesmo ano, o então presidente da Comissão e Educação, Cultura e Desporto da Câmara, o deputado Ubiratan Diniz Aguiar, do PMDB do Ceará (CE), havia constituído um Grupo de Trabalho da LDB, indicando como coordenador o deputado Florestan Fernandes, do Partido dos Trabalhadores (PT) de São Paulo (SP), como coordenador-adjunto o deputado Átila Freitas Lira, do Partido da Frente Liberal (PFL) do Piauí (PI), e como relator o deputado Jorge Hage Sobrinho, do PSDB da Bahia (BA). O movimento do referido Grupo de Trabalho se deu com vistas a consultar a sociedade civil e encaminhar suas propostas para reformular o projeto vigente. Cerca de quarenta instituições e entidades foram ouvidas em audiências públicas realizadas no primeiro semestre, sendo seguido por seminários temáticos em diversos estados para que pudessem ser debatidos os pontos do substitutivo em andamento.

Após esse período, entre os dias 9 de maio e 28 de junho foi iniciado o processo de votação na Comissão de Educação, Cultura e Desporto da Câmara dos Deputados, sob a presidência do deputado Carlos Corrêa de Menezes Sant'Anna, do PMDB/BA. O projeto de lei ficou conhecido como Substitutivo Jorge Hage (BRASIL, 1990 apud SAVIANI, 2003).

Quanto às mudanças, destacamos a ênfase dada logo no parágrafo 2º do Art. 1º de que a educação escolar deveria “vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social” (BRASIL, 1990 apud SAVIANI, 2003, p. 71).

Um primeiro aspecto a ser enfatizado neste projeto é o de que o ensino de 2º grau teve sua nomenclatura modificada para Ensino Médio, permanecendo assim nos projetos posteriores até a aprovação da LDB. Além disto, conforme o artigo 26 do Capítulo VI (Da educação escolar e seus níveis), verifica-se que o Ensino Médio foi firmado como etapa final da Educação Básica. Entretanto, ainda conforme o referido artigo, não lhe foi estabelecida idade obrigatória para sua oferta, diferentemente da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. No Artigo 27, no Capítulo VII (Da educação básica), apresentou-se o seguinte: “Art. 27 - A Educação Básica tem como objetivo geral desenvolver o indivíduo, assegurar-lhe a formação comum indispensável para participar, como cidadão, da vida em sociedade, e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (BRASIL, 1990 *apud* SAVIANI, 2003, p. 83).

Em relação aos objetivos do Ensino Médio, o projeto apresentou nos artigos 51 e 53 do Capítulo X (Do Ensino Médio) as seguintes disposições:

Art. 51 - O Ensino Médio, etapa final da educação básica, tem os seguintes objetivos específicos:

I - o aprofundamento e a consolidação dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental;

II - a preparação básica do educando para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar, com flexibilidade, a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posterior;

III - o desenvolvimento da capacidade de pensamento autônomo e criativo;

IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina científica.

[...]

Art. 53 - Assegurada aos alunos a integralidade da educação básica, que associa à educação mais geral, nesta etapa, as bases de uma educação tecnológica e politécnica, conforme disposto no artigo 51, o Ensino Médio poderá, mediante ampliação da sua duração e carga horária global, incluir objetivos adicionais de educação profissional (BRASIL, 1990 *apud* SAVIANI, 2003, p. 89).

Nessas disposições verifica-se a tentativa de conciliar uma formação geral a uma formação técnica, o que, segundo Saviani (2003, p. 61), demonstrou “algum progresso no sentido de se localizar o eixo desse grau escolar na educação politécnica ou tecnológica”.

Porém o mais relevante a se considerar nesse projeto são os objetivos postos no Art. 51. Trata-se justamente das propostas feitas pelos organismos internacionais com vistas a moldar o aluno a um perfil de indivíduo para o “novo” tipo de sociedade. Buscava-se a formação de um indivíduo “capaz de se adaptar, com flexibilidade, a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posterior” e que pudesse desenvolver sua “capacidade de pensamento autônomo e criativo”. Essas, entre outras, são as características pretendidas para pessoas para o

século que se aproximava, capazes de corresponder às demandas para o tipo de mercado de trabalho que também se constituía. Tratou-se, evidentemente, de um projeto já referendado naqueles documentos dos organismos internacionais mostrados na seção anterior.

O projeto Jorge Hage foi aprovado na Câmara dos Deputados apenas em 13 de maio de 1993, ou seja, quase três anos após sua aprovação na Comissão de Educação, ocorrida em 28 de junho de 1990. Mas nesse intervalo de tempo, especificamente em 20 de maio de 1992, foi enviado ao Senado um projeto de LDB de autoria do Senador Darcy Ribeiro (PDT-RJ), assinado também pelos senadores Marco Antônio de Oliveira Maciel (PFL-PE) e Maurício José Correa (PDT-DF) e indicado como relator o senador Fernando Henrique Cardoso. Tratava-se de um projeto mais simples em relação àquele que já estava em tramitação, conforme se percebe por sua estrutura, e oposto quanto ao conteúdo. As maiores mudanças se localizavam na estrutura da educação básica, na qual se propunha instituir um ensino primário de cinco anos e um ginásio de igual período, além do retorno dos exames de madureza. Quanto aos objetivos lançados à educação, e de modo mais específico ao Ensino Médio, o projeto Darcy Ribeiro não apresentou diferenças significativas em relação ao substitutivo Jorge Hage (SAVIANI, 2003).

Em fevereiro de 1993, no vácuo da não aprovação do substitutivo Jorge Hage, Darcy Ribeiro tentou acelerar a aprovação de seu projeto. Isto porque o novo Regime Interno do Senado dava às decisões das comissões temáticas caráter terminal, ou seja, sendo seu projeto aprovado pela Comissão da Educação estaria automaticamente aprovado no Senado e seria direcionado à Câmara dos Deputados, onde se configuraria como matéria vencida. O projeto do senador teria, desse modo, uma tramitação bem mais rápida que a do substitutivo, o qual ainda deveria ser apreciado pelo Plenário da Casa por ter sido apresentado na vigência do antigo Regimento Interno da Câmara dos Deputados (SAVIANI, 2003).

Em 02 de fevereiro de 1993, tendo agora como relator o senador Cid Sabóia de Carvalho (PMDB-CE), e não mais o senador Fernando Henrique Cardoso (PMDB-SP), que neste período já ocupava o cargo de Ministro da Economia, o projeto foi aprovado na Comissão de Educação do Senado com três votos contrários oriundos dos senadores Eva Alterman Blay (PMDB-SP), Wilson Barbosa Martins (PMDB-MS) e João de Medeiros Calmon (PMDB-ES). Opondo-se ao resultado, este último senador encabeçou um requerimento para que a matéria fosse apreciada no Plenário do Senado, obtendo um número de assinaturas maior do que o necessário para que sua proposta fosse concretizada. Assim, Darcy Ribeiro (PDT-RJ) apresentou um requerimento de urgência com mais de cinquenta assinaturas para que seu projeto tramitasse diretamente no Plenário, requerimento que foi incluído na pauta de reunião do dia 18 de fevereiro de 1993, mesma data da votação em primeiro turno do ajuste fiscal (SAVIANI, 2003).

Para impedir que isso acontecesse, o ministro Murílio de Avellar Hingel (PMDB-MG), que ocupava a frente do Ministério da Educação e era assumidamente favorável ao projeto de LDB em tramitação na Câmara dos Deputados, e o líder do governo no Senado, o senador Pedro Jorge Simon (PMDB-RS), articularam senadores de diversos partidos para se posicionarem de forma contrária àquele requerimento. Assim o senador Jarbas Gonçalves Passarinho (PDS-PA) levantou questão de ordem anulando a aprovação do projeto Darcy Ribeiro, argumentando que o Senado não poderia deliberar sobre ele pois o mesmo não constava da pauta da convocação do dia 02 de fevereiro. Tendo sido aceita esta questão de ordem, o projeto retornou à Comissão de Educação, onde não foi mais apreciado. Enquanto isso, o outro projeto, identificado no Senado como PLC (Projeto de Lei da Câmara) nº 101, de 1993 “que fixa diretrizes e bases da educação nacional” tramitava (SAVIANI, 2003).

Uma das principais preocupações nesse processo de tramitação era que o senador Cid Sabóia de Carvalho (PMDB-CE) tomasse como referência de análise para estrutura do projeto em pauta a estrutura do projeto Darcy Ribeiro, o qual também havia sido relatado por ele. Mas diferentemente do que se temia, à semelhança da construção do projeto Jorge Hage o senador promoveu audiências públicas para ouvir e receber contribuições de representantes do governo, dos partidos e das entidades nacionais, além de articular o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública. Como resultado dessa interação foi apresentado um novo substitutivo, o qual preservou a estrutura do projeto aprovado na Câmara, mas foi acrescido de alguns aspectos do PLS (Projeto de Lei do Senado) nº 67 de 1992, cuja autoria era de Darcy Ribeiro. O Parecer do relator e o projeto substitutivo foram aprovados na Comissão de Educação do Senado em 30 de novembro de 1994 e encaminhado ao Plenário do Senado em 12 de dezembro.

No apagar das luzes de 1994 as atividades do Senado, assim como as da Câmara, foram interrompidas e seriam retomadas apenas em fevereiro do ano seguinte. Mas os aspectos políticos anunciavam este último como um ano decisivo nos rumos da educação brasileira, uma vez que Fernando Henrique Cardoso havia sido eleito o novo Presidente do País e diferentes deputados e senadores passariam a compor o Congresso Nacional. Em razão desse novo quadro político brasileiro a LDB, ou melhor, sua produção, tomou outro rumo, acontecimento que pode ser explicado pela função que o governo passou a ocupar em tal período. Vejamos como.

Tendo sido colocado à frente do Ministério da Educação, o ministro Paulo Renato Costa Souza posicionou-se contrário tanto ao projeto aprovado na Câmara quanto ao substitutivo em tramitação no Senado. Já no início da nova Legislatura o senador Benedito Clayton Veras Alcântara (PMDB-CE) apresentou um requerimento solicitando o retorno do projeto à Comissão de Constituição, Justiça e Cidadania, cuja relatoria foi feita pelo senador Darcy

Ribeiro (PDT-RJ), que tão logo em 21 de março de 1994 apresentou seu parecer. No documento o senador alegou algumas inconstitucionalidades que inviabilizariam tanto o projeto quanto o substitutivo em tramitação. Aceitando-as, o senador Darcy Ribeiro passou a apresentar sucessivamente versões de seu substitutivo acrescentando-as de emendas que buscavam descaracterizá-lo como oriundo de uma “manobra regimental”.

A última versão de seu projeto foi aprovada em 08 de fevereiro de 1996, cuja estrutura se aproximava daquele apresentado em 1992, enquanto o conteúdo se assemelhava ao projeto em tramitação na Câmara, no sentido da organização dos níveis e modalidades de ensino. Aspecto bastante importante do projeto era o de que o controle político e a administração do sistema educacional foram alinhados à política do governo FHC, na qual a racionalidade neoliberal se intensificava cada vez mais. Exemplo disto foi João Carlos Di Genio, proprietário de instituições de ensino privadas, que no dia da votação final reclamou a seguinte mudança: no projeto em pauta constava que, para instituições de nível superior serem consideradas universidades, elas deveriam ter um terço do corpo docente composto por mestres e doutores, o que, segundo ele, era impossível às universidades particulares, reivindicando, portanto, a substituição da exigência por especialistas. Tendo sido tal proposta apresentada em forma de emenda pelo senador Antonio Carlos Peixoto de Magalhães (PFL-BA), resultou aprovada.

Após sua aprovação no Senado, o projeto voltou à Câmara dos Deputados com a denominação de Substitutivo Darcy Ribeiro, tendo como relator o deputado José Jorge de Vasconcelos Lima (PFL-PE). Apenas em 17 de dezembro o relatório do senador com o texto final da LDB foi aprovado, tendo sido efetuadas poucas alterações no substitutivo. Já no dia 20 do mesmo mês foi sancionado pelo Presidente sem veto algum (SAVIANI, 2003).

De acordo com o Art. 35 da LDB, os objetivos do Ensino Médio passaram a ser os seguintes:

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 apud SAVIANI, 2003, p.173-174).

As mudanças provocadas pela Lei foram tratadas em discursos diversos, inclusive no discurso midiático, que por seu amplo alcance ajudou a disseminar as alterações já concretizadas. Para mostrar como elas foram tratadas, tomemos como exemplo o artigo publicado na edição nº 7.617, de 19 e 20 de dezembro do jornal *O Progresso* (O PROGRESSO, 1997, p. 6), de Dourados, MS. Intitulado *Possíveis avanços com a Lei Darcy Ribeiro*, foi escrito por Lauro Sérgio Davi⁴ que nele apresentou “as principais inovações introduzidas pela nova Lei no setor educacional” que em seu entendimento pudessem “beneficiar a sociedade”. Nesse sentido, reforçou a relação entre educação e trabalho presente na LDB, e que em sua força permitiria aos indivíduos a constituição de si mesmos enquanto “cidadãos” desde a infância. A noção de cidadão utilizada por Lauro Sérgio Davi vincula-se ao papel daquele no mundo produtivo, ou seja, somente é cidadão o indivíduo que, por meio da “nova dinâmica” da educação escolar instaurada pela reforma, seria munido do “equilíbrio dos aspectos psicológico, sócio-político e econômico” (O PROGRESSO, 9 e 10 de dez. 1997, p. 6):

A nova LDB, mesmo que circunscrita à educação escolar, dá à educação uma nova dinâmica, tratando-a como um processo social global ao articular o ensino com o mundo do trabalho e com outras práticas sociais, possibilitando com isso que se realize no interior das pessoas, desde a mais terna infância, um processo formativo do cidadão. É sem dúvida, uma inovadora “filosofia da educação”, tendo em vista que com isto a educação escolar será capaz de promover o equilíbrio dos aspectos psicológico, sócio-político e econômico do educando (O PROGRESSO, 9 e 10 de dezembro de 1997, p. 6).

A propósito do Ensino Médio o autor expôs o seguinte:

O Ensino Médio, com suas finalidades estacadas em três pilares básicos, a primeira de aprofundar os conhecimentos anteriores possibilitando seu prosseguimento nos estudos mais elevados, a segunda, preparar o homem para o trabalho e para cidadania, dotando-o de conhecimentos básicos sobre as profissões e suas chances mercadológicas e a terceira de aprimorar a formação humanística do educando que, pelo cultivo do intelecto, possa desempenhar pensamento autônomo, vivência ética e incorporação de princípios e valores que promovam o ser humano (O PROGRESSO, 19 e 10 de dez. de 1997, p. 6).

Apesar desse demorado processo de produção, a LDB ainda não estava terminada. Para sustentar essas determinações foram produzidos alguns documentos: Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) (BRASIL, 1998), explicitadas no Parecer nº 15/98 (BRASIL, 1998a) e na Resolução nº 3/98 (BRASIL, 1998b), da Câmara de Educação Básica

⁴ À época, conforme consta no Jornal, era Mestre em Educação pela Universidade Católica Dom Bosco (UCDB)/SOCIGRAN, advogado e professor nas Faculdades de Educação, Direito e Ciências da Computação da SOCIGRAN, além de professor da Rede Estadual de Ensino.

do Conselho Nacional de Educação, e os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) (BRASIL, 2000), produzidos sob orientação do Ministério da Educação e Cultura (MEC) pela sua Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC).

Nas páginas iniciais dos PCNEM (BRASIL, 2000) são apresentados os princípios que nortearam a reforma curricular do Ensino Médio. Segundo consta, as novas formas de organização do trabalho e dos processos produtivos e o expressivo avanço tecnológico estariam demandando “competências básicas” na formação dos jovens para sua inserção na vida adulta. Argumenta que se antes o ensino era “descontextualizado, compartimentalizado e baseado no acúmulo de informações”, a reforma “dar[ia] significado ao conhecimento escolar, mediante a contextualização; evitar[ia] a compartimentalização, mediante a interdisciplinaridade; e incentivar[ia] o raciocínio e a capacidade de aprender” (BRASIL, 2000, p. 4). Complementa apontando as capacidades a serem adquiridas pelos alunos a partir do novo modelo de ensino:

Propõe-se, no nível do Ensino Médio, a formação geral, em oposição à formação específica; o desenvolvimento de capacidades de pesquisar, buscar informações, analisá-las e selecioná-las; a capacidade de aprender, criar, formular, ao invés do simples exercício de memorização (BRASIL, 2000, p. 5).

Se de um lado justifica a necessidade da reforma pelo viés econômico, por outro, o faz a partir de dados estatísticos que entregam a realidade do objeto que tratam. Apresentando dados relativos à expansão de matrículas no Ensino Médio desde os anos finais da década de 1980 até 1997⁵, argumenta que parte expressiva dos grupos até então excluídos do processo de escolarização estariam voltando à escola naquela década por efeito das exigências do mercado de trabalho e do reconhecimento da importância da escolaridade em sua inclusão nesse processo.

Em ações governamentais, tal como o é uma reforma educacional, e mais especificamente uma reforma curricular, os dados estatísticos possuem fundamental importância, pois a partir deles normas, estratégias e ações são produzidas com vistas a governar a população, administrar e otimizar suas condutas e práticas (TRAVERSINI; BELLO, 2009). Assim, ao revelar a precariedade do funcionamento do Ensino Médio, os dados apresentados produziram e afirmaram um consenso em torno da necessidade de reformá-lo, uma vez que, por sua função

⁵ Conforme consta no PCNEM (BRASIL, 2000), de 1988 a 1997 a demanda de matrículas no Ensino Médio superou 90% das até então existentes, sendo que de 1996 a 1997 houve uma taxa de crescimento de 11,6%. Entretanto, destaca que a escolarização nessa etapa não ultrapassava 25% dos adolescentes e jovens com idade de 15 a 17 anos, colocando o Brasil em posição de desigualdade se comparado aos demais países, incluindo os da América Latina, nos quais a escolarização alcançava de 55% a 60%, como em países do Cone Sul, ou ainda 70%, como em países do Caribe.

histórica e discursivamente produzida, e que naquele momento era redefinida, sua situação se configuraria como um impedimento ao desenvolvimento da sociedade.

A colocação do saber estatístico na ordem do discurso como verdade inquestionável sobre o objeto do qual trata é uma tecnologia de poder, conforme mostrou Foucault (2008a). Se até o século VXII era necessário ao soberano ser “sábio e prudente”, o que lhe implicava, respectivamente, “conhecer as leis positivas do país, conhecer as leis naturais que se impõem a todos os homens, conhecer, é claro, as leis e os mandamentos de Deus” e “saber em que medida, em que momento e em que circunstâncias era efetivamente necessário aplicar essa sabedoria”, a partir do referido século ocorre uma ruptura na caracterização daquele modo de governo: é preciso, a partir de então, “conhecer os elementos que vão possibilitar a manutenção do Estado, a manutenção do Estado em sua força ou o desenvolvimento necessário da força do Estado, para que ele não seja dominado pelos outros e não perca sua existência perdendo sua força ou sua força relativa (FOUCAULT, 2008a, p. 365).

Sobre o papel do currículo os PCNEM (BRASIL, 2000) apontam:

O currículo, enquanto instrumentação da cidadania democrática, deve contemplar conteúdos e estratégias de aprendizagem que capacitem o ser humano para a realização de atividades nos três domínios da ação humana: a vida em sociedade, a atividade produtiva e a experiência subjetiva, visando à integração de homens e mulheres no tríplice universo das relações políticas, do trabalho e da simbolização subjetiva (BRASIL, 2000, p. 15).

Referendando incessantemente a “sociedade do conhecimento”, o documento registra o papel da educação frente à sociedade do século XXI:

A centralidade do conhecimento nos processos de produção e organização da vida social rompe com o paradigma segundo o qual a educação seria um instrumento de “conformação” do futuro profissional ao mundo do trabalho. Disciplina, obediência, respeito restrito às regras estabelecidas, condições até então necessárias para a inclusão social, via profissionalização, perdem a relevância, face às novas exigências colocadas pelo desenvolvimento tecnológico e social. A nova sociedade, decorrente da revolução tecnológica e seus desdobramentos na produção e na área da informação, apresenta características possíveis de assegurar à educação uma autonomia ainda não alcançada. Isto ocorre na medida em que o desenvolvimento das competências cognitivas e culturais exigidas para o pleno desenvolvimento humano passa a coincidir com o que se espera na esfera da produção. O novo paradigma emana da compreensão de que, cada vez mais, as competências desejáveis ao pleno desenvolvimento humano aproximam-se das necessárias à inserção no processo produtivo (BRASIL, 2000, p. 11).

Entre as formulações contidas nos documentos ganha destaque o papel conferido ao trabalho:

O trabalho é o contexto mais importante da experiência curricular no Ensino Médio, de acordo com as diretrizes traçadas pela LDB em seus Artigos 35 e 36. O significado desse destaque deve ser devidamente considerado: na medida em que o Ensino Médio é parte integrante da Educação Básica e que o trabalho é princípio organizador do currículo, muda inteiramente a noção tradicional de educação geral acadêmica ou, melhor dito, academicista. O trabalho já não é mais limitado ao ensino profissionalizante. Muito ao contrário, a lei reconhece que, nas sociedades contemporâneas, todos, independentemente de sua origem ou destino socioprofissional, *devem ser educados na perspectiva do trabalho* enquanto uma das principais atividades humanas, enquanto campo de preparação para escolhas profissionais futuras, enquanto espaço de exercício de cidadania, enquanto processo de produção de bens, serviços e conhecimentos com as tarefas laborais que lhes são próprias (BRASIL, 2000, p. 79, grifos nossos).

Para atingir esses objetivos, o documento alega a necessidade de colocar em exercício quatro premissas, as quais haviam sido anteriormente preconizadas no documento produzido em 1996 pela UNESCO (1997) e então tomado como base para a reforma: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser. Premissas que constituem a pedagogia do “aprender a aprender”, na qual se proclama ao indivíduo a importância de sua contínua aprendizagem para que viva diante da instabilidade colocada pela configuração capitalista da sociedade, onde o trabalho se firma cada vez mais precário a quem menos se qualifica.

E com vistas a alcançar esses objetivos é que os PCNEM (BRASIL, 2000) foram produzidos, conforme registra o texto:

Considerando tal contexto, buscou-se construir novas alternativas de organização curricular para o Ensino Médio comprometidas, de um lado, com o novo significado do trabalho no contexto da globalização e, de outro, com o sujeito ativo, a pessoa humana que se apropriará desses conhecimentos para se aprimorar, como tal, no mundo do trabalho e na prática social. Há, portanto, necessidade de se romper com modelos tradicionais, para que se alcancem os objetivos propostos para o Ensino Médio. A perspectiva é de uma aprendizagem permanente, de uma formação continuada, considerando como elemento central dessa formação a construção da cidadania em função dos processos sociais que se modificam. Alteram-se, portanto, os objetivos de formação no nível do Ensino Médio. Prioriza-se a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico (BRASIL, 2000, p. 13).

Para fazer circular as mudanças definitivas foi preciso colocá-las em discurso. Em artigo publicado na revista *Veja*, na edição 1545, de 06 de maio de 1998, sob o título *A segunda onda*, o “novo Ensino Médio” é apresentado ao público (Imagem 1). De forma breve, Alice Granato, autora do artigo, elabora uma crítica ao modelo de ensino que viria a ser substituído por outro

que, embora anteriormente afirmado em Lei específica, ainda aguardava aprovação no Conselho Nacional de Educação:

O principal objetivo é devolver ao Ensino Médio o caráter de curso de formação geral. Criado na década de 60, o 2º grau é um modelo de ensino ultrapassado, que já não cumpre suas funções. Ele não fornece conhecimento técnico necessário para quem pretende ingressar imediatamente no mercado de trabalho nem prepara de forma adequada os alunos que desejam seguir adiante e fazer um curso superior (VEJA, Edição 1.545, de 06 de maio de 1998, p. 93).

O que se pode perceber é que a educação, no contexto neoliberal, está estritamente vinculado ao preparo para o trabalho, articulando-a à vida das pessoas. Dá-se a ela a função de desenvolver competências cuja importância são atualmente enfatizadas pelo mundo do trabalho contemporâneo: criatividade, capacidade de análise e de solucionar problemas “imprevisíveis”, flexibilidade, autonomia, entre outras. São valorizados os conteúdos curriculares que possam contribuir para a aprendizagem de competências básicas para que os indivíduos estejam aptos para assimilarem mudanças no curso da vida e do exercício do trabalho.

CAPÍTULO 2

O “NOVO ENSINO MÉDIO” AGORA É PARA A VIDA E PARA O TRABALHO!

Neste Capítulo, objetivamos analisar o enunciado “Educação para a vida e para o trabalho”, evidenciando as posições de sujeito que, em conjunto a outros enunciados que constituem uma rede discursiva sobre o Ensino Médio, ele propõe à população jovem. Indicamos, pois, a ação biopolítica que os discursos sustentam por meio da escolarização de uma parte da população que é referendada como necessária ao desenvolvimento da nação. Mais ainda, colocamos em relevo a tentativa de articulação entre vida e trabalho na contemporaneidade, aspecto que permite evidenciar a subsunção da vida ao trabalho. Para uma aproximação ao objetivo, dividimos o Capítulo em três partes.

Na primeira parte, intitulada *Entre a essência e a imposição, o trabalho, esse nosso “quase transcendental”*, apresentamos algumas considerações em torno dos sentidos conferidos ao trabalho na sociedade moderna. Utilizando os escritos foucaultianos, evidenciamos a rede de saberes que possibilitou a emergência do trabalho como um “quase transcendental” na medida em que desde o advento da modernidade ele tem forjado a existência humana, constituindo sujeitos que lhe confere centralidade em suas vidas. Isto foi necessário para que pudéssemos contradizer as proposições de Karl Marx, as quais foram brevemente retomadas, pois são elas que parecem sustentar os discursos sobre a função do Ensino Médio no país e também afetar as práticas cotidianas dos jovens e sua relação com o trabalho.

Na segunda parte, *A centralidade do trabalho nas reformas educacionais dos anos 1970 e 1980: “educação profissional”, “formação geral” e outros ditos mais*, tratamos da função estratégica e importância conferida ao trabalho nas reformas anteriores do nível médio da educação. Com isso pretendemos delinear o movimento de transformação de um enunciado que tem a educação escolar como referente. Assim, observamos que de uma propaganda “educação para o trabalho” a partir dos anos 1970, cujo programa teve como principal elemento a obrigatoriedade da educação profissional, passou-se, no início dos anos 1980, a busca por uma “formação geral”. Tratou-se de delinear a rede discursiva na qual o enunciado colocado em questão nesta pesquisa se inscreve, e ressaltar que os tipos de sujeitos que se buscou produzir a cada momento histórico guarda relação com o tipo de sociedade que se quer construir.

Na terceira parte, *As tentativas de articular vida e trabalho no Ensino Médio desde os anos 1990: governar menos e possibilitar que os jovens se regulem mais*, efetuamos a análise do enunciado “Educação para a vida e para o trabalho”. Tratamos de descrevê-lo observando a

relação que mantém com outros enunciados e nos atentamos para as posições de sujeito que institui aos jovens. Verificamos que o enunciado em questão funciona como uma tecnologia de governo do corolário neoliberal na medida em que sinaliza a submissão da vida ao trabalho ou, no limite, promove o trabalho como a vida dos sujeitos. Ao agenciar a confluência entre vida e trabalho em sua programação, o Ensino Médio tem obstinado a produção de jovens que tenham o empresariamento de si como fim e subjetivem-se como flexíveis, dinâmicos e criativos porque inseridos em mundo competitivo e volátil que demanda essas características àquele que dependem do trabalho, mas do trabalho em sua forma contemporânea.

2.1 Entre a essência e a imposição, o trabalho, um “quase transcendental”

Para realizar a análise do enunciado “Educação para a vida e para o trabalho” foi preciso delimitar um dos termos que o compõe. Assim evidenciamos a compreensão de “trabalho” que orientou esta pesquisa e, por efeito, aquela da qual nos afastamos. Isto porque os sentidos que se pode atribuir ao trabalho são muitos, desde como essência até como imposição a serviço da sustentação da sociedade capitalista. Também porque não seria possível fazer uso constante de uma expressão sem antes dar-lhe uma estabilidade teórica.

Etimologicamente, a palavra trabalho tem origem no latim *tripalium*, e refere-se a um instrumento utilizado em sessões de tortura, feito com três paus e cujas pontas eram de ferro. Porém, esse sentido não é suficiente em se tratando dos usos que se faz da palavra em contextos distintos e especialmente nesta pesquisa. Tanto que na Língua Portuguesa outros significados são possíveis ao termo. O dicionário Michaelis (MICHAELIS, 2019) por exemplo, apresenta vinte e três definições diferentes, dentre as quais destacamos as seguintes porque se relacionam ao enunciado analisado:

- Conjunto de atividades produtivas ou intelectuais exercidas pelo homem para gerar uma utilidade e alcançar determinado fim;
- Atividade profissional, regular, remunerada ou assalariada, objeto de um contrato trabalhista;
- Qualquer tarefa que é ou se tornou uma obrigação ou responsabilidade de alguém; dever, encargo;
- Conjunto de exercícios objetivando desenvolvimento e aprimoramento físico, artístico, intelectual etc.;
- Ação exercida por elemento natural de forma progressiva e contínua e o efeito dessa ação sobre o meio;
- Atividade humana caracterizada como fator principal da produção de bens ou serviços;
- Atividade de transformação do trabalhador que, além de tirar da natureza os bens necessários para sua subsistência, usa sua força produtiva para criar uma

nova ordem social, política e econômica com a emancipação do proletariado e a socialização dos meios de produção [...] (MICHAELIS, 2019).

Trata-se de uma palavra empregada em seu sentido político, econômico e filosófico e associada ao enunciado na medida em que ele se articula a esses campos. Com tal delimitação nos apartamos dos outros significados disponíveis, como aqueles que remetem, por exemplo, à “execução de um delito”, a “rituais realizados para alcançar objetivos de proteção e auxílio ou de malefícios e prejuízo a alguém” ou a “conjunto de fenômenos que ocorrem em determinada matéria, produzindo alteração de sua natureza forma” (MICHAELIS, 2009), pois não se trata de um enunciado referente às práticas jurídicas-penais, religiosas ou científicas.

Segundo Ribeiro e Léda (2004), na Grécia Antiga o trabalho era visto como exercício humilhante, degradante, portanto, rejeitado por aqueles considerados homens livres. Igualmente negativado, nos primeiros tempos do Cristianismo o trabalho era justificado como punição para o pecado. Foi a partir do Renascimento que o trabalho passou a assumir caráter emancipador, capaz de transformar aquele que o exerce, ou, ainda mais, como via de promoção e garantia ao indivíduo o exercício de sua cidadania. Esses são enunciados que reverberam na atualidade e por isso produzem efeitos de verdade que afetam os indivíduos.

Foucault (2016a) afirma que do final do século XVIII em diante o trabalho tornou-se, junto à vida e à linguagem, um “quase transcendental”. Esses elementos passaram a ocupar lugar central na constituição do homem moderno, de modo que este tem tido sua subjetividade forjada por meio de seu reconhecimento enquanto sujeito que trabalha, vive e fala. Mas para que isso ocorresse foi preciso que uma rede de saberes fizessem emergir essas “sínteses objetivas” como necessárias ao conhecimento do homem. “Pois, do mesmo modo que estas positivities permitem conhecer o organismo, as formas de produção e a linguagem elas também informam sobre o caráter finito do homem” (HECK, 2011, p. 368).

Segundo o autor, a maneira como o homem é concebido na atualidade advém de uma “ruptura que divide, em sua profundidade, a *epistémê* do mundo ocidental e isola para nós o começo de certa maneira *moderna* de conhecer as empiricidades” (FOUCAULT, 2016a, p. 343, grifos do autor). Esse acontecimento marcou o início do pensamento moderno sobre o homem, ou melhor, da mudança “de natureza e de forma” (FOUCAULT, 2016a, p. 346) do saber que sobre ele incide e que desde então o constitui. Assim, foi em substituição ao “saber como modo de ser prévio e indiviso” que o homem se tornou sujeito e objeto do próprio conhecimento, fazendo emergir aí o “duplo empírico-transcendental”, o homem que se conhece por meio de suas palavras, seu organismo e os objetos de sua produção.

Tratando desse “quase-transcendental” que é o trabalho ao homem moderno, analisa as obras de Adam Smith e David Ricardo⁶. Aponta que, para ambos, “o trabalho pode realmente medir a equivalência das mercadorias que passam pelo circuito das trocas” (FOUCAULT, 2016a, p. 348), ou seja, haveria como que uma equivalência entre o valor da quantidade de trabalho empregado na produção de um objeto e o objeto a ser adquirido no processo de troca. Entretanto, há uma diferença que deve ser ressaltada porque sinaliza uma ruptura na ordem do saber econômico:

A diferença, porém, entre Smith e Ricardo está no seguinte: para o primeiro, o trabalho, porque analisável em jornadas de subsistência, pode servir de unidade comum a todas as outras mercadorias (de que fazem parte os próprios bens necessários à subsistência); para o segundo, a quantidade de trabalho permite fixar o valor de uma coisa, não apenas porque este seja representável em unidades de trabalho, mas primeiro e fundamentalmente porque o trabalho como atividade de produção é “a fonte de todo valor”. (FOUCAULT, 2016a, p. 349).

O deslocamento provocado por Ricardo em relação à proposição de Adam Smith ressalta o valor extraído do trabalho como origem de todo valor atribuído ao objeto produzido. A economia passa a ser orientada não mais pelo valor fixo do trabalho, o qual permitia a troca das mercadorias em regime de equivalência, mas sim pelo trabalho em si mesmo, pelo valor que lhe é concebido a partir de então: “O valor deixou de ser signo, tornou-se um produto” (FOUCAULT, 2016a, p. 349). Ora, ainda que o valor das coisas aumente em razão da quantidade de trabalho demandado em sua produção, a mesma mudança não se aplica quando da diminuição ou aumento do salário que se dá em troca de sua produção mesma.

Outro autor tomado por Foucault (2016a) em sua análise foi Karl Marx. Conhecer as proposições deste filósofo alemão em relação ao trabalho, ainda que sumariamente, é importante porque elas parecem possuir um status de verdade em discursos e práticas articuladas ao trabalho na atualidade. Ora, não há quem duvide de que o trabalho é capaz de dignificar o homem, de fazê-lo sentir-se útil e produtivo à sociedade e a si mesmo. Essência e necessidade do homem, portanto, é como o trabalho é concebido por este filósofo cuja força teórica ecoa ainda hoje. Tanto o é que quem não exerce qualquer atividade laboral acaba por

⁶ Adam Smith foi um importante filósofo do século XVIII, considerado o “pai da economia moderna” e geralmente ressaltado como o mais importante teórico do liberalismo econômico. Além de em *As palavras e as coisas*, Foucault retoma os escritos de Adam Smith em uma das aulas do curso *Nascimento da biopolítica* (2008a). Já David Ricardo, ao lado de Adam Smith, teve fundamental importância no desenvolvimento da ciência econômica, tal como Foucault (2016a) expõe em *As palavras e as coisas*.

ser colocado ou se colocar (porque objetivado pelos discursos e pode – ou não – subjetivá-los) à margem por não atender as demandas e dinâmica de consumo da sociedade capitalista.

Para Marx, o trabalho é essência do homem e fundamental na sua constituição enquanto ser social. Afirma que esta categoria deve ser compreendida em uma dupla dimensão: de um lado, enquanto exercício alienado e estranhado porque faz do homem uma mercadoria e de seu esforço físico um produto; de outro lado, porque é capaz de humanizá-lo na medida em que possibilita sua sobrevivência, sua emancipação e sociabilidade. Ainda nesta perspectiva, o trabalho se dá a partir da relação entre homem e natureza.

Em contraposição a isso, Foucault (2016a) afirma que, apesar de sua importância no pensamento econômico e filosófico do século XIX, “no nível profundo do saber ocidental, o marxismo não introduziu nenhum corte real”. E prossegue: “o marxismo está para o pensamento do século XIX como peixe n’água: o que quer dizer que noutra parte qualquer deixa de respirar” (FOUCAULT, 2016a, p. 360). Isto porque, segundo ele, as ideias de Marx, ainda que opostas ao pensamento burguês da época, a ele estavam relacionadas porque vislumbravam o trabalho como único recurso capaz de eliminar a finitude do homem, prometida pelo desenvolvimento em curso como controlável pelo próprio homem.

Ora, se Marx defende o trabalho como essência, Foucault defende uma perspectiva contrária, na qual o trabalho é imposição. Assim afirma: “O trabalho não é a essência do homem. Se o homem trabalha, se o corpo humano é uma força produtiva, é porque o homem é obrigado a trabalhar. E ele é obrigado porque ele é investido por forças políticas, porque ele é capturado nos mecanismos de poder” (FOUCAULT, 2010, p. 259). Trata-se de pensar, nesse sentido, que o trabalho funciona como estratégia de coerção da vida homem, pois trabalhar, é um imperativo da sociedade moderna capitalista que faz do trabalho a própria vida do homem.

Conforme Foucault (2010), a ideia de que o trabalho seria necessário à dignificação do homem, como também natural e insubstituível, foi fundamental para os capitalistas do século XVIII. Ou seja, o capitalismo, apropriando-se dos discursos em torno do trabalho, tomou-os para si para se fortalecer e assim constituir verdades que nos cercam ainda hoje. Na contemporaneidade, marcada pelo consumismo desenfreado, o trabalho é condição necessária para que os sujeitos possam consumir e estar conectado às demandas do mundo; ou seja, é preciso trabalhar para que se possa consumir, e consumir para que se possa ter “existência”.

Ainda de acordo com Foucault (2010), a maneira como a sociedade pensa o trabalho em cada época é resultado de mudanças de ordem diversas como políticas, sociais e mesmo populacional, e não apenas econômica.

Após tratarmos brevemente do processo histórico que fez com que o trabalho fosse tornado um “quase transcendental” da modernidade, chegando até nós como necessidade inquestionável, recorreremos às proposições de Zygmunt Bauman (2001) para tratar da configuração do trabalho na contemporaneidade. Optamos pelas conceituações do sociólogo polonês porque elas parecem as mais próximas ou pelo menos mais sustentáveis ao que propõe esta pesquisa; também porque possuem alguns nexos com a perspectiva foucaultiana. Em sua obra intitulada *Modernidade Líquida*, Bauman (2001) denomina a sociedade atual como “sociedade líquida”, pois, segundo ele, a volatilidade e fluidez caracterizam a modernidade, fazendo com que as relações sociais sejam mais frágeis, menos duradouras e instáveis.

Reconhecendo que o trabalho é um dos mais importantes fatores das relações humanas e possui centralidade na vida das pessoas, Bauman (2001, p. 157) afirma o seguinte:

Quaisquer que tenham sido as virtudes que fizeram o trabalho ser elevado ao posto de principal valor dos tempos modernos, sua maravilhosa, quase mágica, capacidade de dar forma ao informe e duração ao transitório certamente está entre elas. Graças a essa capacidade, foi atribuído ao trabalho um papel principal, mesmo decisivo, na moderna ambição de submeter, encilhar e colonizar o futuro, a fim de substituir o caos pela ordem e a contingência pela previsível (e, portanto, controlável) sequência dos eventos. Ao trabalho foram atribuídas muitas virtudes e efeitos benéficos. (BAUMAN, 2001, p. 157).

Explicita que o trabalho transformou as civilizações da era moderna, subjugando a vida dos trabalhadores, e que a “liberdade” promovida pela modernidade e pela Revolução Industrial do século XVIII em relação ao trabalho compulsório ou servil da Idade Média fez com que os homens acreditassem que a atividade assalariada lhes possibilitaria uma capacidade maior de escolha, elevando, assim, seus padrões de vida. Nesse sentido, o trabalho localiza-se no limbo entre o sucesso e a responsabilidade individual. Mas essa naturalização do trabalho como condição inerente ao homem aprisionou-o em suas condições, deixando-as estáticas, e reforçou a relação entre trabalho e capital. Assim afirma o seguinte:

O “trabalho” assim compreendido era a atividade em que se supunha que a humanidade como um todo estava envolvida por seu destino e natureza, e não por escolha, ao fazer história. E o “trabalho” assim definido era um esforço coletivo de que cada membro da espécie humana tinha que participar. O resto não passava de consequência: colocar o trabalho como “condição natural” dos seres humanos, e estar sem trabalho como anormalidade, denunciar o afastamento dessa condição natural como causa da pobreza e da miséria, da privação e da depravação; ordenar homens e mulheres de acordo com o suposto valor de contribuição de seu trabalho ao empreendimento da espécie como um todo; e atribuir ao trabalho o primeiro lugar entre as atividades

humanas, por levar ao aperfeiçoamento moral e à elevação geral dos padrões éticos da sociedade (BAUMAN, 2001, p. 157-158).

Em razão das modificações no mundo do trabalho, as pessoas têm mudado a maneira como se relacionam com o trabalho, com o sentido que dão a ele. A lógica do consumo e da satisfação das necessidades como sobrevivência surge como a principal razão do trabalho e da atividade remunerada. Trabalham apenas porque desejam consumir e porque consumir é necessário para a sua sobrevivência. Ainda segundo Bauman (2001), outro fator de mudança é a estabilidade e a duração das atividades laborais na modernidade. Hoje os trabalhadores não estabelecem uma identidade fixa com o trabalho, como uma atividade a ser exercida para sempre, e entendem que o trabalho é apenas uma condição, algo muito provisório. Daí porque o trabalho talvez esteja perdendo lugar central na vida das pessoas ou em seus projetos de vida, deixando de ser ação transformadora para funcionar como condição de acesso ao consumo.

Ribeiro e Léda (2004) apontam que, para muitas pessoas, o trabalho é entendido apenas como meio para alcançar objetivos geralmente ligados ao consumo, e por isso não reconhecem a esfera profissional como um espaço de realização, de reconhecimento, de poder ser útil à sociedade. Afirmam também que existe uma minoria de trabalhadores atuando em funções que permitem envolvimento e identificação, enquanto a outra parcela, a maioria dos trabalhadores, submete-se “às leis do dinheiro” (RIBEIRO; LÉDA, 2004, p. 80).

É nesse sentido que se observa nas DCNEM de 1998 (BRASIL, 1998) um apontamento de estudo realizado pela Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados (Fundação SEADE), na qual os jovens são referendados como potenciais consumidores “de bens e serviços em uma sociedade de massas”, daí porque acredita-se que escolarizando os jovens pode-se fazer deles força produtiva e também força consumidora:

É fundamental criar todo tipo de incentivo e retirar todo tipo de obstáculo para que os jovens permaneçam no sistema escolar. As questões que envolvem o adolescente de hoje não podem mais ser pensadas fora das relações mais ou menos tensas com o mundo do trabalho, fora de sua condição de grande consumidor potencial de bens e serviços em uma sociedade de massas, onde a escolarização não se limita mais aos jovens e o trabalho não é só de adultos, ou fora de suas relações de autonomia ou dependência para com a ordem jurídica e política (BRASIL, 1998, p. 12).

A importância dada ao trabalho é propagada nas DCNEM de 1998 (BRASIL, 1998) na medida em que é afirmada sua centralidade no currículo da reforma do Ensino Médio.

Com a reforma, o sentido dado ao trabalho foi ampliado, deixando de ser compreendido estritamente no âmbito da educação profissional e passando a configurar nas variadas dimensões da vida dos sujeitos. Nesses termos, o trabalho deixa de ser limitado à execução de uma atividade específica. Trata-se de um movimento que é próprio da racionalidade neoliberal que em sua máxima força busca capitalizar todos os aspectos da vida dos sujeitos, por isso o trabalho deve atravessar todas as ações e todos os espaços possíveis.

No Parecer nº 5/2011 (BRASIL, 2011), relativo às DCNEM, o trabalho é referendado “como princípio educativo” do Ensino Médio. Conforme o Parecer, o trabalho é entendido como a transformação da natureza pelo homem para a produção de sua existência, aspecto que ainda remonta às proposições marxistas, ainda que não as referencie explicitamente: “Essa dimensão do trabalho é, assim, o ponto de partida para a produção de conhecimentos e de cultura pelos grupos sociais” (BRASIL, 2011, p. 19).

As Diretrizes (BRASIL, 2012, p. 162-163) afirmam que quando o homem se envolve no trabalho, ele é capaz de perceber sua ação em âmbito social ou coletivo:

A concepção do trabalho como princípio educativo é a base para a organização e desenvolvimento curricular em seus objetivos, conteúdos e métodos. Considerar o trabalho como princípio educativo equivale a dizer que o ser humano é produtor de sua realidade e, por isto, dela se apropria e pode transformá-la. Equivale a dizer, ainda, que é sujeito de sua história e de sua realidade. Em síntese, o trabalho é a primeira mediação entre o homem e a realidade material e social (BRASIL, 2012, p. 162-163).

Apesar dessa proposta, o documento reforça o caráter prático atribuído ao trabalho, quando afirma que “o trabalho também se constitui como prática econômica, porque garante a existência, produzindo riquezas e satisfazendo necessidades” (BRASIL, 2012, p. 163). Mas estando essa conceituação inserida em uma sociedade capitalista, marcado por profunda desigualdade, podemos questionar quais os significados dos termos: existência, riquezas, necessidades. Ainda nas Diretrizes, verifica-se a categorização que se faz da profissão e a associação ao trabalho, pois as profissões são “entendidas como forma contratual socialmente reconhecida, do processo de compra e venda da força de trabalho” (BRASIL, 2012, p. 163).

A especialização do trabalho hoje denomina-se “profissão”. O trabalhador fabril foi suprimido pelo capitalismo industrial, dando lugar ao trabalhador contemporâneo: aquele que “escolhe” onde e como quer atuar profissionalmente. Ser livre é condição do novo tipo de trabalhador! Desse modo, as profissões “liberais” são mais valorizadas porque impulsionam e propagam a autonomia das pessoas. Por outro lado, aquele que não possui um diploma que garanta seu acesso ao mundo do trabalho, e que não se especializa, não pode ter uma profissão

e não tem um “lugar seguro” na sociedade e nem se reconhecer como apto ao exercício laboral, seja em qual função for. Isto porque nos últimos tempos propaga-se cada vez mais a necessidade de se possuir um diploma, de modo que aqueles que não possuem subjetivem essa necessidade.

Pode-se afirmar que o acesso ao trabalho ou pelo menos a emprego na contemporaneidade é garantido pela especialização das ocupações. Cada vez mais as pessoas são levadas a acreditarem que quanto mais especializadas, mais aptas estarão às profissões que escolherem. Por isso são subjetividades em torno da verdade de que suas escolhas profissionais são feitas livremente, por sua própria vontade, e que garantindo seu diploma, terão emprego garantido. Entretanto, na contramão do que o capitalismo propaga, a “desprofissionalização” ocorre cada vez mais, de modo que determinadas funções que antes eram exercidas por pessoas capacitadas para tal, hoje podem ser por quaisquer outras.

Exemplo deste movimento de desprofissionalização pode ser observado na atual reforma do Ensino Médio, que garante a pessoas de “notório saber” o exercício da docência em detrimento de pessoas especializadas. Isto significa que pessoas formadas em cursos de licenciaturas, segundo o novo programa educacional, poderão ter seus postos ocupados por pessoas que supostamente possuem capacidades para realizar as mesmas ações, ainda que não tenham passado por uma graduação e adquirido “competências e habilidades” implicadas na docência. Estaria a profissão docente, entre tantas outras, fadada à desprofissionalização?

Esta breve incursão pretendeu trazer alguns elementos que possam subsidiar a reflexão sobre a noção de trabalho que o enunciado em análise carrega em si. Visto que sua aparição e circulação se dá em momento histórico datado, foi preciso retomar e caracterizar no próximo item o que se entende por trabalho em tal contexto. Objetivou evidenciar que o trabalho na atualidade é marcado pela instabilidade e insegurança e demanda dos trabalhadores sua flexibilidade e capacidade de adaptação, porque o mercado funciona dessa forma; também que seu exercício na contemporaneidade não se dá da mesma forma como em décadas anteriores, quando o esforço físico era a principal “ferramenta” do trabalhador, mas sim mediante aquisição e uso de “competências e habilidades” que são intelectuais, aspecto que caracteriza o trabalho cada vez mais privilegiado na sociedade moderna, o trabalho “imaterial”.

2.2 A centralidade do trabalho nas reformas educacionais dos anos 1970 e 1980: educação profissional, formação geral e outros ditos mais

De acordo com Ziliani (2014), a partir do final do século XIX a relação entre educação e trabalho bem como a dicotomia instaurada por esses elementos emergem como objeto de

interesse de pessoas envolvidas ou preocupadas com o nível médio da educação. Esta atenção se deu em razão do nível médio ter sido caracterizado como responsável pela formação de jovens que aspiravam espaço no mercado de trabalho buscando a profissionalização ofertada pela escola. Ao mesmo tempo, foi indiciado pela instauração da dicotomia constituída entre ensino propedêutico e ensino profissionalizante, e pela ineficácia deste último, que não atendia os reclames tanto no âmbito da formação geral quanto no âmbito da formação profissional.

Este problema encontra uma explicação no seguinte acontecimento: se no século XIX o nível médio era caracterizado por sua oferta de caráter privado, portanto destinado apenas à parte mais abastada da população, no início do século seguinte, com a gradativa instauração da obrigatoriedade da escolarização pública em todos os níveis, passou a ser constituído também por jovens pobres. Pouco a pouco, a preparação desta franja da população como força produtiva ganhou novos contornos à medida em que emergiu ou pelo menos foi objetivada uma nova ordem econômica no País. Em decorrência da crescente industrialização e desenvolvimento, conhecimentos especializados para o exercício de funções técnicas passaram a ser exigidos, alterando substancialmente o tipo de formação escolarizada em curso: “Mundo do trabalho e mundo ilustrado, esses dois mundos inicialmente antagônicos irão, em especial a partir do século passado, estar interligados” (ZILIANI, 2016, p. 83).

A relação educação-trabalho desenvolveu-se sobretudo na escola, ainda que outras práticas discursivas e não discursivas operaram conjuntamente para fazê-la entrar em cena. Sua emergência implicou a transformação dos termos que a compõem. Se educação era antes entendida como transmissão de valores, formação de caráter, entre outros aspectos que permitiriam aos jovens viver em sociedade, passou a ser via de formação para o trabalho.

Retomando os ditos e escritos dos anos 1970 e 1980 sobre a educação de nível médio, especialmente aqueles inscritos no âmbito das reformas educacionais produzidas em ambas décadas, é possível uma aproximação e caracterização dos tipos de sujeitos pretendidos para cada momento, bem como o cenário em que ocorreram essas demandas e a centralidade do trabalho em cada momento histórico. Essa discussão favorece e nos aproxima ao objetivo da pesquisa, considerando que a historicidade do enunciado.

A promulgação da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961 (BRASIL, 1961), a primeira LDB, se deu no contexto do chamado “nacional-desenvolvimentismo”, projeto que objetivava acelerar o desenvolvimento econômico do País. Como condição, a educação escolarizada, e em especial o nível médio, galgou espaço nos discursos como instrumento privilegiado ao alcance daquele objetivo. Conforme pronunciamentos dos reformadores, a escola era via de qualificar

o trabalhador reclamado pelo sistema produtivo daquele momento, sendo este regido pela agricultura e industrialização, mas sua estrutura mesma impedia essa qualificação.

A Lei postula como um dos objetivos da educação o “preparo do indivíduo e da sociedade para o domínio dos recursos científicos e tecnológicos que lhes permitam utilizar as possibilidades e vencer as dificuldades do meio” (BRASIL, 1961) e nele aloca-se um paradoxo. Se de um lado colocava-se como necessidade a formação de jovens que pudessem contribuir com o projeto de nacional-desenvolvimentismo, de outro, a Lei sustentava uma educação humanística. O projeto de sociedade e as condições estavam em descompasso.

O desenvolvimento em curso teve como pano de fundo as pressões oriundas de países desenvolvidos que faziam do Brasil território dependente daqueles em sentido econômico e político. Foram essas relações de subordinação consentida que definiram ou pelo menos esboçaram os rumos dados à estrutura da educação nacional.

Como efeito dessa reviravolta iniciada nos anos 1960, cujo auge foi o Golpe Militar em 1964, a população de classe média foi alocada no setor de serviços burocráticos destinados à classe mais abastada (FIOD, 1983). Para suprir as demandas colocadas pelas posições que ocupava, e mais ainda para ascender às hierarquias ocupacionais, a classe média passou a buscar sua qualificação profissional no ensino superior. Entretanto, a alta demanda por esse nível de ensino colocou um impasse ao governo, uma vez que, na condição de centralizador de recursos e ainda com seu plano de reorganização econômica em curso, não podia investir na situação. Assim, no ano de 1968 a crise educacional atinge seu auge, fazendo com que o governo interviesse por meio da promulgação da Lei n. 5.540, de 28 de novembro de 1968 (BRASIL, 1968), reformando o ensino superior em articulação ao médio (FIOD, 1983).

No ano seguinte à reforma, o então presidente Costa e Silva em *Mensagem* (BRASIL/MENSAGEM, 1969) trata o feito como investimento, sendo a educação mais uma ressaltada como um dos principais fatores do desenvolvimento econômico pretendido, cujo instrumento seria a formação de recursos humanos:

No campo da Educação, o Governo provou seu indiscutível interesse em tornar realidade um compromisso assumido com a sociedade brasileira. Certo de que o setor constitui um dos fatores principais do desenvolvimento, canalizou seus esforços no sentido de expandir e reformular o sistema de ensino, visando formar os recursos humanos indispensáveis às necessidades econômicas do País e buscando o aprimoramento do processo de democratização de oportunidades, necessário ao seu aperfeiçoamento político e social. (BRASIL/MENSAGEM, 1969, p. 82).

Em 1970, o novo presidente Garrastazu Médici, se pronunciou sobre a educação escolarizada do País, argumentando que ela não contribuía com a formação de mão de obra disponível e, portanto, não formava pessoas úteis e produtivas à nação:

Característica das mais negativas de nosso ensino é a falta de entrosamento entre os currículos dos diversos graus, a que se soma o seu caráter tipicamente propedêutico. O sistema é tão falho a esse respeito que a sua inadequação se patenteia dramaticamente nos próprios exames de admissão ao curso secundário e de vestibular ao curso superior. Além disso, currículos irrealísticos exigem forte carga horária de informações puramente acadêmicas, sem qualquer preocupação de qualificação gradativa da mão-de-obra nacional ao longo das diversas etapas dos cursos (BRASIL/MENSAGEM, 1970, p. 53).

O Governo atribui grande importância ao programa, por se tratar de esclarecida tentativa no sentido de preparar, mediante currículos realísticos, o estudante de nível médio, para ser útil à sua comunidade, caso venha a abandonar a escola, que deixa de ser meramente discursiva e verbalística (BRASIL/MENSAGEM, 1970, p. 54).

Tenta desqualificar a educação escolar ofertada naquele momento, e que no governo do presidente Costa e Silva, havia recebido investimento suficiente para minar os problemas que se apresentavam e possibilitar o pretendido desenvolvimento nacional. Critica o caráter humanista e propedêutico nos quais se pautava a educação, porque inadequados e insuficientes até mesmo para preparar as crianças para os “exames de admissão” ao ensino secundário e os jovens para o vestibular do ensino superior. Os currículos de todos os níveis também são apontados como entraves porque não correspondentes à realidade brasileiras tampouco dialogavam entre si quanto ao seu conteúdo.

Assim, destaca as mudanças no nível médio como condição de preparar o jovem para a sociedade, caso abandonasse a escola. Esta suposição evidencia a não imposição ou tentativa de assegurar a permanência do jovem na escola, ainda que um dos princípios da Lei em vigor fosse o direito de todos à educação.

Para dar fim a esse contexto, em 1971, depois de um trabalho que durara pouco mais de um ano, Médici sancionou a Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971 (BRASIL, 1971), que reformulou o ensino de 1º e 2º graus. Segundo o Relatório do Grupo de trabalho responsável pela elaboração da reforma, esta foi pretendida como “um atributo da própria organização [...] para dar a escolas e sistemas escolares a capacidade de atualizar-se constantemente, sem crises periódicas, apenas refletindo a dinâmica do processo de escolarização em face dos seus condicionantes internos e externos” (RELATÓRIO DO GT, 1971 apud VALÉRIO, 2007, p. 35). Confirma a escolarização destinada ao atendimento às demandas mercadológicas que se

explicitavam sob a rubrica de “condicionantes internos e externos”, equivalentes às demandas de aceleração econômica nacional e às demandas econômicas e políticas internacionais.

A partir dessa Lei (BRASIL, 1971), a profissionalização no ensino de 2º grau foi generalizada, tendo sido todas as escolas, públicas e privadas, obrigadas a oferecer ensino profissionalizante. Com essa tônica, a formação geral perdeu seu espaço em detrimento de cursos que ofereciam habilitações diversas. Fiod (1983, p. 90) enfatiza que essa reforma se vinculou estritamente à reforma do ensino superior na medida em que seu objetivo consistia em amenizar ou no limite afastar os jovens que desejavam ingressar na Universidade: “A proclamação de uma finalidade própria para aquele nível de ensino foi uma medida ‘dissociadora’, uma tentativa de se elevarem as barreiras que defendem o ensino superior do ‘assalto de massas’”. Quanto à formação dos jovens sinaliza-se o seguinte na Lei:

Art.1º. O ensino de 1º e 2º grau tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania (BRASIL, 1971).

Anos mais tarde, em 1974, Médici retoma o movimento de reforma do ensino de 2º grau, afirmando:

Em 1970, preparam-se as linhas mestras de uma política nacional no campo da educação, partindo das seguintes premissas básicas: a educação deve ser entendida como investimento; cumpre respeitar-se a vocação dos indivíduos, mas a expansão da oferta e os incentivos às pessoas devem responder às prioridades estabelecidas em função das necessidades reais da formação de recursos humanos, imprescindíveis aos reclamos do desenvolvimento brasileiro; é a democratização do ensino imperativo de natureza política e ética: a educação deve voltar-se para a valorização do homem, sem perder de vista a formação humanística que realiza o homem no seu todo; importa compatibilizar o papel formador da escola com as oportunidades do mercado de trabalho, para evitar a formação de excedentes profissionais; deve ser finalidade da educação preparar a pessoa para o exercício consciente da cidadania democrática, segundo a formação idealística, garantidora da prevalência dos valores espirituais e morais sobre os materiais; deve ser o analfabetismo atacado concomitantemente para busca acelerada da universalização da taxa de escolarização e pelo rápido decréscimo do número de analfabetos adolescentes e adultos; deve-se preservar a qualidade do ensino, mesmo diante dos inevitáveis processos de massificação (BRASIL/MENSAGEM, 1974, p. 111).

Explicita a educação escolar como investimento e, ao fazê-lo, como que em um movimento, apaga dela o caráter de “formação humana”, como tentou-se imprimir na década anterior:

Pela Lei nº 5.692, de agosto de 1971, não só se reforma a natureza da educação de 1º e 2º graus, como se garantiu a eliminação da prejudicial dicotomia de educação humanística e educação profissionalizante, a sondagem de vocações da criança, entre os 7 e 14 anos na educação para a vida, e a terminalidade de nível de 2º grau e conseqüente preparação dos técnicos de nível médio, tão escassos no País (BRASIL/MENSAGEM, 1974, p. 113).

A profissionalização compulsória foi objeto de críticas desde sua promulgação, de modo que na sequência desse evento normatizações fossem feitas por meio dos Pareceres nº 45/72 (BRASIL, 1972) e nº 76/75 (BRASIL, 1975), além da tardia revogação da legislação que a normatizara, por meio da Lei nº 7.044, de 18 de outubro de 1982 (BRASIL, 1982). Tais críticas foram feitas, sobretudo, por empregadores de técnicos e donos de escolas.

Naquele primeiro Parecer (BRASIL, 1972) foi proposta a operacionalização para a habilitação profissional, a qual implicava na junção entre trabalho intelectual e trabalho manual. A habilitação profissional nele foi definida como “condição resultante de um processo por meio do qual uma pessoa se capacita para o exercício de uma profissão ou de uma ocupação técnica, cujo desempenho exija, além de outros requisitos, escolaridade completa ao nível de 2º grau ou superior” (BRASIL, 1972, p. 107). Tratou-se, nesse sentido, da tentativa de associação entre teoria e prática, dicotomia que, como enfatiza Fiod (1983), sendo consagradas pela própria sociedade não poderiam ser desfeitas na e pela escola, ainda mais pela legislação em si mesma, como se esta definisse de imediato as práticas a serem desenroladas no interior da escola, como também em seu exterior. Por isso, um aspecto que fez da profissionalização compulsória um “foco de tensões” foi a sua recusa, por parte daqueles que tinham na escola a única possibilidade de “ascensão social”. Uma vez sendo o trabalho manual socialmente desqualificado, porém a única direção possibilitada pela escola, os jovens buscariam oportunidade no ensino superior.

Por efeito das inúmeras críticas aos pressupostos que sustentaram a Lei nº 5.692 (BRASIL, 1971), especialmente em relação à profissionalização compulsória, dez anos depois a Lei nº 7.044 (BRASIL, 1982) foi promulgada, substituindo o artigo que preconizava uma educação voltada à “qualificação para o trabalho” por uma educação destinada à “preparação para o trabalho”: "Art. 1º - O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, preparação para o trabalho e para o exercício consciente da cidadania” (BRASIL, 1982). Conseqüentemente também se deu fim aos colégios técnicos que haviam se expandido naquele período e promoveu-se o retorno da ênfase à formação geral, propedêutica, em detrimento da formação técnica especializada.

As diferenças entre os termos “qualificação” e “preparo” devem ser lembradas na medida em que trazem implicações sobre o entendimento da noção de trabalho ao qual dizem respeito. Qualificação refere-se a um tipo de formação que garante ao indivíduo os conhecimentos, as habilidades e as técnicas necessárias a torná-lo apto ao exercício de uma função específica, tal qual se pretendeu com a generalização do ensino técnico profissional na Lei nº 5.692/71 (BRASIL, 1971). Por preparo entende-se a capacitação de um indivíduo com vistas a fornecer-lhe condições básicas para o exercício de uma função, e quando de possíveis adversidades, que elas possam ser sanadas a partir da utilização prática dos conhecimentos adquiridos no processo de formação de quem a executa.

No Parecer nº 170/83 (BRASIL, 1983) argumentou-se que “os princípios científicos e tecnológicos em que regem o mundo da produção e do consumo” demandavam um novo tipo de educação, agora baseada em uma formação “sólida, lúcida e ampla” voltada à compreensão daqueles princípios:

A recuperação dessa conotação do trabalho, que é ao mesmo tempo capacidade e desafio do homem frente à natureza, sem a preocupação com a estrita aprendizagem pelo jovem de um determinado tipo de ocupação, deve ser uma das mais importantes funções da educação contemporânea. Tanto mais, quanto se sabe que a civilização desse século, mais do que a de qualquer outra era da história, tem, como referenciais de sua cultura, os avanços da ciência e da tecnologia. Antes de educar para um trabalho, é preciso educar para o trabalho, concedendo ao aluno uma sólida, lúcida e ampla formação nos princípios científicos e tecnológicos que regem o mundo da produção e do consumo (CFE/PARECER 170/83, 1983, p. 75).

Nesse modo de pensar a educação, verifica-se o imperativo de não restringir a formação do jovem ao exercício de uma única função; antes, pretendia-se garantir uma formação pensada para o tipo de trabalho em ascensão na sociedade brasileira. Tratava-se aí do deslocamento da maneira de se pensar os jovens e sua escolarização; desenhava-se a proposta de uma educação que não mais preparasse as pessoas para o exercício de funções específicas, técnicas, mas que fossem preparadas para o exercício de funções gerais, sustentadas por uma formação sólida e ampla, porque o mundo produtivo que emergia já não era o mesmo e os trabalhadores também não deveriam sê-lo. Estava dada a largada para um novo tempo na educação média brasileira!

Qual tipo de trabalho estava em questão a partir daquele momento? Qual tipo de trabalhador se reclamava para o novo século que se aproximava? Que formação pretendia-se ofertar aos jovens do nível médio da escolarização? Quais subjetividades pretendia-se produzir

e a que modos de vida elas se acoplam? Essas foram algumas questões que a próxima parte do Capítulo se destina a problematizar ao, enfim, analisar o enunciado.

2.3 As tentativas de articular vida e trabalho no Ensino Médio desde os anos 1990: governar menos e possibilitar que os jovens se regulem mais

As transformações ocorridas nos anos 1990 no Brasil e no mundo impuseram mudanças à educação, imposições estas decorrentes dos países desenvolvidos detentores do imperialismo econômico e que tinham as agências internacionais como base para perpetuarem-se nos países em desenvolvimento e que não obstante desejavam entrar na rota do novo capitalismo. Para que as demandas do setor produtivo fossem correspondidas colocou-se como necessidade primeira aos países em desenvolvimento que todas as crianças e jovens tivessem acesso à escolarização, conforme discussão sobre a emergência do enunciado “Educação para todos”.

Porém não se tratava da preconização da mesma educação que fora ofertada nas décadas anteriores, na qual visava-se qualificação ou preparo dos jovens para o trabalho que tinha no esforço físico sua base. O contexto era outro, propagava-se que os jovens não deveriam ser os mesmos e a educação deveria acompanhar tais mudanças. Buscava-se educar os jovens sob o argumento de que as demandas do mercado de trabalho coincidiam e referendavam-se no mesmo programa da educação geral, cujos objetivos eram tornar as pessoas polivalentes, flexíveis, críticas, solidárias, cidadãs. Nesse sentido vê-se um movimento de tentativa de articular vida e trabalho ou, mais ainda, educar os jovens para a vida e para o trabalho. Aspecto que reflete uma sociedade na qual obstina-se transformar competências para a vida em força de trabalho ou que investe o trabalho como princípio da vida ou que subsume a vida ao trabalho.

Nas DCNEM (BRASIL, 1998), enfatiza-se a imprescindibilidade de romper com o dualismo até então presente no Ensino Médio, que destinava a formação geral, propedêutica, aos jovens mais abastados, e a formação profissional aos mais pobres, com vistas a superar privilégios latentes na sociedade brasileira bem como para formar “recursos humanos mais qualificados” para a economia:

O momento que vive a educação brasileira nunca foi tão propício para pensar a situação de nossa juventude numa perspectiva mais ampla do que a de um destino dual. A nação anseia para superar privilégios, entre eles os educacionais, a economia demanda recursos humanos mais qualificados. Esta é uma oportunidade histórica para mobilizar recursos, inventividade e compromisso na criação de formas de organização institucional, curricular e pedagógica que superem o status de privilégio que o Ensino Médio ainda tem

no Brasil para atender, com qualidade, clientela de origens, destinos sociais e aspirações muito diferenciadas. (BRASIL, 1998, p. 12).

Enquanto expressão do objetivo da educação dos jovens, o enunciado “Educação para a vida e para o trabalho” apareceu e foi intensificado em diferentes discursos. Além das DCNEM (BRASIL, 1998), também pode ser conferido no texto *Reformas e diretrizes necessárias para o Ensino Médio* (MEC/INEP, 2000), também escrito pela relatora do documento e que faz parte da obra de avaliação dos resultados obtidos uma década após a *Conferência Mundial de Educação para Todos* (UNESCO, 1998). Ao tratar da articulação entre vida e trabalho, Mello afirma que tal medida é efeito das mudanças das formas de organização e do tipo de trabalho a ser desenvolvido na sociedade que passara a ter as tecnologias de informação como base:

A lei garante que o Ensino Médio é terminal, no sentido de preparação para a vida, o exercício da cidadania e o trabalho em equipe, bem como para a aquisição de competências gerais ligadas à polivalência, flexibilidade, capacidade de raciocínio e convivência solidária. *Tudo isso sempre foi o conjunto de objetivos da educação geral, mas agora coincidem e se aproximam cada vez mais das demandas do mercado de trabalho. É outro movimento inédito na história do País, que ocorre em função de mudanças na organização do trabalho, no tipo de sociedade e nas tecnologias de informação* (MELLO, 2000, p. 138-139, grifo nosso).

Posteriormente, em 2000, o enunciado se apresenta também nos PCNEM (BRASIL, 2000, p. 11), quando nestes aponta-se o seguinte:

A nova sociedade, decorrente da revolução tecnológica e seus desdobramentos na produção e na área da informação, apresenta características possíveis de assegurar à educação uma autonomia ainda não alcançada. Isto ocorre na medida em que *o desenvolvimento das competências cognitivas e culturais exigidas para o pleno desenvolvimento humano passa a coincidir com o que se espera na esfera da produção. O novo paradigma emana da compreensão de que, cada vez mais, as competências desejáveis ao pleno desenvolvimento humano aproximam-se das necessárias à inserção no processo produtivo* (BRASIL, 2000, p. 11, grifo nosso).

Explicita-se a integração entre os ideais humanistas que sustentam o programa da formação geral e os objetivos econômicos que sustentam o programa da preparação para o trabalho, daí porque conforme o documento, todos os conteúdos curriculares deveriam ter como referência o trabalho. Verifica-se a tentativa de articular vida e trabalho na medida em que as competências requeridas para a vida social passam a ser demandadas também pelo trabalho.

Além disso, orienta que os alunos do Ensino Médio precisam ser dotados de uma série de competências que os tornarão aptos ao mercado de trabalho.

Mas a educação escolar em sua forma tradicional, enquanto invenção da modernidade, já não é suficiente para “preparar o jovem para o futuro”, visto que este se tornou imprevisível diante da velocidade das inovações tecnológicas e das mudanças culturais, bem como das tendências econômicas que orientam o Estado e que vêm se encaixando em uma racionalidade governamental neoliberal nas últimas décadas. Em decorrência disto, se faz necessário inserir orientações curriculares que permitam aos sujeitos sobreviver em um ambiente em constante mutação, daí porque a tecnologia é vista como necessária e ponto fulcral.

Outro lugar no qual o enunciado “Educação para a vida e para o trabalho” aparece é no *Boletim Técnico do Ensino Médio*⁷ (BOLETIM/BRASIL, 2000, p. 1). No Editorial assinado pelo então Ministro da Educação Paulo Renato Souza, afirma-se que o Novo Ensino Médio “vai tornar o estudo mais próximo da vida real e preparar melhor nossos alunos para enfrentar as dificuldades da vida prática e ajudá-los a se tornarem cidadãos conscientes e participativos”. Nesse sentido, evidencia-se, de um lado, a preocupação com uma educação articulada à vida real dos jovens, sujeitos às dificuldades que são dadas como certas no mercado de trabalho, e de outro, que promova cidadania consciente e participativa, no âmbito da vida coletiva.

Segundo as DCNEM (BRASIL, 1998), a articulação de conteúdo humanista e pragmático, tida como “opção doutrinária”, tem com finalidade a preparação geral para o trabalho e formação geral do jovem, ambos tendo como contexto o mundo do trabalho. Essa preparação inclui “os conteúdos e as competências de caráter geral para a inserção no mundo do trabalho e aqueles que são relevantes ou indispensáveis para cursar uma habilitação profissional e exercer uma profissão técnica (BRASIL, 1998, p. 51). E entre os referidos conteúdos e competências de caráter geral necessárias ao jovem, galgam espaço privilegiado o conhecimento sobre o papel e o valor do trabalho, os produtos do trabalho, bem como as condições de produção na atualidade.

O documento confirma que o movimento de reforma instaurado sustenta-se “nas mudanças econômicas e tecnológicas” em curso. E que esse movimento leva, para além da desespecialização, à integração ao mundo do trabalho e ao resgate do humanismo como condição da “cidadania de qualidade nova”. Assim coloca como finalidade do Ensino Médio a constituição de sujeitos solidários e íntegros para que exerçam sua cidadania em plenitude:

⁷ Tratou-se de um documento distribuído às escolas, destinados aos professores, para que estes conhecessem as mudanças em curso no Ensino Médio naquele momento.

A reposição do humanismo nas reformas do Ensino Médio deve ser entendida então como busca de saídas para possíveis efeitos negativos do pós industrialismo. Diante da fragmentação gerada pela quantidade e velocidade da informação, é para a educação que se voltam as esperanças de preservar a integridade pessoal e estimular a solidariedade (BRASIL, 1998, p. 17).

A noção de cidadania disposta no documento implica na aquisição de informações e conhecimentos que permitam aos sujeitos serem protagonistas e exercerem seus direitos que estão além da política tradicional, como direitos relativos à emprego, qualidade de vida, meio ambiente saudável, igualdade de homens e mulheres, por exemplo. Nesse sentido afirma:

[...] revigoram-se as aspirações de que a escola, especialmente a média, contribua para a aprendizagem de competências de caráter geral, visando a constituição 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).

Ser cidadão, protagonista e autônomo são demandas e aptidões necessárias às pessoas deste tempo porque vivem em uma sociedade cujo funcionamento exige essas qualidades. Por exemplo, quando da ausência de emprego – e de fato é impossível que se tenha emprego para todos segundo a lógica do sistema capitalista – é preciso que o sujeito encontre formas de sobreviver, continuar a produzir e consumir, enfim, continuar no jogo do capital. Nesse caso, ocupar uma função diferente da que antes ocupava, realizar tarefas que demandem ações individuais com agilidade e autonomia são condições para suprir suas necessidades.

A oposição às desigualdades sociais atrelada ao programa do Ensino Médio possui um caráter ambivalente porque ao mesmo tempo em que é uma ação necessária, capacita mais sujeitos a competir no mercado de trabalho e dá chance de gestão dos próprios riscos àqueles que estão em desvantagem social, mostrando novamente a atuação da governamentalidade neoliberal, “[...] que objetiva produzir sujeitos autogovernados capazes de prover suas próprias necessidades e conduzir suas próprias vidas” (LOCKMANN, 2013, p. 136).

A autonomia é compreendida como condição própria do exercício da democracia e da cidadania, mas no contexto da racionalidade tem seu significado modificado. Ao comparar o conceito de autonomia construído por Paulo Freire, Lockmann (2013, p. 136) explica que, para ele, a autonomia está relacionada à “[...] superação de uma consciência ingênua em direção a uma consciência crítica [e à...] constituição de sujeitos capazes de tomar suas próprias decisões, realizar suas escolhas e responsabilizar-se por elas”, enquanto na racionalidade neoliberal, a autonomia e a liberdade são vistas como capacidades dos sujeitos guiarem a própria vida, gerirem suas aptidões para enfrentarem sozinhos o mundo instável do qual fazem parte.

O trabalhador exigido no contexto marcado pela tecnologia e por uma nova organização do trabalho deve ser polivalente, daí porque exige-se tantas competências aos jovens, sobretudo competências que se inscrevem no âmbito do conhecimento intelectual e não apenas do conhecimento prático. E quais são essas competências? Nos PCNEM elas são assim definidas:

Da capacidade de abstração, do desenvolvimento do pensamento sistêmico, ao contrário da compreensão parcial e fragmentada dos fenômenos, da criatividade, da curiosidade, da capacidade de pensar múltiplas alternativas para a solução de um problema, ou seja, do desenvolvimento do pensamento divergente, da capacidade de trabalhar em equipe, da disposição para procurar e aceitar críticas, da disposição para o risco, do desenvolvimento do pensamento crítico, do saber comunicar-se, da capacidade de buscar conhecimento. Estas são competências que devem estar presentes na esfera social, cultural, nas atividades políticas e sociais como um todo, e que são condições para o exercício da cidadania num contexto democrático. (BRASIL, 2000, p. 11-12).

No texto do documento, as referidas competências estão conectadas e justificadas pelas demandas do mercado de trabalho e não ao mundo do trabalho. Há diferença significativa entre ambos. O mercado de trabalho refere-se às possibilidades que o presente oferece em termos da lógica da oferta e da demanda sustentada senão pela lógica empresarial, enquanto o mundo do trabalho refere-se à condição do trabalhador e à análise crítica que ele faz de suas funções e práticas, vinculando saberes e elementos culturais. Destarte, a proclamação de determinadas competências como condição de acesso do jovem ao mercado de trabalho coloca o Ensino Médio em relação de total dependência à lógica empresarial.

De acordo com o documento, essas são competências exigidas “num mundo em que a tecnologia revoluciona todos os âmbitos de vida” e que devem dar acesso aos jovens “a significados verdadeiros sobre o mundo físico e social” (BRASIL, 1998, p. 26), ou seja, que os levem a analisar e solucionar problemas de forma autônoma e crítica, a tomarem decisões de forma responsável, a se adaptarem às inconstâncias que são própria da sociedade. O ajuste que se pretende é muito mais no sujeito, na forma como ele se relaciona consigo e com o mundo a partir dos conhecimentos que são ofertados seja na escola seja fora dela, já que ele deve estar em constante aprendizagem, sempre aprendendo.

Quando afirmamos que as competências exigidas aos jovens não se inscrevem apenas no âmbito do conhecimento prático, o que isto significa? Significa que o trabalhador deve conhecer e estabelecer relação entre a teoria e a prática, o conhecimento deve ser experimentado:

Contextualizar o conteúdo que se quer aprendido significa em primeiro lugar assumir que todo conhecimento envolve uma relação entre sujeito e objeto. Na escola fundamental ou média o conhecimento é quase sempre reproduzido das situações originais nas quais acontece sua produção. Por esta razão quase sempre o conhecimento escolar se vale de uma transposição didática para na qual a linguagem joga papel decisivo. O tratamento contextualizado do conhecimento é o recurso que a escola tem para retirar o aluno da condição de espectador passivo. Se bem trabalhado permite que, ao longo da transposição didática, o conteúdo do ensino provoque aprendizagens significativas que mobilizam o aluno e estabeleçam entre ele e o objeto do conhecimento uma relação de reciprocidade. A contextualização evoca por isto áreas, âmbitos ou dimensões presentes na vida pessoal, social e cultural, e mobiliza competências cognitivas já adquiridas. As dimensões de vida ou contextos valorizados explicitamente pela LDB são o trabalho e a cidadania. As competências estão indicadas quando a lei prevê um ensino que facilite a ponte entre teoria e prática (BRASIL, 1998, p. 41-42).

A colocação da noção de competências no discurso educacional funciona como uma estratégia da governamentalidade neoliberal, pois esta promove o acoplamento das formas de governo da população, o governo de si e o governo dos outros. Ao afirmar que os jovens devem ser autônomos, os convoca a assumir as responsabilidades do que lhes ocorre diante das crises da sociedade. O enunciado de autonomia do sujeito associa-se ao movimento de empresariamento de si, no qual o jovem precisa investir para desenvolver as competências e habilidades exigidas pela sociedade. Ser autônomo é ser um empresário de si e fazer investimentos para melhorar suas condições de vida.

Se na lógica liberal o *Homo Economicus* era o sujeito da troca e do intercâmbio, na lógica neoliberal é o sujeito empreendedor. Aliás, como afirmado por Gadelha (2009), essa cultura da empresa ou do empreendedorismo, na qual as pessoas são empresárias de suas próprias vidas, tem se espalhado por toda a sociedade, alocando-se em práticas e instituições diversas. Por meio dessa cultura, subjetividades são forjadas e sustentadas pelo pressuposto do autoempresariamento. Não obstante, cada vez mais vemos pessoas que em tom de orgulho proclamam-se como donas de si e responsáveis por suas escolhas, contribuindo para fazer circular enunciados que sustentam a figura do sujeito contemporâneo.

Conforme o referido autor, o desenvolvimento de competências relaciona-se à instância do princípio de “aprender a aprender”, no qual o sujeito precisa se atualizar para que seja útil aos objetivos neoliberais. Nesse sentido o discurso da competência funciona como operador de ações de autoinvestimento do sujeito sobre si, para que seja dotado de condições de concorrência e competição que faz parte da dinâmica da sociedade neoliberal.

Nesse sentido se pode dizer que a objetivação dos sujeitos ocorre em termos de sua transformação em Capital Humano. A compreensão do que seja Capital Humano é possível por

meio da teoria que o impulsiona, a Teoria do Capital Humano. Formulada por Theodore Schultz entre o final dos anos 1950 e início dos anos 1960, diz respeito à ideia de que habilidades e competências servem como capital do indivíduo, ou seja, são as aptidões que ela poderá utilizar como seus instrumentos para jogar o jogo do capitalismo. Segundo essa Teoria, o sujeito é pensado como uma empresa e ele próprio seu gestor, tendo que potencializar suas qualidades e aptidões e adquirir as que não possui para entrar ou permanecer nesse jogo (GADELHA, 2009).

De acordo com Foucault (2008b), a Teoria do Capital Humano pode ser entendida por meio de dois processos que se implicam. O primeiro se dá em termos da entrada da lógica econômica em algum campo que não reconhecido como destinado à obtenção de renda, lucro. E o segundo se dá na transformação desse campo em algo que possa ser interpretado em sua finalidade estritamente econômica. Ora, a educação escolar nem sempre foi pensada como prática inscrita no âmbito da economia. Essa relação é recente e pode ser buscada em um passado não tão distante do presente. No caso da educação escolar brasileira, em sua forma contemporânea, sempre esteve associada ao mundo da produção.

A Teoria do Capital Humano sustenta que os aspectos humanos (seus comportamentos, ações e capacidades) relativos ao âmbito do não econômico servem como fonte de renda e lucro. Assim, é preciso que os sujeitos invistam nesses aspectos para manterem-se no jogo do capital. Para Foucault (2008b), na Teoria do Capital Humano a renda é resultado do capital e este é o que garante a renda. E se o sujeito é o capital do qual se obtém renda, então é nele mesmo em que se deve investir. E sendo os jovens seu próprio capital, eles precisam estudar, passar pelo Ensino Médio para que as capacidades e competências demandadas no contexto atual sejam adquiridas ou melhoradas e assim possam obter renda, lucros, os quais serão convertidos em forma de melhores posições no mercado de trabalho e no contexto geral da sociedade.

Mas é preciso considerar que a concepção que se tem hoje de Capital Humano é diferente daquela produzida inicialmente pela referida Teoria. A proposta era também qualificar os trabalhadores, mas dentro de uma configuração de trabalho muito diferente de hoje. Antes, consistia na produção em larga escala, na fábrica, trabalho de esforço físico, e o desenvolvimento intelectual do indivíduo consistia em fazer com que ele pudesse produzir de modo mais rápido e sem defeitos no produto, maximizando sua produtividade. Hoje, em razão da configuração do trabalho e das formas como ele se apresenta, demanda-se um conjunto de habilidades muito mais intelectuais do que manuais.

Segundo Foucault (2008b), o capital humano é composto por elementos que se dividem em capital inato e capital adquirido. São os elementos biológicos que constituem o capital inato, os elementos que cada um possui desde seu nascimento, ainda que eles possam ser melhorados

por meio de estratégias específicas. Mas “é muito mais do lado do adquirido, ou seja, da constituição mais ou menos voluntária de um capital humano no curso da vida dos indivíduos, que se colocam todos os problemas e que novos tipos de análise são apresentados pelos neoliberais” (FOUCAULT, 2008b, p. 315). Isto significa que os elementos do grupo do capital adquirido são privilegiados pela racionalidade neoliberal do que aqueles do capital inato.

Esses elementos são mais comuns e podem ser facilmente percebidos em nossa sociedade, visto que estamos imersos em uma rede discursiva que os propaga como necessidade sobretudo desde as últimas duas décadas finais do século passado. Trata-se, pois, não apenas de investimentos educacionais como os cursos profissionalizantes, por exemplo, mas de tudo aquilo que possibilita ao indivíduo ser sempre melhor, senão “o” melhor, tudo o que ao longo de sua vida pode torná-lo uma “competência-máquina”:

Na verdade, não se esperaram os neoliberais para medir certos efeitos desses investimentos educacionais, quer se trate da instrução propriamente dita, quer se trate da formação profissional, etc. Mas os neoliberais observam que, na verdade, o que se deve chamar de investimento educacional, em todo caso os elementos que entram na constituição de um capital humano, são muito mais amplos, muito mais numerosos do que o simples aprendizado escolar ou que o simples aprendizado profissional (FOUCAULT, 2008b, p. 315).

Desde a mais tenra idade é preciso constituir um bom capital humano, investindo desde cedo naquele que será o *Homo Economicus*. Nesse sentido a escolarização assume centralidade na constituição desse sujeito útil e produtivo, que deve adquirir competências e habilidades no Ensino Fundamental que serão aprofundadas no Ensino Médio. Esse aspecto pode ser percebido no art. 32 da LDB (BRASIL, 1996), quando indica-se como fins daquele nível a formação do estudante para o exercício da cidadania, a partir do domínio da leitura, escrita e do cálculo; da compreensão do mundo em sua dimensão política, natural, artística e cultural; e das formas de convívio social. Ou ainda nas DCNEM (BRASIL, 1998, p. 9) quando nestas aponta-se:

Contam-se portanto em números de oito dígitos os cidadãos e cidadãs brasileiras a quem será preciso oferecer alternativas de educação e preparação profissional para facilitar suas escolhas de trabalho, de normas de convivência, de formas de participação na sociedade. E quanto mais melhorar o desempenho do ensino fundamental mais esse desafio se concentrará no Ensino Médio (BRASIL, 1998, p. 9).

Lockmann (2013) afirma que não é a infância em si mesma que é tomada como objeto de investimento; antes, o que interessa nas crianças é seu potencial de retorno produtivo e econômico. Segundo a autora, a infância é tomada como meio e não como fim nesse processo,

daí a ideia de que “quanto mais cedo melhor”, ou seja, quanto antes as crianças forem inseridas no processo de escolarização tão melhores serão em termos qualitativos, mais úteis e produtivas serão à maquinaria capitalista em torno da qual gira a sociedade neoliberal.

Na lógica neoliberal o trabalho é visto pela ótica de quem trabalha. Isto significa que, diferentemente da análise econômica clássica, no qual o trabalhador era entendido como objeto, a análise neoliberal o entende como um sujeito ativo. A partir da crítica ao modo como os economistas clássicos pensavam o trabalho, os neoliberais passaram a explicá-lo a partir do próprio comportamento humano: “A economia é a ciência do comportamento humano, a ciência do comportamento humano como uma relação entre fins e meios raros que têm usos mutuamente excludentes” (FOUCAULT, 2008b, p. 306). Nesse sentido afirma:

E, com isso, o que querará dizer fazer a análise econômica do trabalho, o que querará dizer reinserir o trabalho na análise econômica? Não: saber onde o trabalho se situa entre, digamos, o capital e a produção. [...]. O problema fundamental, essencial, em todo caso primeiro, que se colocará a partir do momento em que se pretenderá fazer a análise do trabalho em termos econômicos será saber como quem trabalha utiliza os recursos de que dispõe. Ou seja, será necessário, para introduzir o trabalho no campo da análise econômica, situar-se do ponto de vista de quem trabalha; será preciso estudar o trabalho como conduta econômica, como conduta econômica praticada, aplicada, racionalizada, calculada por quem trabalha. [...] E, com isso, se poderá ver, a partir dessa grade que projeta sobre a atividade do trabalho um princípio de racionalidade estratégica, em que e como as diferenças qualitativas de trabalho podem ter um efeito de tipo econômico (FOUCAULT, 2008b, p. 307).

A racionalidade neoliberal promoveu a substituição de um indivíduo passivo, que aceitava sua posição dentro do jogo econômico e produtivo, por um indivíduo ativo, que detém em seu trabalho seu capital, entendendo esse capital como “o conjunto de todos os fatores físicos e psicológicos que tornam uma pessoa capaz de ganhar este ou aquele salário” (FOUCAULT, 2008b, p. 308). Disto decorre que a renda obtida é senão produto de si, de seu capital, das competências e habilidades que possui. Por isso objetiva-se a todo momento tornar o indivíduo uma “competência-máquina”. A propósito disto Gadelha (2009) afirma que

[...] as competências, as habilidades e as aptidões de um indivíduo qualquer constituem, elas mesmas, pelo menos virtualmente e relativamente independente da classe social a que ele pertence, seu capital; mais do que isso, é esse mesmo indivíduo que se vê induzido, sob essa lógica, a tomar a si mesmo como um capital, a entreter consigo (e com os outros) uma relação da qual ele se reconhece (e aos outros) como uma microempresa; e, portanto, nessa condição, a ver-se como entidade que funciona sob o imperativo permanente de fazer investimentos em si mesmo – ou que retomem, a médio e/ou longo prazo, em seu benefício – e a produzir fluxos de renda, avaliando

racionalmente as relações custo/benefício que suas decisões implicam (GADELHA, 2009, p. 149).

Kuenzer (2000) destaca que essas demandas são resultado da perda de conteúdo do trabalho que dentro da lógica neoliberal é mais abstrato e menos de força física. Por efeito disto, a incorporação de ciência e tecnologia e a formação intelectual é impelida como necessidade. Ora, “as mudanças ocorridas no mundo do trabalho passam a exigir realmente uma nova relação com o conhecimento para que se possa viver em sociedade, o que, para a grande maioria da população, só pode ocorrer por intermédio da escola” (KUENZER, 2000, p. 33). E é nesse ponto que reside uma contradição, já que as mudanças que passaram a ocorrer no mundo do trabalho sobre a educação daqueles que vivem do trabalho não são lineares, ou seja, “demanda também maiores aportes de conhecimento sócio-histórico para fazer frente às contradições decorrentes do desenvolvimento capitalista” (KUENZER, 2000, p. 33).

Em razão das mudanças e demandas que a sociedade moderna coloca, as aptidões, habilidades e competências tomadas como necessárias, é que os jovens precisam estabelecer relação com “conhecimentos científicos, tecnológicos e sócio-históricos, com particular destaque para as formas de comunicação e de organização e gestão dos processos sociais e produtivos, para além das demandas da acumulação capitalista” (KUENZER, 2000, p. 32).

Nesse sentido, aparece o enunciado segundo o qual o conhecimento científico deve ser relacionado à vida real do aluno. Sua presença é constante e rarefeita e pode ser percebida nos seguintes excertos:

Os processos produtivos dizem respeito a todos os bens, serviços e conhecimentos com os quais o aluno se relaciona no seu dia a dia bem como àqueles processos com os quais se relacionará mais sistematicamente na sua formação profissional. Para fazer a ponte entre teoria e prática, de modo a entender como a prática (processo produtivo), está ancorada na teoria (fundamentos científico-tecnológicos), é preciso que a escola seja uma experiência permanente de estabelecer relações entre o aprendido e o observado, seja espontaneamente, no cotidiano em geral, seja sistematicamente no contexto específico de um trabalho e suas tarefas laborais (BRASIL, 1999, p. 35).

O conhecimento deve ser “experimentado” pelo aluno, e não apenas recebido por ele (BRASIL/REVISTA, 2000, s. p.).

Quando as DCNEM associam as competências à necessidade de atribuição de sentido aos saberes escolares, dá-se a elas um sentido restrito e utilitarista, restringindo a experiência como a aplicabilidade do conhecimento científico às situações cotidianas. Tão somente incumbe-se ao conhecimento a função de dar respostas para os problemas que se apresentam

no dia a dia e o afasta da função de reflexão e crítica, ainda que estas sejam proclamadas também como competências. Deste modo, o aprendizado e a reflexão são barrados pelo currículo que, ainda disciplinar, sustenta como fim e objetivo a aplicação da teoria à prática.

Aspecto que não pode deixar de ser mencionado refere-se à presença de um outro enunciado que se relaciona ao enunciado “Educação para a vida e para o trabalho”, segundo o qual “a educação deve tornar o indivíduo autônomo e crítico”. Ora, a autonomia e a criticidade são constantemente retomadas como características a serem adquiridas por todos que passam pelo processo de escolarização de nível médio. Esta desejada autonomia preconiza que o indivíduo seja capaz de promover seu próprio conhecimento ininterruptamente para que não fique atrás na “disputa” em que está inserido, uma vez que é próprio da racionalidade neoliberal que o indivíduo seja responsabilizado por tudo o que lhe acontece.

Apesar de a “autonomia” rondar o discurso educacional e pedagógico, é preciso não celebrá-la. Isto porque, na sociedade neoliberal, a autonomia não é a liberdade concedida a cada pessoa para que esta se emancipe, tome consciência crítica de si e do mundo e, assim, faça suas escolhas e se responsabilize por elas, tal como preconizado pela perspectiva de Paulo Freire que até hoje encontra espaço nas falas de muitos educadores. A autonomia, segundo o neoliberalismo, é condição necessária para que as pessoas façam suas escolhas que, ao fim ao cabo são reguladas. Trata-se, pois, de entender que o modo como nos relacionamos com a autonomia é parte do processo de subjetivação em que estamos inseridos. Assim, autonomia e liberdade confluem nos mais diferentes discursos para que as pessoas se entendam como sendo aptas a fazerem suas próprias escolhas e assim serem responsabilizadas por elas.

Nesses termos, a chamada à “criticidade, autonomia e resolução de problemas” como condição à vida contemporânea ecoa no discurso oficial:

A facilidade de acessar, selecionar e processar informações está permitindo descobrir novas fronteiras do conhecimento nas quais este se revela cada vez mais integrado. Integradas são também as competências e habilidades requeridas por uma organização da produção na qual criatividade, autonomia e capacidade de solucionar problemas serão cada vez mais importantes, comparadas à repetição de tarefas rotineiras. E mais do que nunca, há um forte anseio de inclusão e de integração sociais como antídoto à ameaça de fragmentação e segmentação. Essa mudança de paradigmas – no conhecimento, na produção e no exercício da cidadania – colocou em questão a dualidade, mais ou menos rígida dependendo do país, que presidiu a oferta de educação pós obrigatória (BRASIL/DCNEM, 1998, p. 15).

Sintonizada com as demandas educacionais mais contemporâneas e com as iniciativas mais recentes que os sistemas de ensino do mundo todo vêm articulando para respondê-las, a LDB busca conciliar humanismo e tecnologia, conhecimento dos princípios científicos que presidem a produção moderna e exercício da cidadania plena, formação ética e autonomia

intelectual. Esse equilíbrio entre as finalidades “personalistas” e “produtivistas” requer uma visão unificadora, um esforço para superar os dualismos e ao mesmo tempo diversificar as oportunidades de formação (BRASIL/DCNEM, 1998, p. 18).

Âmbito privilegiado do aprender a ser como a estética é o âmbito do aprender a fazer e a política do aprender a conhecer e conviver, a ética da identidade tem como fim mais importante a autonomia. Esta, condição indispensável para os juízos de valor e as escolhas inevitáveis à realização de um projeto próprio de vida, requer uma avaliação permanente e a mais realista possível das capacidades próprias e dos recursos que o meio oferece (BRASIL/DCNEM, 1998, p. 25).

Esta dinâmica reflete o funcionamento da sociedade neoliberal que toma as “competências” da vida humana como força de trabalho, ou que toma o trabalho como princípio da vida, ou mais ainda, que subsume a vida ao trabalho. O uso da linguagem, a autonomia, a flexibilidade, a criticidade e o domínio das tecnologias, por exemplo, que, a priori, seriam aspectos capazes de garantir aos indivíduos o exercício de sua “cidadania”, passam a ser configurar também como instrumentos para o tipo de trabalho contemporâneo.

E qual trabalho é este? Trata-se do “trabalho imaterial”, que tem as capacidades intelectuais e as competências comportamentais como força produtiva. Assim, não se trata da preparação dos jovens para um trabalho de esforço físico, repetitivo, como fora nas décadas anteriores, mas de um tipo de trabalho que se constitui pela produção de bens imateriais, como por exemplo informações, tecnologia, comunicação.

O trabalho imaterial não pressupõe a reprodução, mas a invenção. Por estar muito fracamente limitado no tempo e no espaço e por mobilizar principalmente o cérebro, faz com que a vigilância sobre o corpo perca importância. Contudo, isso não significa a ausência de controle, mas apenas sua transformação. O cronômetro é substituído pelos indicadores e a visibilidade se desloca do corpo para o cumprimento das metas. Desqualificação da vigilância sobre o corpo, ênfase no controle sobre as almas. A localização instantânea dos colaboradores da empresa mantém-se em evidência. Reinventa-se a tecnologia celular por meio de um controle acionado a distância através de tecnologias digitais. Essa nova estratégia é colocada em funcionamento, utilizando recursos tecnológicos tais como mensageiros instantâneos e telefones celulares, o que permite alcançar cada um com maior eficácia, sem restrições espaço-temporais significativas (SARAIVA; VEIGA-NETO, 2009, p. 192).

É nesse sentido que a realização do trabalho autônomo ganha força e é valorizado. Ao mesmo tempo vê-se a lenta retirada do Estado da vida dos sujeitos, de modo que as relações de trabalho e os benefícios ao trabalhador também são retirados de campo. Isto pode ser observado naquele momento, quando buscava-se reorganizar a economia brasileira a partir de variadas

reformas, como também na atualidade, quando o Estado brasileiro se organiza em torno de uma reforma da previdência social e de um amplo conjunto de flexibilização de leis trabalhistas.

Um bom exemplo deste tipo de trabalho é aquele possibilitado pela “Uber”, empresa com a qual seus funcionários não possuem relação de trabalho formal, de modo que são responsáveis por seu horário (pois escolhem quando e aonde trabalhar), mas também por suas condições de trabalho. Como é próprio da racionalidade neoliberal, busca-se fazer com que os sujeitos façam de si mesmos a própria empresa.

Nesse sentido, Abílio (2017, s.p) enfatiza que o que está em jogo na consolidação das políticas neoliberais no Brasil, desde os anos 1990, é a “uberização” da sociedade:

A uberização em realidade quer dizer a formação de uma multidão de trabalhadores autônomos que deixam de ser empregados, que se autogerenciam, que arcam com os custos e riscos de sua profissão. E que, ao mesmo tempo, se mantêm subordinados, que têm seu trabalho utilizado na exata medida das necessidades do capital. São nanoempreendedores de si, subordinados e gerenciados por meios e formas mais difíceis de reconhecer e mapear, por empresas já difíceis de localizar - ainda que estas atuem cada vez mais de forma monopolística (ABÍLIO, 2017, s.p).

De tudo isto, pode-se afirmar que o enunciado “Educação para a vida e para o trabalho” possui uma dupla função: de um lado, enquanto tecnologia de governo dos jovens desde os anos 1990, ele tem corroborado o ajuste de subjetividades à lógica neoliberal, visto que os enunciados que dele emanam fortalecem o processo; de outro lado, por sua rarefação e condição de verdade na atualidade, os sujeitos atribuem ao Ensino Médio (e à escolarização de forma geral) importância incontestável, referendando sua necessidade como condição de alcance de trabalho, exercício da cidadania, enfim, sustentando o funcionamento da racionalidade neoliberal.

CAPÍTULO 3

MAIS UMA VEZ UM “NOVO ENSINO MÉDIO”: OUTROS INVESTIMENTOS DISCURSIVOS E AJUSTE NEOLIBERAL DAS SUBJETIVIDADES JOVENS

Desde meados do século passado o Brasil tem assistido uma série de investimentos biopolíticos por parte do Estado sobre a população jovem, concebendo a escola como instituição privilegiada para esse exercício. São investimentos que recaem sobre diversos aspectos da vida desses sujeitos, indo desde sua inserção e permanência na escola (LOPES, 2009) até sua colocação no mercado de trabalho (SARAIVA, 2014), passando pela assistência social (LOCKMANN, 2013) e promoção de cuidado com a saúde (CARGNIN, 2015), por exemplo, e funcionam como estratégias de governo porque contribuem para conduzir as condutas daqueles, segundo uma racionalidade que é própria de cada momento histórico.

Nos anos 1990, tendo como pano de fundo mudanças de caráter político e econômico, emergiu em discursos diversos o enunciado “Educação para a vida e para o trabalho”. Conforme analisamos no Capítulo anterior, esse enunciado associa-se à racionalidade neoliberal – e não há prática que não seja sustentada por uma matriz de inteligibilidade, uma racionalidade de governo – na medida em que conduz à subjetivação dos jovens a um modo de vida sustentado pelos imperativos do neoliberalismo. Mas se nos anos 1970 os jovens eram perspectivados para o mercado de trabalho próprio daquele tempo, estável, fixo, quase previsível, a partir dos anos 1990 passaram a ser objetivados como sujeitos cuja performance deve ser maximizada, adquirir competências e habilidades para o mundo tecnológico que se apresenta, porque a sociedade não é a mesma e por isso os trabalhadores também não o devem ser.

Mas porque o capitalismo não estável, e a história bem mostra isto, aqui chegamos em um momento que sinaliza mais uma reestruturação das formas de produção. Não se trata de mudanças como nos anos 1990 diante da ascensão das políticas neoliberais, mas sim mudanças para ajustes ou reordenação dessa racionalidade. Como é próprio do sistema capitalista, mudanças são produzidas, estratégias são mobilizadas e reformas são instituídas porque a partir delas pode-se sustentar e continuar vigente como ordem econômica. Em decorrência disso, mais uma reforma do Ensino Médio foi produzida, mas dessa vez ela apresenta como proposta outros delineamentos que concorrem para conformação de subjetividades neoliberais.

Neste Capítulo pretendeu-se continuar a análise do enunciado “Educação para a vida e para o trabalho”, evidenciando sua presença nos discursos referentes à produção da legislação recente que reformou o Ensino Médio e sinalizando sua permanência na ordem dos discursos.

Foi possível localizar outros enunciados que parecem concorrer para o ajuste de subjetividades jovens à racionalidade neoliberal e que estão associados àquele enunciado reitor, os quais também permitem afirmar a atualização da figura do sujeito contemporâneo que tem em sua força vital sua força de trabalho, além de afirmar o papel estratégico da escolarização média como responsável pela formação desse sujeito. Em outros termos, evidenciou-se que a figura do *Homo Economicus* tem no novo programa do Ensino Médio possibilidade de atualização.

Na primeira parte, *O “Novo Ensino Médio”: as condições de emergência e a produção da Lei nº 13.415/2017*, evidenciou-se o processo de produção da legislação que sustenta a atual reforma, focalizando as relações de força entre sujeitos bem como o caminho percorrido pelo texto da Lei; daí porque foi necessário buscar alguns acontecimentos anteriores à promulgação do texto oficial do Novo Ensino Médio.

Na segunda parte, *“Educação para a vida e para o trabalho” no Novo Ensino Médio: ruptura ou permanência de um enunciado?*, analisou-se a presença do enunciado nos documentos que sustentaram a reforma de 2017. De saída afirmamos que o enunciado “Educação para a vida e para o trabalho” permanece nos discursos sobre o Ensino Médio, mas agora em conexão com outros enunciados que até então permaneciam “ocultos” ou dos quais a sociedade tentava se esquivar. Em sua positividade, tais enunciados ajudam a sustentar o neoliberalismo forjando subjetividades trabalhadoras, que se querem livres e responsáveis por si, enfim, úteis ao funcionamento e ajuste do capitalismo neoliberal.

Na terceira parte, *Educação Integral, liberdade de escolha e outros investimentos discursivos do “Novo” Ensino Médio como ajuste neoliberal de subjetividades jovens*, os enunciados localizados foram discutidos, apontando-se de que forma eles estão associados ao ajuste da lógica neoliberal ao momento de crise que se apresenta. Esses enunciados materializam-se nos ditos de liberdade de escolha, de educação integral e ensino técnico e revelam as contradições no que tange à relação entre educação e trabalho. Contradições não exatamente negativas, pois sua existência são pano de fundo para este modelo de sociedade.

3.1 O “Novo Ensino Médio”: a emergência e a produção da Lei nº 13.415/2017

Em geral, as críticas dirigidas à reforma do Ensino Médio inscrita na LDB/1996 afirmam a submissão da escolarização à formação para o mercado de trabalho com base nas políticas econômica e social neoliberais outorgadas no início da década. Também afirmam a falta de identidade que caracteriza essa última etapa da educação básica, ora compreendida como chave de acesso ao ensino superior, ora como forma de preparar os jovens para seu futuro profissional.

Aspecto que evidencia a dualidade ainda latente nesse nível da educação, e que mesmo após tantas reformas permanece como questão a ser resolvida. Porém, os problemas que a referida reforma buscava executar parecem não terem sido resolvidos de fato, pois como afirmado por Gonçalves (2017), críticas perduraram em relação à falta de qualidade, as condições desiguais de oferta, os baixos índices nas avaliações externas, entre outras, culminando, assim, na discussão sobre a urgência de mais uma vez reformar o Ensino Médio.

O processo de reformulação do Ensino Médio que culminou na atual reforma foi iniciado no início dos anos 2000, em razão das críticas promovidas. Incluem-se como acontecimentos marcantes a realização de eventos pelo Brasil e programas como o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) para delinear os rumos da escolarização dos jovens.

Na segunda década deste século estava em andamento a formulação das novas Diretrizes Curriculares Nacional (inscritas no Parecer CNE/CEB 05/2011 (BRASIL, 2011) e Resolução CNE/CEB 02/2012 (BRASIL, 2012), que tinham como fundamentos: a formação integral do estudante, o trabalho como princípio educativo e a pesquisa como princípio pedagógico; a educação em direitos humanos; a sustentabilidade ambiental como meta universal; a indissociabilidade entre educação e prática social, considerando-se a historicidade dos conhecimentos e dos sujeitos do processo educativo, bem como entre teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem; a integração de conhecimentos gerais e, quando for o caso, técnico-profissionais realizada na perspectiva da interdisciplinaridade e da contextualização; o reconhecimento e aceitação da diversidade e da realidade concreta dos sujeitos do processo educativo, das formas de produção, dos processos de trabalho e das culturas a eles subjacentes; a integração entre educação e as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura como base da proposta e do desenvolvimento curricular.

Segundo as formulações, o Ensino Médio teria sua organização estruturada em torno do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia como dimensões da formação humana e eixo da organização curricular. Estabelecem também que a organização curricular do Ensino Médio possua uma base nacional comum e uma parte diversificada (Art. 7º) e que as mesmas constituem um todo integrado. O currículo deve se organizar em quatro áreas do conhecimento: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas.

Concomitantemente reunia-se na Câmara dos Deputados uma Comissão Especial (CEENSI) destinada a reformular o Ensino Médio⁸. Instituída pelo Deputado Reginaldo Lopes

⁸ Criada em 15 de março de 2012, a partir de iniciativa do Deputado Reginaldo Lopes (Requerimento nº 4.337, de 2012), constituída e instalada em 23 de maio desse mesmo ano, teve em sua composição: Deputado Reginaldo

(PT-MG), propunha alterar a Lei nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996), instituir a jornada em tempo integral no Ensino Médio, dispor sobre a organização dos currículos do Ensino Médio em áreas do conhecimento e dar outras providências. As atividades da CEENSI consistiram na realização de vinte e duas audiências públicas; quatro Seminários Estaduais; e um Seminário Nacional. Em 2013 o MEC lançou o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, por meio do qual, junto às secretarias estaduais e distrital de educação, assumiram o compromisso com a formação continuada de professores e coordenadores pedagógicos.

De Relatório (BRASIL, 2013) da CEENSI, que teve como Relator o Deputado Wilson Filho (PTB-PB), apreende-se os sujeitos envolvidos no processo de reformulação do Ensino Médio, dentre os quais, em sua maioria, professores e pesquisadores universitários. Por outro lado, verifica-se que foram os sujeitos ligados ao empresariado brasileiro a ter seus reclames atendidos no Projeto de Lei (PL) nº 6.840/2013 (BRASIL, 2013), já presente no Relatório, que viria a dar um “rosto” diferente ao Ensino Médio. Propostas que giravam em torno de “concepções economicistas e pragmáticas” (SILVA, 2016, p. 10), pois voltavam-se ao preparo dos jovens para o mercado de trabalho ao postular uma formação profissional associada a um currículo mais enxuto ao mesmo tempo em que excluía grande parte dos jovens que dependem do trabalho para estudar quando da proposta de uma jornada escolar em tempo integral.

Mas em 2014, buscando interferir na aprovação do PL nº 6.840/2013, foi criado o Movimento Nacional pelo Ensino Médio composto por entidades do campo educacional⁹. Este movimento empreendeu várias iniciativas para que o modelo em discussão do Ensino Médio não viesse à tona. Essas iniciativas, segundo Silva e Scheibe (2017), deram origem a um Substitutivo ao PL em curso, o qual deveria ser levado a plenário no início de 2015, quando

Lopes (PT-MG, Presidente), Deputado Wilson Filho (PTB-PA) Relator e pelos seguintes membros titulares: Ariosto Holanda (PROS – CE), Artur Bruno (PT – CE), Chico Lopes (PCdoB – CE), Danilo Cabral (PSB – PE), Edmar Arruda (PSC – PR), Eurico Junior (PV – RJ), Gabriel Chalita (PMDB – SP), Izalci (PSDB – DF), Jorginho Mello (PR – SC), José Linhares (PP – CE), Junji Abe (PSD – SP), Lelo Coimbra (PMDB – ES), Luís Tibé (PTdoB – MG), Newton Lima (PT – SP), Nilson Leitão (PSDB – MT), Paulo Rubem (PDT – PE), Professora Dorinha Seabra Rezende (DEM – TO), Raul Henry (PMDB – PE), Sebastião Rocha (SD – AP), Waldener Pereira (PT – BA), Waldir Maranhão (PP – MA). E como membros suplentes os Deputados Alex Canziani (PTB – PR), André Figueiredo (PDT – CE), Domingos Dutra (SD – MA), Efraim Filho (DEM – PB), Esperidião Amin (PP – SC), Geraldo Resende (PMDB – MS), Gustavo Petta (PCdoB – SP), Leopoldo Meyer (PSB – PR), Nilson Pinto (PSDB – PA), Osmar Serraglio (PMDB – PR), Professor Sétimo (PMDB – MA), Ronaldo Zulke (PT – RS), Rosinha da Adefal (PTdoB – AL), Sâguas Moraes (PT – MT), Sibá Machado (PT – AC), Valtenir Pereira (PROS – MT), Zequinha Marinho (PSC – PA).

⁹ Anped (Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação), o Cedes (Centro de Estudos Educação e Sociedade), o Forumdir (Fórum Nacional de Diretores das Faculdades de Educação), a Anfope (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação), a Ação Educativa, a Anpae (Associação Nacional de Política e Administração da educação), o Conif (Conselho Nacional Das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica), a Campanha Nacional pelo Direito à Educação, Fineduca (Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação) e CNTE (Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação).

voltassem as atividades do Legislativo. Entretanto, o ano de 2015 e parte de 2016 ocupou o Congresso Nacional e a sociedade brasileira com ações que, mais tarde, influenciaram a emergência da Lei, a saber, o *impeachment* de Dilma Rousseff. O Projeto de Lei de Reformulação do Ensino Médio e seu Substitutivo ficaram sem tramitação.

Após os debates, o PL nº 6.840/2013 propôs o seguinte em seu texto final: o Ensino Médio diurno em jornada de tempo integral com no mínimo 7 horas diárias; a meta a universalização do tempo integral em até 20 anos e no final do décimo ano, com 50% das matrículas em 50% das escolas; a proibição de acesso ao ensino noturno para menores de 18 anos, em até três anos a contar da aprovação da Lei; o Ensino Médio Noturno com duração de 4.200 horas com jornada diária mínima de três horas e com o mesmo conteúdo curricular do ensino diurno; para o Noturno propõe ainda que até 1.000 horas possam ser integralizadas a critério do sistema de ensino; organização curricular em quatro áreas de conhecimento: linguagem, matemática, ciências da natureza e humanas com prioridade para Língua Portuguesa e Matemática; no terceiro ano os estudantes escolheriam uma dessas áreas/ênfases chamadas de opções formativas; a obrigatoriedade de inclusão de temas transversais ao currículo: empreendedorismo, prevenção ao uso de drogas, educação ambiental, sexual, de trânsito, cultura da paz, código do consumidor, e noções sobre a Constituição Federal; incentivo, no último ano do Ensino Médio, da escolha da carreira profissional com base no currículo normal, tecnológico ou profissionalizante; que as avaliações e processos seletivos que dão acesso ao ensino superior sejam feitas com base na opção formativa do aluno (ciências da natureza, ciências humanas, linguagens, matemática ou formação profissional); que a formação de professores seja feita por áreas do conhecimento (BRASIL, 2013).

Tais mudanças foram amplamente criticadas. Silva e Scheibe (2017) sinalizaram que a referida organização curricular retoma o modelo imposto durante a Ditadura Militar, além de reforçar a fragmentação e hierarquia do conhecimento escolar que as DCNEM de 2012 buscavam minimizar. Conforme as autoras, a negação à gama de conhecimentos que o currículo possibilita implicaria a formação básica comum a todos os jovens, a fim de enfrentar a imensa desigualdade social e educacional do País.

Os debates e eventos ocorridos naqueles anos, desde 2013, tinham como pano de fundo um País agitado em termos políticos, econômicos e sociais. Pelos noticiários propagava-se escândalos de corrupção de políticos de grandes e consolidados partidos e anunciava-se a instalação da crise econômica que há anos já assolava os Estados Unidos e países europeus que não obstante, acreditava-se, parecia ter demorado chegar ao Brasil, ainda que progressivamente

os efeitos vinham sendo sentidos em todo o território nacional. Em razão disso, clamava-se a necessidade reformas de todas as ordens, sobretudo econômica.

Nesse contexto Dilma Rousseff foi reeleita Presidenta. Mas em maio de 2016 sofreu um golpe civil, jurídico e midiático, tendo sido afastada do posto presidencial e fazendo com que o vice-presidente Michel Temer assumisse interinamente a Presidência do País. Golpe que, para além do apoio de parte da população, foi sustentado pela classe empresarial, que com sua influência e poder fez com que fosse alimentada a necessidade da saída de Dilma Rousseff, cujo *impeachment* foi aprovado em agosto do mesmo ano. Ora, o apoio de empresários não foi em vão, pois logo após a derrubada de Dilma Rousseff iniciou-se uma série de ações que incluía a reforma da previdência e a reforma trabalhista, cujas alterações ainda estão sendo debatidas, mas já apresentaram sinais a propósito de seus efeitos na vida da população brasileira e, não nos parece difícil afirmar, promove lucros e benefícios àqueles que detêm poderio econômico.

Poucos dias após assumir o posto presidencial, Michel Temer assinou a Medida Provisória nº 746/2016 (BRASIL, 2016), publicada em 22 setembro de 2016. O tom emergencial de uma Medida Provisória, a qual necessita de aprovação pelo Congresso Nacional em até cento e vinte dias, foi suficiente para ser alvejada como ação “antidemocrática” (GONÇALVES, 2017) e “autoritária” (LINO, 2017), pois não possibilitou diálogo nem participação da população, sobretudo com os jovens. Aspecto que concorreu para as ocupações por parte deles de escolas por todo o País, contrariando a reforma em andamento.

No documento Exposição de Motivos nº 00084/2016/MEC (BRASIL, 2016b), assinado pelo ministro da Educação Mendonça Filho, apresenta-se o solo sob o qual a reforma se assenta. Evidencia uma preocupação com o desempenho dos estudantes e do País nas avaliações externas bem como, e sobretudo, com a preparação de mão de obra que o mercado de trabalho atual demanda. Por isso referenda dados que sinalizam o ápice da população jovem brasileira até o ano de 2022, de modo que seja necessário e urgente investir na escolarização da juventude neste momento “sob pena de não haver garantia de uma população economicamente ativa suficientemente qualificada para impulsionar o desenvolvimento econômico” (BRASIL, 2016b, s. p). Ressalta que no mesmo período a população idosa aumentará demasiadamente, “razão pela qual se mostra urgente investir para que o Brasil se torne um País sustentável social e economicamente”, uma vez que “serão esses jovens (a base contributiva do nosso sistema social de transferências de recursos dos ativos para os inativos) que entrarão no mercado de trabalho nas duas próximas décadas” (BRASIL, 2016b, s. p).

Justificativa também utilizada para a realização da reforma é o fato de que apenas 58% dos jovens estão na escola na “idade certa”. Seguindo Gonçalves (2017), pode-se afirmar que

esse argumento revela o desconhecimento do MEC quanto à história da educação média brasileira. Em primeiro lugar porque o acesso e permanência obrigatória do jovem na escola é recente, daí porque a política de universalização não ter alcançado sua totalidade. Em segundo lugar porque desconsidera a realidade da maioria dos jovens brasileiros que precisam estudar e trabalhar e não raras vezes optam por apenas trabalhar em decorrência das dificuldades e impedimentos colocados pelo próprio mercado de trabalho que consome integralmente a vida dos trabalhadores ou ainda porque trabalhar torna-se imediatamente mais “vantajoso”.

O documento sinaliza que a organização do Ensino Médio não é atrativa para os jovens, daí porque reestruturar o currículo para que seja possível aprofundar as áreas do conhecimento, ofertar cursos de qualificação, estágio e ensino técnico profissional, desde que de acordo com as disponibilidades de cada sistema de ensino – entrada que permanece na Lei, assegurando esse modelo de educação somente dentro das possibilidades de cada estado brasileiro. O currículo, aliás, é caracterizado como “extenso, superficial e fragmentado, que não dialoga com a juventude, com o setor produtivo, tampouco com as demandas do século XXI”. Essas mudanças, segundo a Exposição de Motivos, estariam alinhadas às preconizações de agências internacionais como o Banco Mundial, por exemplo, aspecto que evidencia a submissão da educação brasileira aos imperativos mercadológicos internacionais. Por isso, o arremate do documento reside na afirmação de que a principal determinação da MP nº 746/2016 (BRASIL, 2016) é “a flexibilização do ensino médio, por meio da oferta de diferentes itinerários formativos, inclusive a oportunidade de o jovem optar por uma formação técnica profissional dentro da carga horária do ensino regular”. Arremate porque a promessa de liberdade quanto ao que estudar tornou-se a tônica do novo Ensino Médio, seu ponto forte.

Mas por efeito das pressões exercidas pelos estudantes, instituições e entidades educacionais que criticavam os possíveis efeitos da reforma, algumas alterações foram levadas ao Congresso Nacional. Da modificação da MP nº 746/2016 resultou a Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017), sancionada em 16 de fevereiro de 2017. Ou seja, diferentemente de leis anteriores, esta não demorou para ser aprovada pelo Congresso Nacional, não houve oposições quanto ao proposto à educação média brasileira, revelando a consonância entre os reformadores.

E o que a nova Lei propõe? Para além das mudanças na organização curricular e pedagógica do Ensino Médio, essa legislação altera a LDB/1996 quanto ao financiamento estabelecido pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) e altera aspectos relativos à formação de professores nas universidades e ao ingresso no ensino superior.

Especificamente em relação ao Ensino Médio, no inciso 2º do artigo 3º a Lei (BRASIL, 2017) aponta que as únicas disciplinas obrigatórias nos três anos devem ser o Português e a Matemática. Ainda que críticas sejam feitas em relação à função propedêutica dessa etapa da educação, muitas vezes pelos próprios reformadores, ao colocar essa obrigatoriedade a reforma não se esquivava de tal função. Segundo Gonçalves (2017), a referida proposição pode ser interpretada nos seguintes termos: ao enfatizar duas áreas do conhecimento em detrimento das demais no currículo escolar, o governo brasileiro revela sua preocupação apenas com o preparo dos estudantes para a realização de provas de desempenho que possam vir a melhorar os indicadores do País nos rankings nacionais internacionais. Ora, ainda que a reforma tenha emergido para resolver a dualidade propagada como problema, sua organização impede que isso aconteça, não obstante reforça o cunho propedêutico do Ensino Médio.

Também quanto ao currículo, no artigo 36 (BRASIL, 2017) ficou estabelecido sua organização entre conteúdos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que serão comuns a todos os estudantes, e itinerários formativos, que poderão ser escolhidos individualmente por cada aluno. Mas conforme a Lei esses itinerários serão ofertados de acordo com a possibilidade de cada estado, deixando a critério do sistema estadual de ensino se e quais estarão disponíveis; e também não há obrigatoriedade das escolas oferecerem todos eles. O que contradiz a ideia de que os jovens optarão sobre o que estudar e coloca em xeque o enunciado de “liberdade de escolha” que ronda os discursos sobre o “Novo” Ensino Médio.

Um dos itinerários formativos indicados como opção é a formação técnica e profissional. Este ponto concentra importância quanto ao que tratamos na pesquisa. Para além dos questionamentos sobre as condições estruturais das escolas de oferta desse itinerário, cabe ressaltar ao priorizar a formação para o trabalho como um componente, igualando esse itinerário às áreas de conhecimento. E junto à emergência da Lei (BRASIL, 2017), a Lei n. 11.494/2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação abriu possibilidade para os setores privados estabelecerem relações com a escola pública.

Outro aspecto inscrito na Lei (BRASIL, 2017) é a oferta de Ensino Médio em tempo integral. Porém, não se trata exatamente de uma obrigatoriedade, antes, de uma proposta aos estados federativos que receberão apoio financeiro para concretizar tal ação. No artigo 13º foi instituída a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, a qual, lembremos, foi instituída pela Portaria nº 1.145/2016 (BRASIL, 2016d) anteriormente à aprovação da MP nº 746/2016 (BRASIL, 2016a). O que se pode questionar de tal medida é a possibilidade de os estados efetivarem a proposta, visto que o quadro econômico

que todos ou a maioria deles apresenta na atualidade é desfavorável, geralmente caracterizados pela situação de crise e calamidade econômica. Ainda mais porque tem-se como pano de fundo dessa política educacional a Emenda Constitucional 95/2016 (BRASIL, 2016c)¹⁰, que reduziu os gastos públicos em educação e saúde por um período de vinte anos.

Ainda sobre esse aspecto, pode-se afirmar, conforme o texto da Lei (BRASIL, 2017), que não se trata da tentativa de ofertar uma “educação integral”, mas sim de uma “educação em tempo integral”. Em jogo está uma “visão produtivista da aprendizagem sem oportunizar uma formação diversificada aos jovens” (GONÇALVES, 2017, p. 138), ainda que se referende a preocupação com “a formação integral e integrada do estudante, tanto nos aspectos cognitivos quanto nos aspectos socioemocionais, observados os seguintes pilares: aprender a conhecer, a fazer, a conviver e a ser” (BRASIL, 2016b).

A flexibilização em pauta associa-se à proposta feita pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), que elaborou uma Carta de Princípios sobre o Ensino Médio (CONSED, 2016) ao MEC indicando que esse modelo de currículo flexível fosse adotado. Gonçalves (2017) afirma que esta orientação foi sustentada em dois estudos realizados em parceria com setores privados¹¹. Reside neste movimento uma forte articulação política, jogos de interesses. À época do lançamento da MP nº 746/2016 (BRASIL, 2016a), o então presidente do CONSED, Eduardo Deschamps, defendeu esse modelo de maneira voraz, e pouco tempo depois assumiu a presidência do Conselho Nacional de Educação, órgão responsável por aprovar a BNCC.

Esses elementos ajudam a pensar como o modelo atual de Ensino Médio foi proposto, como alguns enunciados chegaram a configurar na Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017).

3.2 “Educação para a vida e para o trabalho” no Novo Ensino Médio: ruptura ou permanência de um enunciado?

As crises pelas quais passaram o capitalismo ao longo do tempo fizeram com que ele tivesse que se reestruturar para se manter como base da racionalidade econômica de muitas sociedades. O neoliberalismo mesmo é efeito dessa reinvenção. No quadro de crises, reformas surgem como estratégias de conserto dos problemas que se apresentam. Reformar torna-se,

¹⁰ Essa Emenda Constitucional tramitou na mesma época que a MP.

¹¹ Trata-se da pesquisa realizada durante o ano de 2014, coordenada pela Fundação Carlos Chagas em parceria com a Fundação Victor Civita, o Instituto Unibanco, Fundação Itaú Social, Itaú BBA e Instituto Península. E outra pesquisa realizada entre 2015 e 2016, desenvolvida pelo Instituto Unibanco, Consed e o Movimento pela Base Nacional Comum que procurou verificar o panorama do Ensino Médio no Brasil e a distribuição dos tempos por áreas e componentes curriculares.

então, palavra de ordem! No caso das reformas educacionais, elas são propostas para fazer a escolarização funcionar tal qual a racionalidade neoliberal, já que no curso da história ela foi subsumida aos imperativos econômicos. Assim, como tecnologias para governar a população, objetivos para a educação são lançados, programas são instituídos.

O enunciado “Educação para a vida e para o trabalho” foi uma dessas tecnologias que emergiram nos anos 1990, quando o Brasil, adentrando no terreno neoliberal, promoveu uma reforma educacional. O referido enunciado, dirigido ao Ensino Médio e pensado como objetivo desse nível da educação, engendra subjetividades ajustadas ao neoliberalismo, conforme analisado no Capítulo anterior. Em 2017, diante de uma crise anunciada, que não é apenas econômica, mas também social e política, lançou-se um novo modelo de educação média, que tem a educação profissional e técnica como um de seus pontos fortes. Nesse sentido, a ênfase sobre a formação para o trabalho nos levou a questionar sobre a possível permanência ou ruptura daquele enunciado que circulou em diversos discursos no fim do século passado. Também permitiu questionar, a partir da análise do programa educacional, que tipos de sujeitos e subjetividades têm sido pensadas para a sociedade brasileira.

Para sinalizar se há uma ruptura ou a permanência do enunciado na atual reforma foi preciso retornar aos discursos que sustentaram as mudanças iniciadas em torno do ano de 2003, momento no qual outro governo assume a gestão do País e a educação profissional técnica e tecnológica ganha contornos diferentes, afetando, assim, o funcionamento do ensino médio. Nos documentos foi possível identificar uma curva, uma mudança na maneira como a oferta da educação de nível médio passa a ser pensada. Nesse sentido, identificamos alguns acontecimentos que precedem à atual reforma e o delineamento do enunciado em questão.

Documentos importantes no rumo dado ao Ensino Médio são o Parecer CNE/CEB nº 05/2011 (BRASIL, 2011) e a Resolução CNE/CEB nº 02/2012 (BRASIL, 2012), que instituíram as DCNEM em 2012 e substituíram as DCNEM de 1998 (BRASIL, 1998). Segundo o referido Parecer nº 05/2011 (BRASIL, 2011), o crescimento econômico vivenciado pelo país até então estaria sendo acompanhado de programas e medidas de redistribuição de renda que o retroalimentariam. Nesse sentido, aponta que a educação escolarizada, e em especial o Ensino Médio, funcionaria como sustentação deste ciclo, já que a ausência de profissionais desse nível impediria a expansão de setores industriais e de serviços em intensidade e ritmo adequados ao papel desempenhado pelo Brasil naquele momento.

Nesta proposição reside um enunciado que afirma a necessidade de especialistas técnicos como condição ao desenvolvimento do país. Conforme Ziliani (2009), trata-se de sua reativação, visto que seu aparecimento se deu na década de 1970 quando de um rápido projeto

de desenvolvimento da nação. Entretanto, visto que os aspectos que margeiam o referido enunciado não são os mesmos, não podemos afirmar que são eles, também, os mesmos enunciados. A mão de obra que se pretende formar bem como os tipos de sujeitos que se pretende produzir com a forma de escolarização que se organiza desde fins da década de 1990, se prolonga e se transforma na atualidade – fato que se observa na reorganização da educação profissional técnica e tecnológica, com as reformas ocorridas naquela década, na criação e expansão dos Institutos Federais por todo o país desde 2009 e, agora, com mais uma reforma do Ensino Médio – está relacionada às demandas de uma sociedade que obstina a disponibilidade de mão-de-obra especializada associada à força intelectual.

Ainda no Parecer nº 05/2011 (2011) há uma questão que deve ser problematizada, pois parece sinalizar um discurso que, na atual reforma, tem destaque, a saber, a consideração das diferentes realidades dos jovens e a necessária articulação da escola às suas demandas e experiências. No documento, o termo “juventudes” é utilizado para caracterizar a multiplicidade das experiências de jovens que frequentam essa etapa da educação básica, aspecto que não se verifica nas DCNEM anteriores (BRASIL, 1998), já que o termo emerge nos discursos da sociologia da juventude justamente após a elaboração deste documento e só então passa a ser apropriado pelas políticas públicas educacionais (GOULART, 2018). Este acontecimento marca um modo diferente de pensar os jovens, considerando-os como “sujeitos do tempo presente” e “interlocutores essenciais para a constituição de ações voltadas para eles próprios” (GOULART, 2018, p. 93), daí a imprescindibilidade, conforme o Parecer nº 05/2011 (BRASIL, 2011), de transformar o currículo escolar e o projeto político-pedagógico do ensino médio para atender suas demandas, ainda que estas não se encerrem nas questões escolares, a exemplo do trabalho:

Nos dias atuais, a inquietação das “juventudes” que buscam a escola e o trabalho resulta mais evidente do que no passado. O aprendizado dos conhecimentos escolares tem significados diferentes conforme a realidade do estudante. Vários movimentos sinalizam no sentido de que a escola precisa ser repensada para responder aos desafios colocados pelos jovens. (BRASIL, 2011, p. 2).

Ao defender as mudanças no ensino médio, justifica que “[...] sua estrutura, seus conteúdos, bem como suas condições atuais, estão longe de atender às necessidades dos estudantes, tanto nos aspectos da formação para a cidadania como para o mundo do trabalho” (BRASIL, 2011, p. 1). O que está em jogo nesta enunciação é não apenas uma crítica às condições de oferta, uma desqualificação do modelo então vigente – aliás, este é um aspecto

que marca os discursos de toda e qualquer reforma e serve como pano de fundo para as alterações pretendidas –, mas também a defesa de uma escolarização que, ao atender as singularidades dos alunos, possa prepará-los tendo como base uma formação para o mundo trabalho e para o exercício da cidadania, a partir da integração das dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura, que, por sua vez, constituiria a pretendida “formação humana integral” dos estudantes (BRASIL, 2011).

Para tratar deste aspecto, o Parecer nº 05/2011 (BRASIL, 2011) referenda dois documentos publicados no ano anterior, o Parecer CNE/CEB nº 7/2010 (BRASIL, 2010a) e a Resolução CNE/CEB nº 4/2010 (BRASIL, 2010b), que, juntos, definiram as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para Educação Básica, a qual o ensino médio passara a integrar. Afirma que a concepção e a gestão de currículo que sustentam essas Diretrizes “inscrevem-se em uma lógica que se dirige, predominantemente, aos jovens, considerando suas singularidades, que se situam em um tempo determinado” (BRASIL, 2011, p. 12). Ora, na Resolução CNE/CEB nº 4/2010 (BRASIL, 2010b) há uma chamada para que o currículo escolar do Ensino Médio seja pautado por uma flexibilidade para que os jovens possam “escolher” o percurso formativo segundo seus interesses e aspirações e, assim, mantê-los na escola. Aqui parece emergir um movimento que nos anos seguintes ganharia força nos debates em torno da reformulação do ensino médio, o qual reivindica aos jovens o poder de escolha de formação.

Para solidificar ou no limite justificar esse modo de funcionamento do Ensino Médio, em que o estudante possa escolher o que estudar, segundo sua vocação, necessidade ou interesse, o Parecer nº 05/2011 (BRASIL, 2011, p. 12) afirma o seguinte: “Pesquisas realizadas com estudantes mostram a necessidade de essa etapa educacional adotar procedimentos que guardem maior relação com o projeto de vida dos estudantes como forma de ampliação da permanência e do sucesso dos mesmos na escola”. Ainda que não referende quais são essas pesquisas não é difícil encontrá-las, visto que nos últimos anos, pelo menos desde o início do século, elas têm proliferado na academia, sinalizando uma preocupação com os jovens e sua percepção quanto à escolarização. Nesta enunciação os jovens são posicionados como sujeitos cuja sucesso escolar e permanência dependeria de uma escola voltada aos seus projetos de vida.

Mas o aspecto que mais nos interessa no documento, quanto ao limite desta pesquisa, diz respeito à dimensão conferida ao trabalho. Nas DCNEM de 1998 (BRASIL, 1998, p. 33) o trabalho era entendido “enquanto uma das principais atividades humanas, enquanto campo de preparação para escolhas profissionais futuras, enquanto espaço de exercício de cidadania, enquanto processo de produção de bens, serviços e conhecimentos com as tarefas laborais que lhes são próprias”. Nas Diretrizes de 2011 esse sentido é ampliado, conectando às dimensões da

cultura, da ciência e da tecnologia. Passa a ser entendido “como realização inerente ao ser humano e como mediação no processo de produção da sua existência” que permite “a produção de conhecimentos e de cultura pelos grupos sociais” (BRASIL, 2011, p. 19). De todo modo, a centralidade do trabalho permanece, mas verifica-se que, no âmbito das novas Diretrizes há como que uma articulação às dimensões científico-tecnológico-cultural, já que são essas práticas que compõem a produção de nossa vida material e imaterial.

A essa proposição de que o trabalho é o princípio educativo do Ensino Médio segue-se outra: a de que, por efeito da acelerada produção de conhecimentos, potencializada pelo aumento da tecnologia em diversas áreas, a pesquisa constitui, então, o princípio pedagógico desse nível de ensino:

É necessário que a pesquisa como princípio pedagógico esteja presente em toda a educação escolar dos que vivem/viverão do próprio trabalho. Ela instiga o estudante no sentido da curiosidade em direção ao mundo que o cerca, gera inquietude, possibilitando que o estudante possa ser protagonista na busca de informações e de saberes, quer sejam do senso comum, escolares ou científicos. Essa atitude de inquietação diante da realidade potencializada pela pesquisa, quando despertada no Ensino Médio, contribui para que o sujeito possa, individual e coletivamente, formular questões de investigação e buscar respostas em um processo autônomo de (re)construção de conhecimentos. (BRASIL, 2011, p. 22).

Ao associar trabalho e pesquisa, o jovem é posicionado como um sujeito que de forma autônoma possa construir seus conhecimentos, preparando-o para a vida e para o trabalho:

A finalidade do ensino médio é estabelecida na Constituição e na LDB, isto é, tem que preparar para o trabalho, para o exercício da cidadania, para a continuidade nos estudos, para a vida em sociedade, como um todo, não para um ou outro (BRASIL, 2011, p. 4).

[...] os desafios que precisam ser enfrentados no ensino médio são: desenhar e implementar um currículo que efetivamente prepare para a vida, para o trabalho e o exercício da cidadania (BRASIL, 2011, p. 38).

É necessário transmitir, de maneira holística, os conhecimentos, habilidades e atitudes que permitirão aos jovens atuarem de maneira eficaz no trabalho e na vida, especialmente para que sejam capazes de enfrentar os paradoxos, conflitos e mudanças ao longo da vida (BRASIL, 2011, p. 39).

É evidente que o trabalho possui centralidade nesta reforma, conforme se observa na ênfase que é dada a um dos itinerários formativos, a Educação Profissional de nível técnico. Mais uma vez o trabalho como atividade privilegiada em torno da qual as instituições sociais operam e se transformam. Interessante observar que esse itinerário se difere se dos demais

itinerários que são divididos em áreas do conhecimento científico, mas a Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017) ainda assim o integra nessa rede de saberes, como se fosse um campo sustentado por uma racionalidade científica. Contudo, ao mesmo tempo em que se busca integrar a educação profissional técnica à formação geral, parece rejeitá-la, porque assumindo caráter de itinerário formativo não se encontra em seu programa a formação geral.

Retomando a afirmação feita no início desta Dissertação de que toda reforma implica a objetivação dos indivíduos, uma tentativa de transformá-los em sujeitos de determinados tipos, pode-se colocar em questão: quais tipos de sujeitos são pensados pela escolarização média da atual reforma que subjetividades têm sido forjados no interior da formação dos discursos sobre o Ensino Médio e mais ainda, que sociedade tem sido pensada neste momento e no contexto atual, qual o lugar que o trabalho tem ocupado no momento atual?

Conforme se observa nas discursividades emergentes a partir da segunda década deste século o trabalho continua a ocupar centralidade nas proposições do Ensino Médio. O ápice do movimento de reformulação foi a reforma inscrita na Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017), que após alguns anos de tramitação e emergência em contexto conflituoso, parece privilegiar a formação técnica dos jovens em seu programa. Alguns dizem que o Novo Ensino Médio sinaliza um retorno – e um retorno piorado – aos anos 1970, quando a formação técnica especializada e separada por itinerários formativos foi a tônica desse nível da escolarização.

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 potencializará a futura carreira que escolher. Mas essa escolha, que seria dotada de “autonomia e liberdade”, não é definitiva e a Lei mesmo reconhece isto; 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 propõe essas inovações, ignora as condições nas quais se institui o programa e as condições estruturais da sociedade brasileira, onde a taxa de desemprego é crescente e as profissões de nível técnico desprestigiadas em relação às de nível superior.

Nesse sentido, ainda pondera-se que o “Novo” Ensino Médio, com as propostas que apresenta, proporcionará uma aprendizagem capaz de preparar os sujeitos para a vida e para o trabalho. Em decorrência disto coloca na ordem do discurso enunciados que potencializem o perfil de trabalhador desejado para o mundo do trabalho que se apresenta na atualidade, mais do que nunca marcado pela volatilidade, imprevisibilidade, incerteza e complexidade.

Características essas que se acentuam em razão da dinâmica de reestruturação do capitalismo neoliberal, onde os postos de trabalho parecem ficar cada vez mais precários e instáveis.

Em síntese, isto significa que o trabalhador precisa se adequar às exigências do mercado; daí porque deve desenvolver determinadas competências emocionais, talvez até mais do que apenas desenvolver capacidades cognitivas e técnicas, que fica a cargo das disciplinas.

Esses enunciados brevemente mapeados foram tornados objeto de atenção na parte seguinte deste Capítulo. Pretendeu-se uma aproximação às questões possíveis sobre a emergência desses enunciados e sua relação com a produção de subjetividades neoliberais, ou melhor, subjetividades reguladas aos imperativos neoliberais em fase de reestruturação no País.

3.3 Educação Integral, liberdade de escolha e outros investimentos discursivos do “Novo” Ensino Médio como ajuste neoliberal de subjetividades jovens

Final de 2016. Ao ligar a televisão, em um canal da rede aberta, inicia-se um comercial. Trinta segundos é o tempo de sua duração. Em tela, um auditório pouco iluminado lotado de jovens à espera de uma convocação que não demora: “Novo Ensino Médio: quem conhece, aprova”. As respostas dadas por eles surgem imediatamente: “Eu quero fazer jornalismo”, “Eu quero ser professora. É o que eu amo”, “E eu, designer de games”, “Eu quero um curso técnico pra já poder trabalhar”. Em seguida, mais uma chamada: “Com o Novo Ensino Médio, você tem mais liberdade para escolher o que estudar, de acordo com sua vocação. É a liberdade que você queria para decidir o seu futuro”. Uma das jovens retorna à cena e evidentemente empolgada afirma: “Quem conhece o Novo Ensino Médio aprova!”.

Enquanto isso, um número aparece no canto inferior indicando que em pesquisa feita pelo Instituto Brasileiro de Opinião e Estatística (IBOPE) 75% da população aprova a mudança do Ensino Médio. Aí a estatística emerge como um verificador da realidade, um dito que por seu efeito de verdade atravessa os sujeitos que assistem ao comercial.

A cena acima é de um dos comerciais que circularam em rede aberta de televisão para divulgar as alterações no Ensino Médio, logo após a promulgação da MP nº 746/2016 (BRASIL, 2016a). Analisando essas peças publicitárias, Souza (2018) sugere que quando elas anunciam o novo programa de educação média, enfatizando a liberdade de escolha e a aprovação dos jovens quanto ao novo programa educacional, posicionam esses sujeitos como uma forma dos “sujeitos de interesse” ou “sujeitos-empresas”. Trata-se do “forjamento de um ‘eu’ fundado em certa racionalidade jurídica e econômica” (SOUZA, 2018, p. 172, grifos do

autor), que é a racionalidade neoliberal, porque objetiva-os como responsáveis por suas escolhas e reserva ao seu futuro os efeitos de suas decisões no presente.

Acordando com Gerszon (2007), pode-se afirmar que a governamentalidade neoliberal tem a mídia como um de seus dispositivos, porque ele oferece aos sujeitos múltiplas orientações de vida alinhadas à racionalidade econômica. “A supremacia do mercado e a ênfase em condutas que garantam a sua produção e reprodução fazem com que a mídia constitua-se em um dispositivo que opera produtivamente para que as configurações sociais desejadas estabeleçam-se” (GERSZON, 2007, p. 99). No caso dos comerciais, eles contribuem para imprimir nos jovens um suposto poder de liberdade e possibilidade de escolha, e é justamente de sujeitos dotados dessas capacidades que o neoliberalismo precisa para que possa se garantir como racionalidade. Soma-se a isso o alcance que a televisão e a internet possuem na vida dos jovens, canais pelos quais os comerciais foram divulgados, aspecto que potencializa a eficácia dessa forma de governar os sujeitos por meio da educação.

Nas sociedades pautadas pela governamentalidade neoliberal, os sujeitos são interpelados como sendo livres e autônomos, daí porque parece haver uma maximização da liberdade individual, da auto-regulação e da capacidade de escolha, ainda que nem sempre de modo tão explícito como nos comerciais sobre o “Novo” Ensino Médio. Nesse sentido é que “a lógica neoliberal funciona como uma condição de possibilidade para que se dê a passagem do ‘governo da sociedade – no liberalismo – para o ‘governo dos sujeitos’ – no neoliberalismo” (VEIGA-NETO, 1999, s. p). Fazendo do sujeito alvo da racionalidade neoliberal um “sujeito-cliente”, é preciso dar a ele possibilidade de escolha, e esta última pode ser preenchida “com um conteúdo (não natural) que, no caso, vem a ser justamente um objeto produzido pela atividade econômica – seja esse objeto um produto, uma mercadoria, um serviço, etc.” (VEIGA-NETO, 199, s. p.).

Quando ainda naquele comercial uma jovem responde com um “Eu quero” ou um “Eu aprovo” à convocação que lhe toma como foco, essa aceitação revela de pronto sua posição de certeza sobre as decisões que toma em sua vida e, nesse caso, em relação à sua escolarização, pois “no dispositivo neoliberal, o jovem é tomado como sendo o que já se espera do sujeito governável” (SOUZA, 2018, p. 178). Isto significa que a maneira como o jovem é interpelado revela como o Estado neoliberal pensa a população. Aprovar ou não pode ser uma escolha do jovem, pois ele é senão um empreendedor de si, responsável pelas escolhas que faz e sua vida.

Em outro comercial um jovem estudante que está na sala de aula pede licença à professora e levanta-se de sua carteira dirigindo-se aos demais colegas da seguinte forma:

Aí, galera! Vocês já conhecem o Novo Ensino Médio? Essa proposta que está todo mundo comentando por aí. Sabia que ela foi baseada nas experiências de vários países? Países que tratam a educação como prioridade. É que ela vai deixar o aprendizado muito mais estimulante e compatível com a realidade dos jovens de hoje? Pois é! Agora além de aprender o conteúdo obrigatório, essencial para a formação de todos e que será definido pela Base Nacional Comum Curricular já em discussão, eu vou ter liberdade de escolher entre quatro áreas do conhecimento para me aprofundar. Tudo de acordo com a minha vocação e com o que eu quero para minha vida. E para quem prefere terminar o Ensino Médio já preparado para começar a trabalhar, poderá optar por uma formação técnica profissional, com aulas teóricas e práticas. Acesse o site e participe das discussões. Agora é você quem decide o seu futuro (BRASIL/NOVO ENSINO MÉDIO..., 2017).

Para além do enunciado de aprovação do Novo Ensino Médio pelos jovens ou do qual a educação deve ser adaptada à realidade dos sujeitos, aparece também o enunciado que admite os jovens como sujeitos que possuem uma vocação. O novo modelo do Ensino Médio, nesse sentido, funcionaria justamente no sentido de potencializá-la, de fazer com que o jovem siga seu rumo de vida de acordo com a habilidade que possui. A vocação é referendada então como algo que pode ser aprofundada e desenvolvida pela escola, a partir das áreas de conhecimento.

Não se pretende aqui analisar os referidos comerciais, mas a breve descrição feita serve como ponto de partida para o alcance do objetivo desta parte do Capítulo, rumo à finalização da Dissertação. Assim tratamos de fazer uma caracterização dos enunciados que aparecem no contexto da recente reforma do Ensino Médio e nos documentos que a embasaram. Evidenciamos de que modo esses enunciados estão articulados ao enunciado “Educação para a vida e para o trabalho”, visto que, conforme demonstramos anteriormente, ele permanece na ordem do discurso sobre a escolarização média. Nesse sentido, demonstramos que esses enunciados contribuem com o processo de conformação das subjetividades jovens ao modelo capitalista neoliberal de sociedade e representam um avanço ou ajuste da vida dos sujeitos a essa racionalidade que tem sido reestruturada nos últimos anos no Brasil.

A Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017) preconiza diversas mudanças no que tange ao funcionamento do Ensino Médio. Tratam-se de pontos que em sua positividade alteram o cotidiano da escola, as práticas e discursos que nela se desenrolam e a relação dos sujeitos com essa “nova” forma de escolarização instituída. De modo geral, esses pontos articulam-se ao enunciado “Educação para a vida e para o trabalho” pois tem o trabalho como finalidade e que pensa a vida das pessoas como força de trabalho.

Desde o processo de produção da reforma era evidente a importância dada pelos envolvidos à emergência de um Ensino Médio Integral. Argumentava-se a necessidade desse modelo para que se pudesse melhorar o desempenho dos alunos, que os conteúdos oferecidos

estivessem atrelados à sua realidade e pudessem contribuir com sua inserção no mercado de trabalho. Como resultado dessas demandas, advindas de diversos sujeitos, o Relatório da CEENSI aponta o seguinte: “Não faz mais sentido pensar em ensino médio se não for em tempo integral. Assim, estamos propondo, também sob a forma de alteração da LDB, a instituição da jornada em tempo integral no ensino médio como um todo” (RELATÓRIO, 2013). Proposta que com sua configuração de sete horas diárias manteve-se até a promulgação da Lei nº 13.415/2017, apesar das inúmeras críticas.

Para sustentar essa proposta de “educação de tempo integral”, a Portaria nº 1.145, de 10 de outubro de 2016 (BRASIL, 2016b), criada por meio da MP nº 746 (BRASIL, 2016a), instituiu o Programa de Fomento à Implementação de Escolas de Tempo Integral:

§ 1º A proposta pedagógica das escolas de ensino médio em tempo integral terá por base a ampliação da jornada escolar e a formação integral e integrada do estudante, tanto nos aspectos cognitivos quanto nos aspectos socioemocionais, observados os seguintes pilares: aprender a conhecer, a fazer, a conviver e a ser (BRASIL, 2016, p. 23).

Verifica-se que a pretendida “formação integral e integrada” no Ensino Médio refere-se senão à ampliação da carga horária a ser cumprida por cada estudante na escola, aspecto já confesso no título do Programa. Trata-se muito mais de uma preocupação com o prolongamento do tempo escolar do que com a formação integral do estudante, visto que essas implicam conceitos diferentes.

Cavaliere (2009, p. 51) afirma que “as justificativas correntes para a ampliação do tempo escolar estão baseadas tanto em concepções autoritárias ou assistencialistas como em concepções democráticas ou que se pretendem emancipatórias”, daí porque “é preciso analisar cada experiência em sua dimensão concreta”. O prolongamento do tempo escolar no Brasil não é novidade, mas no contexto em que se apresenta um questionamento importante emerge. Ele diz respeito ao modelo de organização dessa ação que está em jogo no programa do Novo Ensino Médio. Seguindo aquela autora, pode-se afirmar que se trata de um modelo organizacional que objetiva “oferecer condições compatíveis com a presença de alunos e professores em turno integral” em detrimento do modelo que “tende a articular instituições e projetos da sociedade que ofereçam atividades aos alunos no turno alternativo às aulas, não necessariamente no espaço escolar, mas, preferencialmente, fora dele” (CAVALIERI, 2009, p. 52). E o que isto significa para os jovens estudantes do Novo Ensino Médio?

Significa, para além do aumento do tempo escolar, a escolarização de aspectos mais diversos da vida dos sujeitos, a captura dos jovens por uma escola que ofereça atividades que possam desenvolver suas capacidades, competências e habilidades para a realização de atividades rotineiras bem como para o exercício de sua cidadania, “uma escola na qual as mais corriqueiras atividades, como alimentar-se ou fazer uma leitura na biblioteca, sejam potencializadas e adquiram uma dimensão educativa, contribuindo para aprofundar conhecimentos, a criticidade e vivências democráticas” (BORGES; SANT’ANA, 2017, p. 187). A escola média em curso assume, nesse sentido, outras funções que não somente a escolarização propriamente dita, funções que estão atreladas ao cotidiano e à vida dos sujeitos.

Uma dessas funções seria, conforme algumas escolas tem propagado, a de ensinar os jovens a elaborarem seus projetos de vida, a mobilizarem-se para assumir a responsabilidade de problemas sociais e seus próprios problemas (como por exemplo os conflitos emocionais, os planos de carreira profissional, entre outros), tornando-se desse modo um protagonista, um empresário de si, conforme temos argumentado.

Disto pode-se afirmar que o Programa de Educação em Tempo Integral que acompanha o Novo Ensino Médio funciona como uma estratégia de conduzir os jovens, governá-los de certa maneira, operacionalizando ações que garantam a permanência do aluno na escola, fazendo com que ele assuma o que lhe é imposto ou dado. Uma análise de uma escola a adotar esse programa de educação média necessita ser feita para verificar quais tipos de sujeitos estão sendo pensados pela instituição escolar, quais práticas desenvolvidas no interior das instituições e o que e quem tem contribuído para esse exercício de poder e subjetivação.

Ainda naquele trecho da Lei, indica-se que os alunos deverão ser contemplados com um trabalho pedagógico voltado para seu projeto de vida e formação nos aspectos cognitivos e socioemocionais. Do que se trata, afinal? Seguindo Klein e Arantes (2016), pode-se afirmar de entrada que a construção de um projeto de vida dá-se na relação entre a busca do sujeito pela sua satisfação pessoal e a sua vontade de participação ativa na sociedade para transformá-la. O reconhecimento do sujeito como alguém capaz de promover ações benéficas para si e para os outros é, assim, a concretização desse projeto. Ao lançar ao Ensino Médio essa função, estar-se-á almejando que os estudantes relacionem as vivências e aprendizagem adquiridas nessa fase de escolarização à sua realização pessoal e construam seu futuro de forma mais sólida.

Sobre a formação dos aspectos cognitivos e socioemocionais dos jovens não há uma definição muito 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, propaga-se que os trabalhadores se adaptem às mudanças que podem

ocorrer em seus projetos de vida anteriormente construídos, projetos de vida nos quais o trabalho geralmente possui centralidade. Assim, demanda-se que os jovens que almejam trabalhar sejam capazes de assimilar as imprevisibilidades, as inconstâncias e aos perigos que o mercado de trabalho oferece. Para isso, devem mobilizar aqueles aspectos desenvolvidos no processo de sua escolarização, visto que a partir deles se ajustarão – ou não.

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 desenvolver sua capacidade cognitiva e socioemocional senão para 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”. 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, mais úteis em suas ocupações futuras.

O capital emocional segundo a lógica neoliberal é um campo específico de Capital Humano. Para Andrade (2015), as emoções são elementos determinantes em muitos aspectos da relação do trabalhador com o seu trabalho, na tomada de decisões, na maneira como organiza e elabora sentidos às mudanças e riscos aos quais está suscetível, na persistência e busca de metas, da cooperação e da coordenação dos processos produtivos. As emoções foram tornadas objeto de gestão pois produz lucro, eficácia e benefícios tanto para a empresa quanto para o trabalhador. E sendo o trabalhador sua própria empresa, é preciso estar emocionalmente preparado para suportar os possíveis desvios e balanços que toda empresa está suscetível.

Conforme Gendrom (2004 apud ANDRADE, 2015, p. 731) “as emoções têm que ser levadas em conta na teoria econômica por elas poderem ter impactos maiores e retornos econômicos, se bem administradas e utilizadas”. Nesse sentido, o capital emocional pode ser compreendido como “um conjunto de recursos (competências emocionais) que é inerente ao uso da pessoa para o seu desenvolvimento cognitivo, pessoal, social e econômico” (GENDROM, 2004 apud ANDRADE, 2015, p. 731). Investir nas emoções dos jovens parece ser imprescindível para suportar as condições de trabalho que a contemporaneidade oferece.

Acordando com Lockmann (2013), pode-se afirmar que a escola contemporânea não direciona suas ações apenas aos conhecimentos escolares, mas as amplia para uma variedade de âmbitos da vida dos sujeitos em processo de escolarização e incide sobre a existência mesmo de cada sujeito em particular. Assim, nela são desenvolvidos projetos ou ações que não têm

como foco específico alguma disciplina escolar, mas que se centram no indivíduo mesmo, no aluno. Nessa direção, observa-se a entrada de dimensões “éticas” que envolvem as relações, os sentimentos, as emoções, os conflitos internos, dos sujeitos. Trata-se senão de uma ampliação na própria noção de aprendizagem na atualidade, que inclui agora não apenas os conhecimentos disciplinares, outras dimensões bem mais amplas da vida humana, ou conforme as palavras da autora, um “movimento de redefinição contemporânea dos conhecimentos escolares”.

Retomando a questão do Projeto de Vida inscrito no programa do Novo Ensino Médio, pode-se afirmar que ele coloca em cena de maneira mais explícita elementos caros ao funcionamento e atualização do neoliberalismo nas sociedades que tem essa racionalidade como grade de inteligibilidade, pois propaga-se a necessidade de os sujeitos construírem suas vidas, sobretudo no sentido profissional, segundo a própria vontade e vocação. Para isso, são dotados de máxima liberdade e autonomia. Entretanto, como parte do processo de conformação de subjetividades, oculta-se ou minimiza-se o fato de que escolhas não são totalmente livres e autônomas, visto que elas dependem e são mais ou menos determinadas também por fatores externos aos sujeitos, como suas condições materiais que a elas estão associadas.

A educação escolar de nível médio aparece, assim, como meio para guiar os sujeitos, possibilitar que construam seus projetos de vida de maneira mais segura, sem deixar de sobressaltar o cenário em que a vida futura, incerta, repousará.

Considerando que o projeto de vida elaborado por um sujeito pode mudar diante das condições, desafios e oportunidades que lhes são dadas, ou por sua vontade, o Novo Ensino Médio permite que ele dedique-se a um itinerário formativo diferente, desde que sua primeira opção seja concluída e que o então desejado seja disponibilizado pela rede de ensino: “§5º Os sistemas de ensino, mediante disponibilidade de vagas na rede, possibilitarão ao aluno concluinte do ensino médio cursar mais um itinerário formativo de que trata o caput” (BRASIL, 2017). Desde a discussão de reformulação a preocupação com a possibilidade de “mudança de rumo” do estudante era evidente, conforme se observa no Relatório da CEENSI (RELATÓRIO, 2013):

Na terceira série do ensino médio, os currículos deverão contemplar diferentes opções formativas, com ênfase em ciências da natureza, em ciências humanas ou em uma formação profissional. Assim, o aluno poderá optar pela formação que mais se adequa às suas preferências e necessidades, possibilitando, inclusive, uma preparação mais adequada àqueles que pretendem ingressar na educação superior ou antecipar sua entrada no mercado de trabalho, além de permitir, no futuro, eventuais “correções de rumo” pelo próprio aluno. Nesse sentido, será permitido ao aluno que concluiu o ensino médio seu retorno à

escola para cursar uma nova opção formativa, caso assim o desejo (RELATÓRIO, 2013, p. 87-88).

Vale lembrar que quando oferece a possibilidade de escolha a ser feita pelos jovens, anuncia a preparação necessária para sua entrada no mercado de trabalho em alguma área e seduz ofertando o futuro sucesso profissional e pessoal, o que está em curso é o “governo da alma”. Trata-se de uma regulação dos “atos de escolha” que, *a priori*, parecem ser dotados de autonomia e livre-arbítrio:

Na vida política, no trabalho, nos arranjos domésticos e conjugais, no consumo, no mercado, na publicidade, na televisão e no cinema, no complexo jurídico e nas práticas da polícia, nos aparatos da medicina e da saúde, os seres humanos são interpelados, representados e influenciados como *se fosse eus* de um tipo particular: imbuídos de uma subjetividade individualizada, motivados por ansiedades e aspirações a respeito de sua autorrealização, comprometidos a encontrar suas verdadeiras identidades e a maximizar a autêntica expressão dessas identidades em seus estilos de vidas. As imagens de liberdade e autonomia que inspiram nosso pensamento político operam, da mesma forma, em termos de uma imagem do ser humano que o vê como foco psicológico unificado de sua biografia, como o lócus de direitos e reivindicações legítimas, como um ator que busca “empresariar” sua vida e seu eu por meio de atos de escolha (ROSE, 2001, p. 140, grifo do autor).

A maximização da liberdade é fator crucial da racionalidade neoliberal. A liberdade é produzida e obedece ao princípio da segurança, ou seja, ainda que os sujeitos sejam dotados de liberdade esta não pode colocar em risco a segurança da população, daí porque deve ser também administrada, regulada, organizada. Por isso os interesses individuais não devem, nunca, ultrapassar os interesses coletivos. “É necessário, de um lado, produzir a liberdade, mas esse gesto mesmo implica que, de outro lado, se estabeleça limitações, controles, coerções, obrigações apoiadas em ameaças, etc.” (FOUCAULT, 2008b, p. 87).

Segundo Silva (2018) pode-se afirmar que está em jogo nessa responsabilização do jovem em relação ao seu futuro a ampliação do funcionamento dos dispositivos 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 mundo produtivo. A escolha do que estudar funciona, para além de escolha apenas, como decisão e responsabilização sobre o próprio futuro, que é incerto.

Ainda para o autor, o aspecto da individualização ajuda a sustentar subjetividades necessárias ao funcionamento do neoliberalismo. Tratam-se de subjetividades que habitam a ordem das sociedades neoliberais e das crises que nelas emergem. Segundo Hardt e Negri

(2014), essas subjetividades ou “figuras subjetivas” são as seguintes: o endividado, o mediatizado, o securitizado e o representado. Nos limites desta pesquisa, é essa primeira forma de subjetividade contemporânea, o sujeito endividado, que deve ser explorada, mas antes vejamos sumariamente do que se trata as demais.

A figura subjetiva do “mediatizado” deriva do fato de que na contemporaneidade o sujeito é “sufocado” pela grande quantidade de informações bem como pelas formas de comunicação e expressão possibilitadas sobretudo pelas redes sociais e aparelhos tecnológicos. Para os autores, “a mediatização é o fator principal das divisões cada vez mais indistintas entre trabalho e vida” (HARDT; NEGRI, 2014, p. 29), pois aonde quer que vá o sujeito está conectado, podendo até mesmo trabalhar por meio do celular, computador ou qualquer outro aparelho que o conecte ao seu trabalho. Nesse sentido, vida e trabalho são ainda mais acoplados, cindidos. “A mídia e as tecnologias de informação são progressivamente centrais para todos os tipos de práticas produtivas e são decisivas para os tipos de cooperação necessária para a atual produção biopolítica” (HARDT; NEGRI, 2014, p. 29).

Por sua vez, a figura subjetiva do “securitizado” está associada à tentativa de o sujeito manter-se sempre seguro, num sistema de vigilância contínua. Trata-se do sujeito que diante do “medo generalizado” (HARDT; NEGRI, 2014, p. 39) instaurado em relação a aspectos diversos de sua vida, faz com que seja e mantenha-se como sujeito e objeto de sua segurança. Diante das mudanças no campo econômico, o securitizado aproxima-se do mundo social de maneira amedrontada. “O securitizado é uma criatura que vive e prospera num estado de exceção, no qual o funcionamento normal do primado da lei e dos hábitos e vínculos convencionais de associação foram suspensos por um poder abrangente” (HARDT; NEGRI, 2014, p. 34).

O “representado” é a figura subjetiva que não possui representatividade na vida política, deixa-se ser representado pelos outros. O afastamento das lutas e tensões políticas faz com que o sujeito perca o lugar que lhe é de direito, de modo que a “política esvaziada” (HARDT; NEGRI, 2014, p. 42) é empurrada e tome lugar em sua vida.

Enfim, o “endividado”, essa figura subjetiva está relacionada a um modo de vida econômico atrelado ao social. Segundo Hardt e Negri (2014), a dívida na atualidade controla a relação do sujeito com o trabalho e a vida, pois as pressões externas da sociedade capitalista fazem com que o sujeito seja tomado pela sensação de culpa e pressão interna para consumir. A dívida cria disciplina e impõe austeridade.

Diante dos enunciados localizados nos discursos sobre a atual reforma, pode-se afirmar que o programa do Novo Ensino Médio contribui para ajustar subjetividades alinhadas a uma forma de vida neoliberal, racionalidade esta que tem ganhado contornos outros no Brasil nos

últimos anos diante de mudanças no cenário político e econômico. Com a instauração do discurso de uma crise, mais uma vez o Ensino Médio surge como alternativa de formar jovens que agora dotados de uma suposta liberdade individual e capacitados para o empresariamento de si, tornar-se-ão mais competitivos e produtivos.

O enunciado “Educação para a vida e para o trabalho”, objeto desta Dissertação, permanece no terreno discursivo do Ensino Médio. O trabalho ao qual o enunciado faz referência parece tomar o lugar da “vida” ou no limite ter se igualado a ela em termos de importância. Educar para a vida é também educar para o trabalho, pois o trabalho tornou-se a própria vida das pessoas, pois tudo tornou-se trabalho ou instrumento para o trabalho. E o programa de escolarização média inscrito na Lei nº 13.415/2017 ajusta-se a isto na medida em que coloca como sua finalidade e imperativo a formação de jovens para o mercado de trabalho, enfatizando elementos que conformam subjetividades jovens à racionalidade neoliberal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escrita desta Dissertação foi movida pela vontade de evidenciar as formas pelas quais os jovens no Brasil têm sido tomados como objeto do exercício de poder biopolítico na contemporaneidade. O que até aqui se apresentou pode ser lido como uma preocupação em apontar as formas como esses sujeitos têm sido capturados pelos discursos em torno de sua escolarização, sendo posicionados como sujeitos de determinados tipos e tendo suas subjetividades sustentadas pela racionalidade neoliberal.

A pesquisa propôs uma maneira de problematizar a escolarização da população jovem nas últimas décadas, pautada na ideia de “Educação para a vida e para o trabalho”. Para tal empreitada, trabalhamos a partir de uma perspectiva foucaultiana da Análise do Discurso, portanto, consideramos esta ideia naturalizada enquanto um enunciado. As articulações e reflexões feitas dentro dessa perspectiva serviram como ponto de partida para questionarmos como contribuimos para a constituição e legitimação de verdades com nossas práticas e em nossos discursos, bem como para a constituição de determinados tipos de sujeitos. Ainda, tais articulações e reflexões desse aparato teórico explicitam o quanto as relações de poder exercidas na sociedade podem produzir e legitimar determinados discursos.

Inscrito nas duas reformas do Ensino Médio, promulgadas nos anos de 1996 e 2017, evidenciamos a presença do referido enunciado em discursos diversos, sobretudo no discurso oficial – não que este seja mais importante, mas em decorrência da força e rarefação que possui na sociedade – bem como indicamos enunciados outros ao qual ele se relaciona. Verificamos que ao constituir uma rede discursiva em torno da educação média esses enunciados conformam subjetividades jovens alinhadas ao neoliberalismo em curso no País desde os anos de 1990. Mas em razão da crise das formas de produção e reprodução capitalista que se apresentam na atualidade, essa rede vem sendo atualizada, de modo que os enunciados também se modifiquem ou, no limite, outros sejam colocados na ordem do discurso.

Com a análise realizada foi possível fazer um diagnóstico de nosso tempo no que tange a uma tecnologia de governo que produz subjetividades. Não intencionou com os achados ponderar se as reformas colocadas em questão são ou não positivas aos jovens brasileiros, mas permitiu afirmar o que se está fazendo com os jovens por meio de sua escolarização é senão produzindo-os e conformando-os segundo um projeto específico de sociedade.

A ferramenta analítica utilizada para nos aproximar do objetivo foi a de governamentalidade, elaborada por Foucault. Também outros conceitos deste filósofo foram mobilizados, como discurso e subjetivação. A partir do imbricamento entre eles evidenciamos

que a rarefação discursiva do enunciado eleito como objeto da pesquisa promove subjetividades específicas e funciona como uma tecnologia da governamentalidade neoliberal.

As alterações nas leis educacionais dirigidas ao Ensino Médio foram pensadas como reformas não porque de fato promoveram alguma mudança nesse nível da educação, como o termo em sentido *stricto* sugere, mas porque foram produzidas por um pequeno grupo de pessoas que, desejando falar pela maioria da população brasileira, representando-a, argumenta que é prol de seu bem. Se não fosse assim, não seriam exatamente reformas, mas reivindicações, ações reivindicatórias promovidas pelos sujeitos interessados em mudanças. A ação de reformar revela-se, nesse sentido, uma ação autoritária, por vezes antidemocrática, ainda que em alguns momentos a população, propagada como a principal beneficiada, seja convocada a falar.

Tanto a reforma de 1996, inscrita na Lei nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996), quanto a de 2017, inscrita na Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017), não foram requeridas pelos jovens (os principais interessados e alvo do Ensino Médio) ou pela população em geral. Não obstante, durante o processo de formulação de ambas, foram convidados a opinar e se posicionar em relação às mudanças pretendidas. Apesar do pouco e limitado espaço, não se pode dizer que não tiveram lugar ou foram envolvidos nos rumos dados à escolarização média. A propósito disto algumas questões permanecem e podem servir como direções para continuar investigando: na educação brasileira, reforma-se para que, para quem e para quantos? Quem pode e o que se pode falar em se tratando de reformas educacionais? Qual projeto de sociedade elas, as reformas educacionais, e em especial as do Ensino Médio, têm ajudado a sustentar?

Outra consideração pode ser feita ressaltando a dimensão biopolítica do Ensino Médio no Brasil, ou seja, seu funcionamento estratégico enquanto um meio pelo qual os jovens têm sido governados segunda uma racionalidade específica – a neoliberal – que se faz presente nas práticas discursivas e não discursivas deste nível da educação desde o início da década de noventa e que se prolonga até nossos dias, atualizando-se e transformando-se.

Isto nos leva à seguinte afirmação: a colocação do enunciado “Educação para a vida e para o trabalho” em diferentes discursos a partir da década de noventa não foi efeito ou resultado da reforma inscrita na LDB/1996 e dos documentos que a precederam e a sustentaram. Tratou-se, antes, de uma forma de saber sobre a população brasileira, em especial sobre a população jovem, cuja incidência se dá senão apenas pelas relações de poder que têm as práticas discursivas como sua matéria mais concreta.

Podemos afirmar que a colocação do enunciado “Educação para a vida e para o trabalho” em discurso foi resultado dos efeitos da racionalidade neoliberal que a partir dos anos de 1990, no caso do Brasil, tornou a vida e o trabalho elementos estritamente articulados, como que

inseparáveis e dependentes um do outro, por meio da educação. Isto significa que a educação destinada para a vida, cujo objetivos residia na aquisição de competências como uso da linguagem, o desenvolvimento da autonomia, da flexibilidade, da criticidade e do domínio das tecnologias, por exemplo, agora, a partir da década de 1990, foram tornadas elementos para o mundo do trabalho, ou mais ainda, como competências demandadas como força de trabalho e, por isso, tornadas como competências a serem adquiridas por meio da educação. A educação confirma-se, nesse sentido, como instrumento privilegiado de formação de pessoas, como meio de exercício biopolítico, do governo da população,

O enunciado “Educação para a vida e para o trabalho” é um acontecimento que em sua positividade e efeito funciona como estratégia ou tecnologia de governo destinada à formação dos jovens, para constituir sujeitos e subjetividades dotadas de competências e habilidades necessárias aos escrutínios mercadológicos da contemporaneidade.

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 governo, pensando que para que o neoliberalismo funcione é preciso sempre sua atualização por vias diversas. Nela, os jovens foram tomados como objeto de atenção, pois a eles foi concedida uma certa “liberdade” para que escolham o que lhes possa ser “melhor” estudar, e, assim, construam seu próprio futuro.

Por outro lado, verifica-se que não se trata de uma liberdade ou autonomia real, visto que a formação a ser disponibilizada será cerceada por meio de dispositivos legais. Liberdade regulada, portanto. Nesse acontecimento que é a reforma verifica-se a maximização da liberdade individual que é tão cara à racionalidade neoliberal e que se dissemina de modo capilar pela sociedade por meio de dispositivos mais diversos; nesse caso, via dispositivo de escolarização, que tem a reforma como um de seus elementos mais consistentes e produtivos.

No contexto das sociedades neoliberais, para que elas funcionem segundo a lógica que lhe é correspondente, produzir subjetividade é fundamental. Conforme os enunciados que faz circular, trata-se de uma subjetividade fundada no imperativo mercadológico, onde o sujeito é perspectivado e governado em sua condição de *Homo Economicus*, um empresário de si, que deve ser sempre mais e melhor para si e mais e melhor do que os outros. Para isso, estratégias são mobilizadas, fazendo com que o neoliberalismo estenda-se a todos os domínios da vida dos sujeitos e produza concorrência entre estes.

Nesse movimento de captura de subjetividades, de transformação de indivíduos em sujeitos, o neoliberalismo afeta os jovens de diferentes formas. Nesse sentido, também parece

razoável afirmar que no contexto neoliberal o que está em jogo é a produção de sujeitos satisfeitos consigo mesmos, que na busca de seu sucesso pessoal possam investir em si.

Os discursos apregoam tornar os indivíduos mais competentes para uma sociedade em que bons resultados e a excelência são supervalorizados. Demanda-se dos jovens flexibilidade e melhor adaptação às condições e incertezas colocadas pelo mercado de trabalho; melhor produtividade e maximização de resultados em todos os âmbitos da vida; uso e domínio de tecnologias; autonomia e criticidade em relação aos acontecimentos e relações sociais; constante aprendizagem como forma de atualização frente às rápidas mudanças do mundo produtivo, tecnológico e social; entre outras “competências e habilidades”.

Ao que se apresenta, o enunciado “Educação para a vida e para o trabalho” não parece ser o mesmo que aquele da década de 1990, cuja emergência e circulação em diferentes discursos implicou na mudança das escolas de nível médio em sua dimensão curricular e mesmo física, com vistas à oferta de uma “sólida formação geral” e não mais especializada como fora obrigatoriamente disponibilizada ao ensino secundário na década de 1970. Desta vez, os reclames por uma educação “para a vida e para o trabalho” está associada à oferta, ainda que não obrigatória, mas propagada como necessária a todos, de uma educação técnica, bem como impera, mais uma vez, a reorganização das escolas, reivindicando uma educação integral e colocando os jovens como meio e fim, evidenciando o exercício biopolítico em jogo.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Daniel Pereira. Vigilância e controle dos afetos no trabalho: a gestão do capital emocional. *Anais do III Simpósio Internacional LAVITS*. 2015. Disponível em: <https://goo.gl/17dHeX>. Acesso em: 15 mar. 2019.

ABÍLIO, Ludmila. A eliminação dos custos associados ao direito e à proteção do trabalhador constitui a espinha dorsal da reforma trabalhista. *Revista IHU Online*. Disponível em: <http://www.ihu.unisinos.br/159-noticias/entrevistas/574556-a-eliminacao-dos-custos-associados-ao-direito-e-a-protecao-do-trabalhador-constitui-a-espinha-dorsal-da-reforma-trabalhista-entrevista-especial-com-ludmila-abilio>. Acesso em 29 jun. 2019.

BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BORGES, Edmar Borges; SANT'ANA, Izabella Mendes. A política de educação em tempo integral: apropriações do ideário neoliberal. *Laplage em Revista* (Sorocaba), vol.3, n. 3, set.-dez. 2017. p. 178-189. Disponível em: <http://www.laplageemrevista.ufscar.br/index.php/lpg/article/view/393/594>. Acesso em: 20 mar. 2019.

BRASIL. Boletim Técnico Novo Ensino Médio. Ministério da Educação.

BRASIL. *Parecer CNE/CEB nº 7/2010, de 14 de dezembro de 2010* (2010a). Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Disponível em: <https://goo.gl/8vimRK>. Acesso em: 23 mar. 2019.

BRASIL. *Resolução CNE/CEB nº 4/2010, de 13 de julho de 2010* (2010b). Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Disponível em: <https://goo.gl/cZeWDN>. Acesso em: 23 mar. 2019.

BRASIL. *Parecer CNE/CEB nº 05/2011* (2011). Parecer sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: <https://goo.gl/QtAJ32>. Acesso em: 23 mar. 2019.

BRASIL. *Resolução CNE/CEB nº 02/2012, de 30 de janeiro 2012*. (2012). Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: <https://goo.gl/nKXGHo>. Acesso em: 23 mar. 2019.

BRASIL. Congresso Nacional. *Mensagem apresentada ao Congresso Nacional pelo Presidente da República, Arthur da Costa e Silva*. 1969. Disponível em: <http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/presidencia/ex-presidentes/costa-silva/mensagens-ao-congresso/mensagem-ao-congresso-nacional-1969>. Acesso em: 29 jun. 2019.

BRASIL. Congresso Nacional. *Mensagem apresentada ao Congresso Nacional pelo Presidente da República, Emílio Garrastazu Médici*. 1970. Disponível em: <http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/presidencia/ex-presidentes/emilio-medici/mensagens-ao-congresso/mensagem-ao-congresso-nacional-de-1970>. Acesso em: 29 jun. 2019.

BRASIL. Congresso Nacional. *Mensagem apresentada ao Congresso Nacional pelo Presidente da República, Emílio Garrastazu Médici*. 1974. Disponível em:

<http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/presidencia/ex-presidentes/emilio-medici/mensagens-ao-congresso/mensagem-nacional-de-1974>. Acesso em: 29 jun. 2019.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. 1988. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1988/constituicao-1988-5-outubro-1988-322142-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 29 jun. 2019.

BRASIL. *Decreto nº 61.672, de 30 de novembro de 2015* (2015a). Disciplina a transferência dos integrantes dos Quadros de Pessoal da Secretaria da Educação e dá providências correlatas. *Diário Oficial de São Paulo*. Disponível em: <http://dobuscadireta.imprensaoficial.com.br/default.aspx?DataPublicacao=20151201&Caderno=DOE-I&NumeroPagina=1>. Acesso em: 29 jun. 2019.

BRASIL. *Decreto nº 61.692, de 4 de dezembro de 2015* (2015b). *Diário Oficial de São Paulo*.

BRASIL. *Decreto nº 66.600, de 20 de maio de 1970*. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-66600-20-maio-1970-408046-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 29 jun. 2019.

BRASIL. *Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016*. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para instituir o Novo Regime Fiscal e dá outras providências. Disponível em: <https://goo.gl/wa3wNR>. Acesso em: 29 jun. 2019.

BRASIL. *Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017*. Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm. Acesso em: 29 jun. 2019.

BRASIL. *Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961*. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: DF. 1961. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 29 jun. 2019

BRASIL. *Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968*. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L5540.htm. Acesso em: 29 jun. 2019.

BRASIL. *Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971*. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. 1971. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 29 jun. 2019.

BRASIL. *Lei nº 7.044, de 18 de outubro de 1982*. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1980-1987/lei-7044-18-outubro-1982-357120-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 29 jun. 2019.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. In: SAVIANI, Dermeval. *A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas*. 8. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2003. Anexo IV. p. 163-188.

BRASIL. *Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016* (2016a). Disponível em: http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1494234. Acesso em: 29 jun. 2019.

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 29 de junho de 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Brasília: MEC/SEMTEC, 2000.

BRASIL. Parecer CFE nº 170/83. In: SPEYER, Anne Marie; CASTEJÓN, Agostinho; FÁVERO, Leônida; SOUZA, Djanira Lopes. *Educação para o trabalho: reflexões sobre o 2º grau*. p. 63-80.

BRASIL. *Parecer CFE nº 618/82*. In: SPEYER, Anne Marie; CASTEJÓN, Agostinho; FÁVERO, Leônida; SOUZA, Djanira Lopes. *Educação para o trabalho: reflexões sobre o 2º grau*. p. 37-49.

BRASIL. *Portaria nº 1.145, de 10 de outubro de 2016* (2016d). Institui o Programa de Fomento à Implementação de Escolas em Tempo Integral, criada pela Medida Provisória no 746, de 22 de setembro de 2016. Diário Oficial, seção 1, p. 23-25. Disponível em: <https://goo.gl/CvZBxG>. Acesso em: 23 mar. 2019.

BRASIL. Projeto de Lei nº 1.258-A/88. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. 1988b. In: SAVIANI, Dermeval. *A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas*. 8. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2003. Anexo I. p. 43-56.

BRASIL. Projeto de Lei nº 67/92. In: SAVIANI, Dermeval. *A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas*. 8. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2003. Anexo III. p. 131-149.

BRASIL. *Projeto de Lei nº 6.840/2013*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para instituir a jornada em tempo integral no ensino médio, dispor sobre a organização dos currículos do ensino médio em áreas do conhecimento e dá outras providências. Disponível em: <https://goo.gl/frL2jX>. Acesso em: 22 mar. 2019.

BRASIL. *Proposta de Emenda à Constituição nº 241-A, de 2016* (2016b). Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Câmara dos Deputados. Disponível em: http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1495741&filenome=Tramitacao-PEC+241/2016. Acesso em 29 jun. 2019.

BRASIL. Substitutivo Jorge Hage. (1990). In: SAVIANI, Dermeval. *A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas*. 8. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2003. Anexo II. p. 71-125.

CARDOSO, Fernando Henrique. *Discurso na solenidade de assinatura de Mensagem ao Congresso Nacional com proposta de Emenda Constitucional sobre o Capítulo da Educação*. Palácio da Alvorada, Distrito Federal, Brasília, 15 de outubro de 1995. 1995a. Biblioteca da Presidência da República. Acesso em: 03 jun. 2018.

CARDOSO, Fernando Henrique. *Discurso na solenidade de sanção das alterações à lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) - Lei nº 4.024/61*. Palácio da Alvorada,

Distrito Federal, Brasília, 24 de novembro de 1995. 1995b. Biblioteca da Presidência da República. Disponível em: <http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/presidencia/ex-presidentes/fernando-henrique-cardoso/discursos/1o-mandato/1995-1/99%20-%20sancao%20das%20alteracoes%20a%20LDBN.pdf/view>. Acesso em: 29 jun. 2019.

CARDOSO, Fernando Henrique. *Mãos à obra, Brasil: propostas de governo*. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisa Social, 2008 [1994]. 131 p. Disponível em: <https://static.scielo.org/scielobooks/b27wf/pdf/cardoso-9788599662663.pdf>. Acesso em: 29 jun. 2019.

CARGNIN, Miria Trentin. Programa Saúde na Escola: uma estratégia de governamento. 2015. 191f. *Tese* (Doutorado em Educação) - Universidade do Vale do Rio Sinos (Programa de Pós-Graduação em Educação, São Leopoldo-RS, 2015).

CARTA DE GOIÂNIA. *Revista Educação & Sociedade*, n. 25, dez. 1986. p. 5-10. Disponível em: <http://www.gppege.org.br/ArquivosUpload/1/file/Carta%20de%20Goi%C3%A2nia%202%20a%205%20de%20Setembro%20de%201986.pdf>. Acesso em: 29 jun. 2019.

CASTRO, Edgardo. *Vocabulário de Foucault: um percurso pelos seus temas, conceitos e autores*. Tradução Ingrid Müller Xavier; Revisão técnica Alfredo Veiga-Neto e Walter Omar Kohan. 2. ed. – Belo Horizonte, MG: Autêntica Editora, 2016.

CAVALIERE, Ana Maria. Escolas de tempo integral *versus* alunos em tempo integral. *Em Aberto*, Brasília, v. 22, n. 80, p. 51-63, abr. 2009. Disponível em: http://congressoconhecer.com/inicio/arquivo/Texto_-_Ana_Maria_Cavaliere.pdf. Acesso em 29 jun. 2019.

CEPAL. *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*. 1995. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001502/150253so.pdf>. Acesso em: 29 jun. 2019.

COLLOR DE MELLO, Fernando. *Discurso pronunciado na cerimônia de posse no Congresso Nacional*. Discurso recitado pelo Presidente da república. Biblioteca da Presidência da República, Brasília. Disponível em: <https://goo.gl/6w7zqm>. Acesso em: 29 jun. 2019.

CONSED. *Carta de Princípios sobre o Ensino Médio*. 2016. Disponível em: <https://goo.gl/2nssh>. Acesso em: 23 mar. 2019.

DUARTE, Claudia Glavam. A “realidade” das tramas discursivas da matemática escolar. 2009. 198f. *Tese* (Doutorado em Educação), Universidade do Vale do Rio Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Leopoldo-RS, 2009.

FERREIRA, Maria Salomilde. A IV conferência brasileira de educação: algumas considerações. *Revista Educação em Questão*. v. 1, n. 1 (1987): jan./jun. 1987. p. 21-25. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/12026/8381>. Acesso em: 29 jun. 2019.

FIOD, Edna Garcia Maciel. O ensino de 2º grau, hoje: a reafirmação do óbvio. *Perspectiva*, Florianópolis, SC, v. 1, n. 1, ago./dez. 1983. p. 85-98. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/8319>. Acesso em: 29 jun. 2019.

FOLHA DE S. PAULO. *Especialistas criticam falta de discussão*. 06 de outubro de 1996. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/1996/10/06/cotidiano/18.html>. Acesso em: 27 jun. 2019.

FOLHA DE S. PAULO. *Governo Alckmin publica decreto que revoga reorganização escolar*. São Paulo, 15 dez. 2015. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2015/12/1715424-governo-alckmin-publica-decreto-que-revoga-reorganizacao-escolar.shtml>. Acesso em: 29 jun. 2019.

FOLHA DE S. PAULO. *Sem reformas não há desenvolvimento*. Caderno 1, p. 7, 8 abr. 1996.

FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. Tradução Luiz Felipe Baeta Neves. 8. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2016b.

FOUCAULT, Michel. *As palavras e as Coisas: uma arqueologia das ciências humanas*. Tradução de Salma Tannus Muchail. 10. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2016a.

FOUCAULT, Michel. Poder e Saber. In: _____. *Ditos & Escritos IV: Estratégia, Poder-Saber*. Organização e seleção de textos, Manoel Barros da Motta; Tradução, Vera Lucia Avellar Ribeiro. 2. ed. - Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010. p. 223-240.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. Tradução Laura Fraga de Almeida Sampaio. 21. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2011a.

FOUCAULT, Michel. *Em defesa da sociedade: curso no Collège de France (1975-1976)*. Tradução Maria Ermantina Galvão. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010a.

FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade I: A vontade de saber*. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. 5. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017.

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

FOUCAULT, Michel. Os intelectuais e o poder. In: _____. *Ditos & Escritos IV: Estratégia, Poder-Saber*. Organização e seleção de textos Manoel Barros da Motta; Tradução Vera Lucia Avellar Ribeiro. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010b. p. 37-47.

FOUCAULT, Michel. *Segurança, território e população: curso no Collège de France (1977-1978)*. São Paulo: Martins Fontes, 2008a.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Tradução de Raquel Ramallete. 42. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. *Educação & Sociedade*, v. 24, n. 82, abril, 2003. p. 93-130. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v24n82/a05v24n82.pdf> Acesso em: 29 jun. 2019.

GADELHA, Sylvio. *Biopolítica, Governamentalidade e Educação: introdução e conexões a partir de Michel Foucault*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

GOES, Aline de. “Tornar o aluno crítico”: enunciado (in)questionável no discurso da matemática escolar. 2015. 189f. *Dissertação* (Mestrado em Educação Científica e Tecnológica). Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica da Universidade Federal de Santa Catarina. 2015.

GONÇALVES, Suzane da Rocha Vieira. Interesses mercadológicos e o “novo” ensino médio. *Retratos da Escola*. 2017. Disponível em: <https://goo.gl/i9Mebt>. Acesso em: 21 mar. 2019.

GVIRTZ, Silvina; VIDAL, Diana; BICCAS, Maurilane. As reformas educativas como objeto de pesquisa em História Comparada da Educação na Argentina e no Brasil. In: VIDAL, Diana; ASCOLANI, Adrián. (Orgs.). *Reformas Educativas no Brasil e na Argentina: ensaios de história comparada da educação (1820-2000)*. São Paulo: Cortez, 2009. p. 13-42.

HACK, Rafael Fernando. Foucault e as sínteses objetivas. *Anais do VII Seminário de Pós-Graduação em Filosofia da UFSCar (2011)*, p. 364-373. Disponível em: <http://www.ufscar.br/~sempggfil/wp-content/uploads/2012/05/rafaelhack.pdf>. Acesso em 29 jun. 2019.

HARDT, Michael; NEGRI, Antonio. *Declaração: Isto não é um manifesto*. São Paulo: n-1 Edições, 2014. Disponível em: <https://extensaoufabcpomarxismo.files.wordpress.com/2016/02/isto-nacc83o-ecc81-um-manifesto-hardt-negri.pdf>. Acesso em 29 jun. 2019.

INSTITUTO NACIONAL DE PESQUISAS EDUCACIONAIS. *Educação para todos: avaliação da década*. MEC/INEP: Brasília, 2000.

KLEIN, Ana Maria; ARANTES, Valeria Amorim. Projetos de vida de jovens estudantes do Ensino Médio e a escola. *Educação & Realidade*. v. 41, n.1, 2016. p. 135-154. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362016000100135&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em 29 jun. 2019.

KRAWCZYK, Nora. A escola média: um espaço sem consenso. *Cadernos de Pesquisa*, n. 120, nov. 2003. p. 169-202. Disponível em: <http://www.observatoriодоensinomedio.ufpr.br/wp-content/uploads/2014/02/A-ESCOLA-MEDIA-UM-ESPACO-SEM-CONSENSO.pdf>. Acesso em: 29 jun. 2019.

KUENZER, Acacia Zeneida. O Ensino Médio agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito. *Educação & Sociedade*, v. 21, n. 70, abril 2000. p. 15-39. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v21n70/a03v2170.pdf>. Acesso em: 29 jun. 2019.

LIMA, Ana Laura Godinho. O espectro da irregularidade ronda o aluno: um estudo da literatura pedagógica e da legislação sobre a "criança-problema". 2004. 236f. *Tese* (Doutorado em Educação), Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, SP, 2004.

LINO, Lucília Augusto. As ameaças da reforma: desqualificação e exclusão. *Retratos da Escola*. Disponível em: <https://goo.gl/9VUU1w>. Acesso em: 22 mar. 2019.

LOCKMANN, Kamila. A proliferação das políticas de assistência social na educação escolarizada: estratégias da governamentalidade neoliberal. 2013. 317f. *Tese* (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

- LOPES, Maura Corcini. Políticas de Inclusão e Governamentalidade. *Educação & Realidade*. 34(2), mai/ago, 2009. p. 153-169. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/viewFile/8297/5536>. Acesso em: 03 abr. 2019.
- MAQUIAVEL, Nicolau. *O príncipe*. Trad. Pietro Nassetti. São Paulo, SP: Ed. Martin Claret, 2002.
- MARÍN-DÍAZ, Dora Lília. *Autoajuda e educação: uma genealogia das antropotécnicas contemporâneas*. 2012. 310f. *Tese* (Doutorado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre-RS, 2012.
- MELLO, Guiomar Namó. Reformas e diretrizes para o Ensino Médio. In: INSTITUTO NACIONAL DE PESQUISAS EDUCACIONAIS. *Educação para todos: avaliação da década*. MEC/INEP: Brasília, 2000, p. 137-140.
- MICHAELIS ONLINE. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/trabalho/>. Acesso em: 11 fev. 2019.
- MITRULIS, Eleny. Ensaios de inovação no Ensino Médio. *Cadernos de Pesquisa*, n. 116, jul. 2002. p. 217-244. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742002000200009. Acesso em: 18 abr. 2018.
- O PROGRESSO. *Possíveis avanços com a Lei Darcy Ribeiro*. Edição n. 7627, 19 e 20 de dezembro de 1996, n.p. Dourados, MS, 1996. p. 6.
- PEREIRA, João Márcio Mendes. O Banco Mundial como ator político, intelectual e financeiro (1944-2008). 2009. *Tese* (Doutorado em História). Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal Fluminense (UFF), Niterói-RJ, 2009.
- POPKEWITZ, Thomas. *Reforma educacional: uma política sociológica - poder e conhecimento em educação*. Tradução Beatriz Afonso Neves. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- POPKEWITZ, Thomas; LINDBLAD, Sverker. Estatísticas educacionais como um sistema de razão: relações entre governo da educação e inclusão e exclusão sociais. *Educação & Sociedade*, ano XXII, n. 75, ago. 2001. p. 111-148. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v22n75/22n75a08.pdf>. Acesso em: 29 jun. 2019.
- CEENSI – Comissão Especial Destinada a Promover Estudos e Proposições para a Reformulação do Ensino Médio. *Relatório*. 2013. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1190083. Acesso em 29 jun. 2019.
- RIBEIRO, Carla Vaz dos Santos; LÉDA, Denise Bessa. O significado do trabalho em tempos de reestruturação produtiva. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, UERJ, RJ, ano 4, n. 2, 2004, p. 76-83. Disponível em: <http://www.revispsi.uerj.br/v4n2/artigos/ARTIGO5V4N2.pdf>. Acesso em: 29 jun. 2019.
- ROSE, Nikolas. Inventando nossos eus. In: SILVA, Tomaz Tadeu. *Nunca fomos humanos: nos rastros do sujeito*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 137-204.

SARAIVA, Karla. A aliança biopolítica educação-trabalho. *Pro-Posições*, v. 25, n. 2 (74), Campinas-SP, maio/ago, 2014. p. 139-156. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pp/v25n2/08.pdf>. Acesso em: 03 abr. 2019.

SARAIVA, Karla; VEIGA-NETO, Alfredo. Modernidade Líquida, Capitalismo Cognitivo e Educação Contemporânea. *Educação & Realidade*, v. 34, n. 2, mai/ago, 2009, p. 187-201. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/8300/5538>. Acesso em: 24 de junho de 2019.

SAVIANI, Dermeval. *A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas*. 8. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

SETTI, Gabriel Augusto Miranda. A hegemonia neoliberal e o capitalismo contemporâneo. *Revista Urutágua - Acadêmica Multidisciplinar*, Maringá, nº 5, 2004. Disponível em: http://www.urutagua.uem.br/005/04eco_setti.htm. Acesso em: 29 jun. 2019.

SETUBAL, Maria Alice. Efeitos da participação da sociedade civil organizada. In: INSTITUTO NACIONAL DE PESQUISAS EDUCACIONAIS. *Educação para todos: avaliação da década*. MEC/INEP: Brasília, 2000. p. 73-78.

SGUISSARDI, Valdemar; SILVA JÚNIOR, João dos Reis. Reforma do Estado e da educação superior no Brasil. In: SGUISSARDI, Valdemar. *Avaliação universitária em questão*. Campinas: Autores Associados, 1997. p.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis. Mudanças estruturais no capitalismo e a política educacional do Governo FHC: o caso do Ensino Médio. *Educação & Sociedade*, v. 23, n. 80, set. 2002. p. 201-233. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12930>. Acesso em: 17 set. 2018.

SILVA, Monica Ribeiro. O ensino médio como um campo de disputas: interfaces entre políticas educacionais e movimentos sociais. *Anais da Reunião Científica Regional da ANPED*. XI ANPED Sul, Curitiba, Paraná, p. 1-20. Disponível em: <http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/11/Eixo-2-Ensino-M%C3%A9dio.pdf>. Acesso em: 29 jun. 2019.

SILVA, Monica Ribeiro; SCHEIBE, Leda. Reforma do ensino médio: pragmatismo e lógica mercantil. *Retratos da Escola*. Disponível em: <https://goo.gl/1bY28s>. Acesso em: 22 mar. 2019.

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, Haroldo. *Michel Foucault: a arte neoliberal de governar e a educação*. São Paulo: Intermeios; Brasília, 2018. p. 195-210.

SOUZA, Pedro. Modos neoliberais de governar no discurso do Ensino Médio. In: RESENDE, Haroldo. *Michel Foucault: a arte neoliberal de governar e a educação*. São Paulo: Intermeios; Brasília, 2018. p. 171-283.

TRAVERSINI, Clarice Saete; BELLO, Samuel Edmundo López. O numerável, o mensurável e o auditável: estatística como tecnologia para governar. *Revista Educação & Realidade*. v. 34, n. 2, mai/ago, 2009. p. 139-152. Disponível em: <http://www.seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/viewFile/8267/5535>. Acesso em: 29 jun. 2019.

UNESCO. *Declaração de Nova Delhi sobre Educação para Todos*. 1998b [1993]. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139393por.pdf>> Acesso em: 29 jun. 2019.

UNESCO. *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*. 1998a [1990]. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>. Acesso em: 29 jun. 2019.

UNESCO. *Educação: um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. 1997. Disponível em: http://dhnet.org.br/dados/relatorios/a_pdf/r_unesco_educ_tesouro_descobrir.pdf. Acesso em: 24 de junho de 2019.

VALÉRIO, Telma Faltz. A reforma do 2º grau pela Lei 5692/71 no Paraná: representações do processo. 2007. 101f. *Dissertação* (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná (UFPR), Curitiba-PR, 2007.

VEIGA-NETO, Alfredo. *Educação e governamentalidade neoliberal: novos dispositivos, novas subjetividades*. 1999. Disponível em: <http://www.lite.fe.unicamp.br/cursos/nt/ta5.13.htm>. Acesso em: 29 jun. 2019.

VOSS, Jefferson; NAVARRO, Pedro. A noção de enunciado reitor de Michel Foucault e a análise de objetos discursivos midiáticos. *Linguagem em (Dis)curso*, Tubarão, SC, v. 13, n. 1, jan./abr., 2013. p. 95-116. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ld/v13n1/a05v13n1.pdf>. Acesso em 24 jun. 2019.

ZILIANI, Rosemeire de Lourdes Monteiro. Centro de Educação Rural de Aquidauana/MS: artes em profissionalizar (1974-2001). 2009. 317f. *Tese* (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Campo Grande-MS, 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*, v. 3, n. 6, Dourados, MS, jul./dez. 2010. p.11-30.

ZILIANI, Rosemeire de Lourdes Monteiro. Escolarização como dispositivo: controle e normalização de subjetividades infantis e jovens. In: ZILIANI, Rosemeire de Lourdes Monteiro; RIZZO, Deyvid Tenner de Souza. (Orgs.) *(Re)pensar o sujeito contemporâneo: educação, corpo, gênero e subjetividade*. Jundiaí: Paco Editorial. 2014. p. 41-70.

ZILIANI, Rosemeire de Lourdes Monteiro. A relação educação e trabalho inscrita no dispositivo de escolarização. In: ZILIANI, Rosemeire de Lourdes Monteiro (Org.). *O nível médio de escolarização em questão: história e discursos contemporâneos*. Dourados, MS: UFGD, 2016. p. 79-103.