

# NEOLIBERALISMO E REFORMA DO ENSINO MÉDIO

## NEOLIBERALISM AND SECONDARY EDUCATION REFORM

Gentil Lúcio dos Santos Júnior (UFRN)<sup>1</sup>  
<https://orcid.org/0000-0003-3870-9130>

Rafael Bruno da Costa Santos (UFRN)<sup>2</sup>  
<https://orcid.org/0000-0001-9429-369X>

### RESUMO

A recente reforma do ensino médio brasileiro reabriu o debate sobre o papel da escola na sociedade. Diante disso, este artigo busca entender como esse fenômeno se inscreve no contexto brasileiro. Mediante uma pesquisa bibliográfica, o estudo verificou que, para cada revolução nos modelos de produção, houve uma estrutura escolar correlata. É possível afirmar que houve uma reorganização do ambiente escolar para responder às demandas tanto do taylorismo-fordismo quanto do toyotismo. A recente reforma do ensino médio se inscreve nessa lógica, em meio a um forte programa de reestruturação produtiva, procurando readaptar os currículos escolares para fazer frente às demandas neoliberais de formação de mão de obra para um mercado de trabalho precarizado.

**Palavras-chave:** ensino médio; reforma; modelos de produção.

### ABSTRACT

The recent Reform of Brazilian High School reopened the debate on the role of Schools in society. Therefore, this article seeks to understand how this phenomenon is inscribed in the Brazilian context. Through bibliographical research, it was found that, for each revolution in production models, there was a related school structure. It is possible to affirm that there was a reorganization of the school environment to respond to the demands of Taylorism-Fordism and those of Toyotism. The recent Reform of High School is part of this logic and, in the midst of a strong program of productive restructuring, it seeks to readapt school curricula to face the neoliberal demands for workforce training for a precarious labor market.

**Keywords:** high school; reform; production models.

<sup>1</sup> Mestre em Gestão de Processos Institucionais pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Especialista em Gestão de Processos pela UFRN. E-mail: gentillucio@gmail.com.

<sup>2</sup> Graduando em Ciências Sociais na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e membro do Grupo de Pesquisa Social (GPS-UFRN). E-mail: ufrn.rafaelsantos@gmail.com

## 1. INTRODUÇÃO

O contínuo desenvolvimento do modo de produção capitalista requer uma incessante criação de novos saberes-fazer para responder às suas demandas. Conseqüentemente, à medida que novas tecnologias se afirmam, novas subjetividades vão sendo requeridas e constituídas. A escola, como espaço importante para a sociabilidade do indivíduo, é absorvida por essas mudanças e tende a se adaptar a elas. Diante disso, passa a se constituir como um *locus* que desempenha papel fundamental na produção e na reprodução de novas subjetividades. Embora o conceito de subjetividade englobe a totalidade de áreas que correspondem à vida de um indivíduo, para fins analíticos deste artigo, ela se circunscreverá apenas à esfera do trabalho.

Dito isso, é possível afirmar que, na sociedade fordista, houve uma escola “fordista”; da mesma maneira que, quando o toyotismo tornou-se o sistema de produção preponderante, a escola teve um papel importante na consolidação de uma subjetividade inerente a essa nova fase do desenvolvimento econômico. As subjetividades próprias do fordismo e do toyotismo são praticamente antagônicas: enquanto a primeira demanda um indivíduo/trabalhador com conhecimento parcelar, encerrado em uma estrutura rígida e muito hierarquizada, a segunda requer um indivíduo/trabalhador multifacetado, flexível e com conhecimentos sempre atualizados.

Cabe explicar que essas subjetividades surgem e se desvanecem em contextos históricos relativamente delimitados. O fordismo aparece, no período pós-guerra, em articulação com keynesianismo, em um processo de retroalimentação que dá ensejo à formação dos estados de bem-estar social. Por sua vez, o toyotismo, que ganha força a partir da década de 1980, é o modelo de produção majoritariamente ligado ao período de desmonte do estado de bem-estar social e da afirmação do neoliberalismo e da globalização.

Atualmente, é possível afirmar que os currículos escolares estão passando por mudanças que têm como objetivo a adaptação da escola ao modelo econômico neoliberal. O neoliberalismo é uma doutrina econômica que propõe a diminuição da participação do Estado na economia, tendo como base a mercantilização das relações sociais, pressupondo, assim, que os vínculos entre cidadão e Estado devem ser vistos como os de um consumidor frente a um prestador de serviços.

Nessa perspectiva, a educação passa a ser vista como uma mera mercadoria, e a prática educativa se rebaixa a mera produtora e reprodutora de mão de obra, com conhecimentos fragmentados que são suficientes para a inserção no mercado de trabalho, mas que estão aquém de uma formação integral e emancipadora. Forja-se, assim, um *novo ethos do trabalho* para atender às demandas dessa nova etapa do capitalismo.

Esse *ethos* está fortemente ligado à construção de um trabalhador capaz de se “adaptar” a uma sociedade na qual a possibilidade do desemprego, da marginalização e da exclusão está sempre em seu horizonte. Assim, para fazer frente a esses possíveis desfechos, esse novo trabalhador não pode mais contar com o Estado como garantidor do bem-estar da população, mas apenas consigo mesmo. Esse quadro é apenas um preâmbulo para os vários capítulos sobre o que representa o fenômeno da precarização do trabalho.

Com base na premissa de que o novo trabalhador deva ser um sujeito marcado por direitos e conhecimentos fragmentados, a escola pública tende a se tornar um ambiente voltado para a formação de uma mão de obra majoritariamente barata e descartável. Com isso, ela se inscreve em um contexto no qual os investimentos na qualidade do ensino devem ser “racionalizados”. Tem-se, então, um fenômeno em virtude do qual o mercado de trabalho precarizado serve de fundamento para a precarização da própria escola.

Foi em meio a esse contexto da precarização do trabalho que o currículo do novo ensino médio brasileiro foi reformado. Importante destacar que, nos últimos anos, no Brasil, vem se delineando um profundo processo de reestruturação produtiva, em virtude do qual o Estado foi tolhido de sua capacidade de investimento e as leis trabalhistas foram amplamente esgarçadas.

É a partir dessa realidade que este artigo busca compreender como uma nova escola está sendo constituída. A motivação da pesquisa parte do seguinte questionamento: qual seria o novo papel da escola na formação de uma subjetividade que está sendo inscrita em meio a esse novo contexto de reestruturação produtiva? Partindo desse ponto, este artigo também busca compreender sobre quais bases foi formulada a reforma do ensino médio brasileiro.

## **2. CENTRALIDADE DO TRABALHO DE SUA SUBJETIVIDADE AO LONGO DA HISTÓRIA**

A importância da categoria *trabalho* para a humanidade é uma construção histórica relativamente nova. Na Grécia antiga, a centralidade da vida era confirmada nas arenas pública e política, sendo o trabalho, primordialmente, uma obrigação dos escravos e das mulheres.

Talvez tenha sido Hannah Arendt a autora que mais bem descreveu o papel do trabalho na sociedade grega antiga. Em sua obra *A condição humana* (2007), a ideia de trabalho compreende as atividades englobadas pela *vita activa* que estão divididas em três grandes grupos: o labor, o trabalho e a ação. Pode-se dizer que cada uma delas tem um tipo de alteridade que ensinaria determinadas subjetividades. Além disso, esses grupos de atividades também ajudariam a definir o modo de organização da sociedade grega.

O labor, segundo Arendt (2007), diz respeito às atividades de reprodução da vida, estando adstrito à esfera privada, ou seja, à *oikos*. Pode-se dizer que o labor não é portador de alteridade, e, portanto, não ensina uma subjetividade emancipadora. Tem-se, desse modo, o *animal laborans*, aquele que trabalha apenas para a subsistência, sendo sua condição humana a da necessidade.

Já o trabalho propriamente dito é o ofício que produz objetos, artefatos ou mercadorias que podem ser vendidos ou trocados. Ao contrário do *animal laborans*, o *homo faber* tem uma posição na esfera pública, mas sem acesso à política. O *homo faber* viveria, assim, principalmente para a troca ou a venda de mercadorias. A sua vida giraria em torno

da ideia de utilidade (Arendt, 2007). A sua subjetividade, portanto, seria frágil, uma vez que ela seria fruto de uma alteridade mediatizada por objetos.

Por fim, a ação seria a condição humana da liberdade, da pluralidade e da singularidade. A ação, na qual o discurso também está inserido, é a única atividade em que não há mediação a partir de coisas ou mercadorias, permitindo uma exteriorização direta do ser humano. A esfera da ação humana é a esfera pública, principalmente, a política. Nessa perspectiva, o ser humano passa a ser definido como ser singular. Além disso, na ação, o homem é livre; enquanto no trabalho e no labor, não (Arendt, 2007).

Já no medievo, o trabalho era visto como castigo, como uma obrigação humana imposta como consequência a um suposto “pecado original”. A partir do século XIII, com São Tomás de Aquino, surge uma cosmovisão mais antropológica do trabalho na fé cristã. A ação humana passa a ser vista como uma realização das potencialidades para o engrandecimento da Obra de Deus. Como desdobramento dessa tese, o trabalho passa a ser fonte para a salvação “individual”. Daí em diante, o trabalho perde a sua relação com a expiação dos pecados e ganha uma aura de virtude. Porém, seu sentido volta-se exclusivamente para esse ideal, não havendo muito espaço para o lucro e a acumulação, que ainda eram vistos como pecaminosos (Sanson, 2004).

A mudança radical no *ethos* do trabalho aparece com a Reforma Protestante. Nela, desenvolveu-se uma ética voltada ao trabalho que, além de demonstrar virtude, sinalizava a possibilidade da salvação individual. Como o trabalho é o produto da ação humana, nesse contexto, surge um “ascetismo secular”. Segundo Weber, essa ascese intramundana protestante vai, ao longo dos anos, desprendendo-se do seu sentido religioso e dando lugar a uma racionalidade que enseja uma subjetividade voltada ao trabalho, uma ética que permite o florescimento e o desenvolvimento do capitalismo no Ocidente (Weber, 2004).

O trabalho, que doravante terá uma conotação de virtude, de possibilidade de liberdade humana, passa a servir como justificativa para a ascensão da burguesia emergente. O humanismo renascentista dá centralidade à ação humana, abrindo caminho para um movimento de secularização dos costumes e, em seguida, permitindo a formação das doutrinas filosóficas liberais. Daí em diante, o trabalho ganha contornos que o assemelham à forma como ele é entendido contemporaneamente: uma mercadoria, que pode ser comprada e vendida, ficando sujeita às leis de oferta e de procura.

Karl Marx havia compreendido os problemas subjacentes ao trabalho sob essas condições. Para ele, o trabalho, no capitalismo, aliena os indivíduos do produto de seus esforços. O salário apareceria nesse processo como uma forma de mascarar as trocas desiguais realizadas entre trabalhadores e capitalistas (Marx, 2015). O conflito, no capitalismo, estaria sempre instaurado e a maneira de resolvê-lo seria por meio da subversão desse modo de produção.

Já Durkheim compreendeu o trabalho como base para a ordem social. Para ele, a divisão social do trabalho permitiria o desenvolvimento de uma sociabilidade tendente a uma maior coesão social (Durkheim, 2019a). Embora ele reconhecesse o conflito que a

sociedade de mercado trazia para as relações sociais e não procurasse uma saída radical para ele, ainda assim, não deixou de criticar esse modo de produção. Ele compreendia que o mercado, caso deixado sem qualquer tipo de regulamentação, levaria ao rebaixamento das relações morais e, por conseguinte, das relações sociais (Durkheim, 2019b).

Com o capitalismo, promove-se, assim, o surgimento de uma nova sociedade, bem como de novos saberes-fazeres que forjam novas subjetividades, as quais correspondem a cada etapa do desenvolvimento desse modo de produção. Ele ainda passaria por várias revoluções tecnológicas até chegar a um novo modelo econômico e político que se apresenta como um dos pontos centrais deste artigo: o neoliberalismo.

## **2.1 O NEOLIBERALISMO E A PRECARIZAÇÃO DO MUNDO DO TRABALHO**

Até meados da década de 1960, o mundo parecia estar seguindo rumo a uma duradoura e positiva correlação de forças entre capital e trabalho. Os anos de 1950 a 1960 marcaram uma espécie de “acordo” entre empresários, trabalhadores e Estado, permitindo que a economia crescesse com pleno emprego – ao menos nos países centrais e nos EUA – e que houvesse aumentos médios dos salários. Entende-se essa conciliação como um momento de acomodação no pós-guerra, que tinha como objetivo a manutenção de um clima de paz interna e externa entre os países que haviam acabado de sair da Segunda Guerra Mundial. O único caminho, nesse contexto, era uma combinação adequada “entre Estado, mercado e instituições democráticas para garantir a paz, a inclusão, o bem-estar e a estabilidade” (Harvey, 2005, p. 20).

Porém, ao fim da década de 1960, muitos desses países encontravam-se em meio a crises, enfrentando alto desemprego e inflação, além de problemas fiscais devido à perda de receitas provindas dos impostos para fazer frente aos gastos sociais ainda em ascensão. Nesse contexto, a conciliação entre capital e trabalho chega à sua ruptura e os interesses dos empresários se sobrepõem aos dos cidadãos. Segundo o pensamento dominante à época, era necessário pôr fim aos estados de bem-estar social, impondo políticas de cortes de gastos e diminuição de direitos, além de reformas gerenciais na administração pública. A esse conjunto de reformas deu-se o nome de neoliberalismo, numa referência aos princípios filosóficos e econômicos do liberalismo do século XVIII e XIX que estabelecem a centralidade da organização social no indivíduo e no mercado (Anderson, 1995; Boron, 2002; Harvey, 2005).

As décadas de 1970 até 1990 marcam a inserção dessas políticas no Brasil e no mundo. Nesse contexto de abertura econômica e diminuição do Estado, as políticas neoliberais, por um lado, definiram os limites para os gastos públicos do Estado, e, por outro, colocaram em curso um forte desmonte da legislação trabalhista. Deu-se, então, a abertura de um novo capítulo na história do trabalho: o da precarização.

Com o crescente esfacelamento da legislação trabalhista trazida pelo neoliberalismo, as relações de trabalho passaram a ser pautadas pela informalidade e pela flexibilidade,

nas atividades tanto intelectuais quanto manuais. Em um contexto no qual as empresas buscam maximizar lucros e diminuir custos, transfere-se para os

[...] trabalhadores e trabalhadoras a pressão pela maximização do tempo, pelas altas taxas de produtividade, pela redução dos custos, como os relativos à força de trabalho, além de exigir a “flexibilização” crescente dos contratos de trabalho (Antunes, 2018, p. 37).

A terceirização ganha, então, centralidade na gestão empresarial e se afirma com base nos contratos temporários, fortemente flexíveis e pouco amparados pela legislação trabalhista. Além disso, as constantes oscilações geradas pelo mercado de trabalho colocam essa nova categoria de trabalhadores facilmente no desemprego.

Como uma espécie de véu que os impede de ver a realidade como ela é, surge a figura do “trabalhador-empendedor”, que, segundo Antunes (2018), aparece como uma mistura de *burguês-de-si-próprio* e *proletariado-de-si-mesmo*. Esse “novo empreendedor” vale-se de uma verdadeira engenhosidade retórica para procurar esconder sua situação de assalariado.

Desenvolvendo suas atividades de forma precarizada, encontram-se os trabalhadores “temporários”, “part-time”, “uberizados”, “pejotizados”, “flexíveis”, como também os obrigados ao atingimento de metas em troca de recompensas financeiras. Submetidos à pejotização estão profissionais das mais diversas áreas, como “médicos, advogados, professores, bancários, eletricitas, trabalhadoras e trabalhadores do *care* (cuidadores)” (Antunes, 2018, p. 42).

O marco maior da uberização e da flexibilização do mercado de trabalho brasileiro ocorreu no ano de 2017, com a promulgação das reformas da legislação trabalhista. Essas reformas estavam inseridas em um plano maior de reestruturação produtiva, que envolvia congelamento das despesas públicas, privatizações e reforma do ensino médio, denominado “Uma Ponte Para o Futuro”. A reforma trabalhista foi efetivada por meio da Lei nº 13.467/2017, que alterou nada menos que 201 pontos da Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT) (Krein, 2018).

## 2.2 O PAPEL DA EDUCAÇÃO NO MODELO NEOLIBERAL

Embora pareça que a escola seja um lugar que priorize a produção do saber desinteressado e de uma atitude pretensamente desvinculada da eficiência econômica, ela não está alheia à sociedade e seus processos de mudança e conflitos. A escola evolui com a sociedade e se apresenta como sendo um fruto dela. No bojo das últimas revoluções dos sistemas de produção, a escola buscou responder a cada uma delas mediante a criação de certos *saberes-fazeres*. Quando se faz uma retrospectiva das duas últimas revoluções (taylorista-fordista e toyotista), pode-se compreender com mais clareza como a escola se organizou para fazer frente às demandas de cada uma delas.

Do começo do século XX até meados da década de 1960, o tipo de paradigma produtivo definido pelo capitalismo foi o da *escola da administração científica*, tendo como o seu maior expoente o engenheiro norte-americano Frederick Taylor. A ideia principal dessa escola estava baseada na racionalização do trabalho, definindo os tempos e movimentos corretos tanto para os trabalhadores como para os de suas ferramentas. Empiricamente, a maior expressão dessas ideias foi revelada nas linhas de montagem da Ford, no começo da década de 1910.

O taylorismo-fordismo marca também a necessidade de um novo trabalhador e, logo, de uma nova subjetividade. Diante desse novo modelo de produção, o trabalhador curioso e pensante devia ser preterido em detrimento de um homem obediente e capaz de entregar seu corpo inteiro ao trabalho, habilidades demandadas pelas indústrias. Ford, como bom protestante, atribuía um valor extremamente moral ao trabalho, acreditando em uma ética de combate ao absentismo e em uma devoção quase irracional ao trabalho, que não respeitava os limites da própria fábrica, atingindo até a esfera privada da vida dos indivíduos (Pinto; Antunes, 2018).

O tipo de educação definida pelo taylorismo-fordismo tem como principal vetor a produção e a reprodução de uma força de trabalho obediente, abster-se e nada criativa. A expressão máxima dessa educação se encontra nas escolas para formação técnica, as quais aplicavam uma abordagem de ensino ditada pela hierarquia rígida entre professor e aluno.

O modo de produção taylorista-fordista foi, inclusive, um facilitador da solidariedade entre os trabalhadores, com a criação e o fortalecimento dos sindicatos, pois o seu chão de fábrica, com um grande número de trabalhadores perfilados e realizando as mesmas operações, bem como a divisão hierarquizada entre trabalhadores e gerência induziram a organização sindical e o embate político. Esse tipo de organização quase que universalizada dos trabalhadores permitia, também, que eles se organizassem na sociedade civil, fortalecendo-os como classe e possibilitando uma correlação de forças entre capital e trabalho que permitiu o surgimento dos estados de bem-estar social.

O modelo taylorista-fordista marcou o momento glorioso do capitalismo (nas décadas de 1950 e 1960). O fordismo, como modelo hegemônico, foi capaz de responder positivamente às demandas de bons salários aos trabalhadores. Sua lógica de uma *produção empurrada* tinha como pressuposto a criação de novos mercados e de incutir nos indivíduos a ideia do cidadão como consumidor de produtos. Porém, com o advento do toyotismo – que rapidamente se adaptou aos interesses do neoliberalismo –, o taylorismo-fordismo não foi capaz de competir com as margens de lucros impostas por esse novo modelo, tendo sido gradativamente substituído (Pinto; Antunes, 2018).

O toyotismo, segundo Coriat (1994), surgiu em contexto histórico e social particular do Japão do pós-guerra. Trata-se também de sistema de produção desenvolvido em uma fábrica em particular, a Toyota. Três foram os determinantes estruturais para a formação desse sistema de produção: primeiro, a expansão da indústria automobilística do Japão do pós-guerra foi muito lenta, o que não permitiu desenvolvê-la com base em uma economia de escala. Fazia-se, então, necessário criar uma indústria enxuta e flexível, que oferecesse pequenas quantidades de variados tipos de veículos.

Segundo, no fim de década de 1940, a Toyota se encontrava em uma má situação financeira, o que a levou a contrair empréstimos, tendo como contrapartidas impostas a ela: 1) a separação entre distribuição e fabricação de veículos; 2) a redução do quadro de funcionários; e 3) o redimensionamento da produção às quantidades de veículos efetivamente vendidos. Tudo isso levou a Toyota a adotar uma série de medidas para responder a essas exigências. Essas medidas, que foram empregadas de forma exitosa e sistematizada, levaram à consolidação do toyotismo como sistema de produção (Coriat, 1994).

Terceiro, no começo da década de 1950, depois de uma batalha ganha contra o sindicato da indústria japonesa (que saiu quase destruído), houve um aumento de poder da empresa frente aos seus funcionários. Isso permitiu que ela pudesse implementar mudanças sem maiores resistências. Soma-se a isso o processo pelo qual foi se estabelecendo uma série de contrapartidas dadas pela empresa aos funcionários e sindicatos em troca do aumento da produtividade, o que possibilitou o surgimento de um novo modelo de remuneração (Coriat, 1994).

O toyotismo surgiu no Japão do pós-guerra em meio aos seus esforços de reconstrução econômica e foi também conhecido como *produção enxuta*, pois sua lógica é inversa à do fordismo. Ou seja, enquanto este procurava ofertar produtos pela geração de grandes estoques, aquele passava a produzir apenas quando demandado (Pinto; Antunes, 2018). Diferentemente de uma linha de produção com trabalhadores realizando apenas poucas atividades, o toyotismo parte para um *layout* majoritariamente desenhado em células, com uma força de trabalho multifuncional capaz de identificar e corrigir problemas sem que a produção seja interrompida.

Com isso, tornou-se necessária a formação de um novo trabalhador, e, mais uma vez, de uma nova subjetividade. As exigências de se fazer mais de uma tarefa ao mesmo tempo, além das habilidades analíticas para identificação e pronta correção de defeitos, demandou, nesse processo, um trabalhador pensante e criativo. Como a lógica do toyotismo é o da demanda, o trabalhador que está inserido nesse novo mundo do trabalho deve estar disposto a acrescentar ao seu repertório mais habilidades para atender às necessidades dos mais diversos tipos de produtos (Pinto; Antunes, 2018). A lógica do toyotismo leva a uma hipercompetitividade entre os trabalhadores, pois a organização em células de produção, o trabalho com base em metas, o salário flexível e a estrutura horizontalizada inibem os trabalhadores de desenvolver qualquer senso de solidariedade. Esse individualismo exacerbado também é transplantado para a arena pública, inviabilizando, quase que por completo, qualquer debate político em torno de bens comuns.

Pode-se dizer que hoje, em meio a um processo de reestruturação produtiva e inserida em uma racionalidade econômica na qual critérios como eficiência e produtividade perpassam boa parte da vida cotidiana, para os defensores do neoliberalismo, um novo modelo escolar só faria sentido se inserido numa lógica da produção de serviços que respondam às demandas da economia. Como a doutrina neoliberal necessita de certo *ethos*, isto é, de uma certa propensão para pensar e agir, a escola passa a se incumbir de produzir e reproduzir um “homem flexível” e um “trabalhador autônomo”, sendo eles, também, “as referências do novo ideal pedagógico” (Laval, 2019).



A nova atividade escolar, fruto de uma exacerbada racionalidade econômica, passa a se comportar como a de uma empresa, tendo o seu produto (a educação) medido na lógica de retorno sobre o investimento. Numa análise macro, a própria escola também passa a ser entendida como uma mera mercadoria, e os critérios para sua análise tornam-se aqueles do mercado. Estabelece-se, então, a ideia de uma gestão escolar eficiente tanto nos sistemas de ensino privados quanto nos públicos.

Em vez de buscar desenvolver um indivíduo capaz de se compreender no mundo, o tipo de indivíduo que uma escola neoliberal pretende formar é aquele que está “bem” inserido em uma realidade na qual o risco de exclusão e marginalização são constantes. Assim, o indivíduo criado sob essas condições deve assimilar as ideias de autodisciplina e autoaprendizagem, mas consciente de que essa *educação para o longo da vida* deve ser custeada por ele mesmo, aliviando o Estado, assim como as empresas, do custo desse eterno aperfeiçoamento (Laval, 2019).

Trata-se, portanto, de desvendar qual o conjunto de “crenças associadas à [nova] ordem capitalista que contribuem para justificar e sustentar essa ordem, legitimando os modos de ação e as disposições coerentes com ela” (Boltanski; Chiapello, 2009, p. 42). Ou seja, retomando a proposição de Weber: qual seria hoje o “espírito do capitalismo”? Que ideias o capital mobiliza para manter a sua legitimidade e hegemonia? Como se move o capitalismo para manter as pessoas comprometidas e dar continuidade ao seu processo de acumulação? Se o seu “espírito” não se encontra mais na religião, tampouco na racionalização das organizações, onde se encontra? Doravante, de acordo com Boltansky e Chiapello (2009, p. 121), no “novo universo [do trabalho] tudo é possível, pois as novas palavras de ordem são criatividade, reatividade e flexibilidade”. As novas palavras de ordem do capital são as do engajamento, do desenvolvimento pessoal, da mobilização de competências, da empregabilidade, do empreendedorismo. Não é mais a organização que oferece o porto seguro aos trabalhadores; agora e, cada vez mais, as pessoas, os indivíduos é que são responsáveis pela sua inserção e manutenção laboral. A escola deve, então, inculcar no indivíduo o *ethos* do autoaperfeiçoamento, da especialização, deixando-o, em seguida, entregue ao mercado a fim de que este possa comprar/adquirir as habilidades e competências para as quais tem demanda.

## 2.3 REFORMAS NO ENSINO MÉDIO NO BRASIL

A reforma do ensino médio brasileiro surge em meio a um amplo programa de reestruturação produtiva, tendo sido implementada na esteira da PEC do teto de gastos (Brasil, 2016) e do desmonte das leis trabalhistas. Tais modificações no ensino médio brasileiro trazem à tona um currículo que retira o caráter reflexivo da antiga Lei de Diretrizes Bases da Educação Nacional (LDB) para introduzir um ensino médio notadamente voltado ao aprendizado técnico (Ramos; Heinsfeld, 2017).

Nesse contexto, cabe fazer uma pequena menção ao paradigma de ensino anterior à reforma. Após a redemocratização do país, no período que se segue à promulgação da Constituição de 1988, foi promulgada, em 1996, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9394/1996), que preconiza, para o ensino médio, a preparação básica para o trabalho e para a cidadania, intercalando uma base de conhecimentos voltada para o aprendizado contínuo, bem como para o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico (Ramos; Heinsfeld, 2017).

Já o novo modelo de educação que o novo ensino médio institui é fortemente utilitarista. Isto é, trata-se de um modelo de ensino predominantemente voltado para elementos externos à educação e fortemente vinculados à economia. O Quadro 1, a seguir, exemplifica bem essa situação, ao comparar o currículo do antigo com o do novo ensino médio.

**Quadro 1** – Comparativo entre as redações para o art. 36 nas Leis nº 9.394/1996 e 13.415/2017

Art. 36, Lei nº 9.394/1996	Art. 36, Lei nº 13.415/2017
<p>Art. 36. O currículo do ensino médio observará o disposto na Seção I deste Capítulo e as seguintes diretrizes:</p> <p>I – destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania;</p> <p>II – adotará metodologias de ensino e de avaliação que estimulem a iniciativa dos estudantes;</p> <p>III – será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição;</p> <p>IV – serão incluídas a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do ensino médio.</p>	<p>Art. 36. O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a <i>possibilidade dos sistemas de ensino</i>, a saber:</p> <p>I – linguagens e suas tecnologias;</p> <p>II – matemática e suas tecnologias;</p> <p>III – ciências da natureza e suas tecnologias;</p> <p>IV – ciências humanas e sociais aplicadas;</p> <p>V – formação técnica e profissional.</p>

**Fonte:** Ramos e Heinsfeld (2017, p. 18295, grifo nosso).

O novo ensino médio é formado por duas partes: por uma base nacional comum (60% da carga horária total), como um currículo padrão para esse nível educacional, e por um itinerário formativo (demais 40% da carga horária), no qual o aluno deve escolher em que área de formação profissional ele irá se desenvolver. Os itinerários formativos estão separados em: I – linguagens e suas tecnologias; II – matemática e suas tecnologias; III – ciências da natureza e suas tecnologias; IV – ciências humanas e sociais aplicadas; V – formação técnica e profissional (Piolli; Sala, 2020).

Ao optar por um dos itinerários formativos, o aluno passa a estudar especificamente o conteúdo das disciplinas referentes ao itinerário escolhido em detrimento de outros. Isso significa uma limitação no conhecimento disciplinar adquirido pelo estudante na escola, o que pode diminuir suas possibilidades de ingresso no ensino superior. Ainda nessa perspectiva, como afirmam Piolli e Sala (2020), ao escolher o itinerário formativo “formação técnica e profissional”, em que o conteúdo se volta exclusivamente para o desempenho de determinada atividade profissional, o estudante terá maiores dificuldades de adentrar à universidade, já que os processos seletivos para ingresso no ensino superior levam em consideração os conteúdos da Base Nacional Comum Curricular, ministradas nas disciplinas da formação geral.

Dessa forma, o aluno que busca a inserção rápida no mercado de trabalho estará abrindo mão de uma formação com maior robustez, por meio da qual ele possa garantir o ingresso em um curso superior e, por conseguinte, ter maiores chances de realizar uma ascensão social. Vale ainda salientar que a definição do itinerário formativo não é vinculada somente às demandas dos alunos, mas ao que as estruturas das redes de ensino permitem ofertar. Ou seja, nem todas as escolas poderão ofertar todos os itinerários, o que limita ainda mais a formação do estudante.

Considere-se também que a implantação desse Novo Ensino Médio, em um contexto em que existe uma conjunção entre falta de infraestrutura e de pessoal docente das escolas públicas e déficit de educação, fruto de tal contexto, cria apenas uma falsa ideia de *escolha* para os alunos. Em verdade, ao optar por um dos itinerários formativos, o aluno estará apenas reafirmando aquilo que lhe restou para escolher.

Além disso, a retirada de boa parte da carga horária em algumas disciplinas, como filosofia e sociologia, estreita a possibilidade de formação do pensamento crítico, um dos alicerces para o desenvolvimento e a afirmação da cidadania. Como explicam Motta e Frigotto (2017), as reformas educacionais no Brasil sempre buscam legitimar os diferentes ciclos econômicos do capitalismo, e, no momento atual, há uma necessidade de flexibilização da mão de obra para um mercado de trabalho precarizado. Nesse contexto, os investimentos em educação passam a seguir a tendência de produção e reprodução de mão de obra barata e pouco protegida por leis trabalhistas, e a reforma do ensino médio brasileiro aparece, então, como uma maneira de adaptar o currículo escolar às demandas de mercado com vista à produção de uma subjetividade afeita ao neoliberalismo.

### 3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo analisou as modificações nas relações de trabalho no contexto neoliberal, bem como os seus impactos na formação de uma nova subjetividade, tentando, ainda, compreender as implicações desses dois fenômenos para os currículos escolares. Além disso, constatou que, para cada revolução nos modos de produção capitalista, há um tipo específico de *saber-fazer*. A escola, nesse contexto, torna-se um espaço (uma espécie de fábrica) para a produção e a reprodução de subjetividades que têm como objetivo responder às necessidades do mercado.

O modelo taylorista-fordista vem perdendo espaço para o toyotismo e agora para as mudanças do paradigma da revolução 4.0, implicando a necessidade do desenvolvimento de um novo tipo de subjetividade inerente a esse novo modelo de produção. O que antes era um trabalho parcelado, hierarquizado, com vínculo duradouro do empregado junto à empresa e marcado por uma relação trabalhista que assegurava direitos ao trabalhador, passa a ser um trabalho multifacetado, sem nexos claros de comando e obediência, com vínculos efêmeros entre os trabalhadores e as empresas e em um ambiente marcado por uma diminuta legislação trabalhista.

Sennett (1999) observa que o capitalismo de um mundo do trabalho hiperflexível não permite que se pense o dia de amanhã, nem que se definam bens comuns e superiores, pois tudo, a todo o tempo, está se desfazendo. A vida do fordismo era uma narrativa linear. Mas agora “não há longo prazo” (Sennett, 1999, p. 24). Encontramo-nos, diante disso, à deriva.

Dizer que “não há longo prazo” tem a ver com o diagnóstico do presente, em que a incerteza, o risco e a ironia dissimulada na forma de trabalho colaborativo – no seio do qual as pressões intergrupais fazem agora o trabalho da antiga autoridade hierárquica – constituem o conteúdo normativo dessa etapa do modo de produção capitalista. Em *A corrosão do caráter* (1999), Sennett explica que a flexibilidade e a constante adaptação no mundo do trabalho acabam por corroer a confiança e os laços sociais. Isso ocorre porque a dimensão do tempo é afetada de maneira substancial; o enunciado “não há longo prazo” pode também ser lido como estar em constante mudança, não se comprometer, como também não se sacrificar pelos outros. Essa perspectiva sombria para o presente pode ainda se agravar caso esse modo de sociabilidade adentre também as salas de aula. A escola, diferentemente do que se costuma pensar, não constitui um espaço de produção e reprodução de um conhecimento desinteressado. Na realidade, como foi analisado ao longo destas páginas, ela também existe para fazer frente às necessidades que o mercado de trabalho lhe impõe, o que leva, portanto, a uma luta política em relação aos conteúdos dos currículos das instituições de ensino.

Nota-se que as recentes reformas nos currículos do ensino médio aparecem como consequência dessas imposições. Assim, a Reforma do Ensino Médio brasileiro surge como parte de um projeto maior de reestruturação produtiva, no qual o Estado brasileiro teve tolhida a sua capacidade de realização de investimentos públicos, inclusive em educação.

Além disso, tal reforma acontece logo após o desmonte da legislação trabalhista, que introduziu a precarização no mercado de trabalho brasileiro. Trata-se, portanto, de um currículo que suprime a ideia de formação para a cidadania e implanta um ensino fortemente utilitarista. A ideia central dessa reforma é a formação de um trabalhador pronto para adentrar um novo mundo do trabalho: o mundo da precarização.

Os autores deste artigo não podem se furtar de afirmar que a esfera pública não pode se dobrar à racionalidade do mercado de trabalho (a essa racionalidade meramente instrumental), que reduz tudo a números frios, a critérios simplórios de eficiência e produtividade. A escola não pode ser uma empresa. Para o exercício da cidadania, é imperioso ter um cidadão capaz de analisar o mundo ao seu redor, que está além do mero mercado de trabalho. Diante disso, torna-se necessário revogar a reforma do ensino médio brasileiro e introduzir um novo currículo escolar que prepare os brasileiros para os mais diversos aspectos da vida em comunidade.

## REFERÊNCIAS

- ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. *In*: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (org.). **Pós-neoliberalismo**: as políticas sociais e o Estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. p. 9-23.
- ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão o novo proletariado de serviços na era digital**. São Paulo: Boitempo, 2018.
- ARENDT, Hannah. **A condição humana**. 10. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.
- BOLTANSKY, Luc; CHIAPELLO, Ève. **O Novo Espírito do Capitalismo**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.
- BORON, Atilio. **Estado, capitalismo e democracia na América Latina**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.
- 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://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm) Acesso em: 05 de dezembro de 2022.
- CORIAT, Benjamin. **Pensar pelo Avesso**: o modelo japonês de trabalho e organização. 1. ed. Rio de Janeiro. REVAN/UFRJ, 1994.
- DURKHEIM, Émile. **Da divisão do trabalho social**. São Paulo: Martins fontes, 2019a.
- DURKHEIM, Émile. **Lições de sociologia**. São Paulo: Martins Fontes, 2019b.
- HARVEY, David. **O neoliberalismo**. História e implicações. São Paulo: Loyola, 2005.
- KREIN, José Dari. O desmonte dos direitos, as novas configurações do trabalho e o esvaziamento da ação coletiva: consequências da reforma trabalhista. **Tempo social**, v. 30, p. 77-104, 2018.
- LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. São Paulo: Boitempo, 2019.
- MARX, Karl. **O Capital - Livro 1**: Crítica da economia política. São Paulo: Boitempo, 2015.

MOTTA, Vânia Cardoso da; FRIGOTTO, Gaudêncio. Por que a urgência da reforma do ensino médio? Medida Provisória nº 746/2016 (Lei nº 13.415/2017). **Educação & Sociedade**, v. 38, p. 355-372, 2017.

PINTO, Geraldo Augusto; ANTUNES, Ricardo. **A fábrica da educação**: da especialização taylorista à flexibilização toyotista. São Paulo: Cortez, 2018.

PIOLLI, Evaldo; SALA, Mauro. Reforma do Ensino Médio e a formação técnica e profissional. **Revista USP**, n. 127, p. 69-86. 2020.

RAMOS, Flávia Regina Oliveira; HEINSFELD, Bruna Damiana de Sá Solón. Reforma do ensino médio de 2017 (Lei nº 13.415/2017): um estímulo à visão utilitarista do conhecimento. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. 2017. **Anais** [...]. 2017. p. 18284-18300.

SANSON, César. **Trabalho e subjetividade**: da sociedade industrial às sociedade pós-industrial. Natal: EDUFRN, 2004.

SENNETT, Richard. **A corrosão do caráter**: consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo. Rio de Janeiro: Record, 1999.

WEBER, Max. **A ética protestante e o "espírito" do capitalismo**. São Paulo : Companhia das Letras, 2004.