

O FOMENTO À FLEXIBILIZAÇÃO NA CONTRARREFORMA DO ENSINO MÉDIO NO CONTEXTO NEOLIBERAL

THE PROMOTION OF FLEXIBILITY IN HIGH SCHOOL'S COUNTER-REFORM IN THE NEOLIBERAL CONTEXT

PROMOCIÓN DE LA FLEXIBILIZACIÓN EN LA CONTRARREFORMA DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA EN EL CONTEXTO NEOLIBERAL

Ilma de Andrade Barleta¹

<https://orcid.org/0000-0002-4345-7700>

Oto João Petry²

<https://orcid.org/0000-0001-9216-5301>

Resumo: O estudo tem como objetivo central analisar as interfaces entre o princípio da flexibilização, advindo do neoliberalismo econômico, e a contrarreforma do ensino médio no Brasil regulamentada pela Lei n.º 13.415/2017. Partimos do pressuposto de que os ajustes neoliberais implementados no Brasil, especialmente a partir dos anos de 1990, redefinem as ações do Estado para o atendimento das demandas educacionais, ao mesmo tempo em que concebem a educação como fator de produção capitalista. Nesse sentido, no tocante ao Ensino Médio, está em curso um movimento de contrarreforma, materializado na política educacional, que incorpora o princípio da flexibilização como elemento estratégico para a manutenção das relações de dominação na sociedade capitalista, com ênfase na formação para o empreendedorismo e no estímulo à mercadorização da educação. O presente estudo está pautado, nos seguintes autores: Gentili (1998), Behring (2008), Harvey (1996), Dardot e Laval (2018) Laval (2019) e Chauí (2021). Trata-se de pesquisa qualitativa, do tipo explicativa, com a realização de análise de documentos (nacionais e internacionais) presentes no contexto de influência da referida Lei, tendo a flexibilização como categoria analítica. A partir do estudo realizado pode-se dizer que a contrarreforma do Ensino Médio no Brasil, materializada na Lei n.º 13.415/2017, expressa os interesses das relações sociais e de produção capitalistas e está alinhada ao processo de mercadorização do Ensino Médio, bem como ao ideário formativo para o empreendedorismo em curso na educação pública brasileira, de inspiração neoliberal.

Palavras-chave: Ensino Médio. Contrarreforma. Flexibilização. Política Educacional. Neoliberalismo. Reestruturação Produtiva.

1 Universidade Federal do Pará (UFPA). Macapá – AP, Brasil e-mail:ilmabarleta@gmail.com

2 Professor Associado -Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS). Chapecó – SC, Brasil e-mail: oto.petry@uffs.edu.br

Abstract: The study aims to analyze the interfaces between the principle of flexibilization, arising from economic neoliberalism, and the counter-reform of secondary education in Brazil regulated by Law No. 13.415 of 2017. We assume that the neoliberal adjustments implemented in Brazil, especially since the 1990s, redefine the State's actions to meet educational demands, while conceiving education as a factor of capitalist production. In this sense, as far as secondary education is concerned, a counter-reform movement is underway, materialized in educational policy, which incorporates the principle of flexibilization as a strategic element for the maintenance of the relations of domination in capitalist society, with emphasis on training for future entrepreneurship and on stimulating the commodification of education. This study is based on the following authors: Gentili (1998), Behring (2008), Harvey (1996), Dardot and Laval (2018), Laval (2019) and Chauí (2021). This is a qualitative research of the explanatory type, with the analysis of documents (national and international) present in the context of influence of this Law, with flexibilization as an analytical category. From the study, it can be said that the counter-reform of high school in Brazil, materialized in Law No. 13.415/2017, expresses the interests of social relations and capitalist productions, and is aligned to the process of commodification of high school, as well as the training ideology for entrepreneurship underway in Brazilian public education, with neoliberal inspiration.

Keywords: High School. Counter-reform. Flexibilization. Educational Policy. Neoliberalism. Productive Restructuring.

Resumen: El principal objetivo del estudio es analizar las interfaces entre el principio de flexibilización, que surgió del neoliberalismo económico, y la contrarreforma de la educación secundaria en Brasil, regulada por la Ley N° 13.415/2017. Asumimos que los ajustes neoliberales implementados en Brasil, especialmente a partir de la década de 1990, redefinen las acciones del Estado para atender las demandas educativas, al mismo tiempo que conciben la educación como un factor de producción capitalista. En este sentido, en lo que respecta a la educación secundaria, se encuentra en marcha un movimiento contrarreforma, materializado en la política educativa, que incorpora el principio de flexibilidad como elemento estratégico para el mantenimiento de las relaciones de dominación en la sociedad capitalista, con énfasis en la formación para el espíritu empresarial y el estímulo a la mercantilización de la educación. Este estudio se basa en los siguientes autores: Gentili (1998), Behring (2008), Harvey (1996), Dardot y Laval (2018), Laval (2018) y Chauí (2021). Se trata de una investigación cualitativa, de tipo explicativa, con la realización de análisis de documentos (nacionales e internacionales) presentes en el contexto de influencia de la referida ley, teniendo la flexibilidad como categoría analítica. A partir del estudio realizado se puede decir que la contrarreforma de la Educación Secundaria en Brasil, materializada en la ley n° 13.415/2017, expresa los intereses de las relaciones sociales y de producción capitalista y está alineada con el proceso de mercantilización de la Educación Secundaria, así como a los ideales formativos para el emprendimiento en curso en la educación pública brasilera, de inspiración neoliberal.

Palabras clave: Educación Secundaria. Contrarreforma. Flexibilización. Política Educativa. Neoliberalismo. Reestructuración Productiva.

1 INTRODUÇÃO

O Ensino Médio, etapa final da Educação Básica brasileira, tem sido palco de mudanças ditadas pelas relações sociais e produtivas vivenciadas no atual tempo histórico. Com efeito, a formação de nível médio, especialmente aquela ofertada nas escolas públicas, tem sido marcada pelo princípio da flexibilização como estratégia para aproximar a função social da escola aos interesses da sociedade capitalista na contemporaneidade.

Diante disso, buscamos neste estudo analisar as interfaces entre o princípio da flexibilização, advindo do neoliberalismo econômico, e a contrarreforma do ensino médio no

Brasil, regulamentada pela Lei n.º 13.415/2017. Partimos do pressuposto de que os ajustes neoliberais implementados no Brasil, especialmente a partir dos anos de 1990, redefinem as ações do Estado para o atendimento das demandas educacionais ao mesmo tempo em que concebe a educação como fator de produção capitalista.

Importa também destacar que o termo “contrarreforma” está sendo utilizado nesse estudo em substituição ao termo “reforma”. Isso porque a palavra “reforma”, de acordo com Coutinho (2008), a partir do ideário neoliberal, passou a significar restrições, cortes e supressão de direitos, perdendo, portanto, sua ligação orgânica com as lutas dos marginalizados para a transformação qualitativa da ordem social. Diante da “mistificação ideológica que busca modificar o significado da palavra reforma” (COUTINHO, 2008, p. 100), o termo “contrarreforma” é a expressão mais adequada para descrever as transformações que o neoliberalismo vem efetivando na contemporaneidade.

Para Boron (2003, p. 33), na tradição política ocidental, falar em reforma significava um processo em prol da construção de uma sociedade mais igualitária, justa e potencialmente democrática. No entanto, a partir das transformações no papel do Estado, sobretudo dos países latino-americanos, o processo de mudanças vêm ocorrendo exatamente no sentido contrário, ou seja, têm representado uma “contrarreforma”, pois representam a destituição dos direitos sociais.

Este estudo trata-se de pesquisa qualitativa, de tipo explicativa, com a realização de análise de documentos (nacionais e internacionais) presentes no contexto de influência da referida Lei, tendo a flexibilização como categoria analítica. Para a exposição do estudo realizado o presente artigo está organizado em duas seções de discussão. Na primeira discutimos sobre os aspectos macro estruturantes da política educacional, como o neoliberalismo e a reestruturação produtiva, ao mesmo tempo em que buscamos caracterizar o princípio da flexibilização no campo educacional. Na segunda seção do texto buscamos analisar as interfaces entre a contrarreforma do Ensino Médio e a formação flexível em curso no Brasil.

Por fim, apresentamos considerações finais que sinalizam que a contrarreforma do Ensino Médio no Brasil, materializada na Lei n.º 13.415/2017, expressa os interesses das relações sociais e de produção capitalistas e está alinhada ao processo de mercadorização do Ensino Médio e ao ideário formativo para o empreendedorismo em curso na educação pública brasileira, de inspiração neoliberal.

2 REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA, NEOLIBERALISMO E O FOMENTO À FLEXIBILIZAÇÃO NO CAMPO EDUCACIONAL

Na perspectiva de superação da crise econômica dos anos de 1970 no contexto mundial, os governos de países capitalistas adotaram medidas que restringiram os direitos sociais conquistados pela classe trabalhadora ao longo da história. Isso porque o esgota-

mento do modelo de produção taylorista-fordista de base keynesiana exigiu que fossem revistas as bases de sustentação da política econômica, do Estado de Bem-Estar Social e a relação entre capital e trabalho. Para tanto, um conjunto de mudanças, neste estudo, consideradas como contrarreformas, foram implementadas sob a égide neoliberal afim de restabelecer a ampliação e a reprodução das relações econômicas capitalistas. Depreende-se deste cenário que a reestruturação produtiva foi uma reação burguesa à crise capitalista desencadeada no pós-segunda guerra mundial. Esse movimento foi marcado, dentre outros aspectos, pela ruptura com a lógica produtiva taylorista-fordista que, segundo Harvey (1996), no período de 1965-1973 demonstrou a sua incapacidade de conter as contradições próprias da economia capitalista dado a deflação (crise fiscal). A rigidez do modelo fordista foi apontada como aspecto a ser superado, uma vez que:

Havia problema com a rigidez dos investimentos de capital fixo de larga escala e de longo prazo em sistemas de produção em massa que impediam muita flexibilidade de planejamento e presumiam crescimento estável em mercados de consumo invariantes. Havia problemas de rigidez nos mercados, na alocação e nos contratos de trabalho [...]. A rigidez dos compromissos do Estado foi se intensificando na medida em que programas de assistência (seguridade social, direitos de pensão, etc.) aumentavam sob pressão para manter a legitimidade num momento em que a rigidez na produção restringia expansões da base fiscal para gastos públicos (HARVEY, 1996, p. 135-136).

Houve uma resposta contundente à rigidez fordista e a queda das taxas de lucro, qual seja, a acumulação flexível apoiada na “flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados, dos produtos e padrões de consumo” (HARVEY, 1996, p. 140). O solo fértil para a mudança na base produtiva foi a revolução tecnológica e organizacional que provocaram transformações no mundo da produção de mercadorias e do trabalho a partir de novos conceitos afeitos ao estágio de desenvolvimento capitalista sob a égide do neoliberalismo.

De acordo com Dardot e Laval (2018), o neoliberalismo se apresenta como a nova razão do mundo, na medida em que atinge todas as esferas da vida. Assim, pode-se dizer que o neoliberalismo está para além de uma ideologia ou política econômica, devendo ser ele caracterizado como um sistema normativo (conjunto de discursos, práticas e dispositivos) que estende a lógica capitalista para todas as relações sociais. Assim, “a originalidade do neoliberalismo está no fato de criar um novo conjunto de regras que definem não apenas outro ‘regime de acumulação’, mas também, mais amplamente, outra sociedade” (DARDOT; LAVAL, 2018, p. 22).

Enquanto projeto hegemônico, o neoliberalismo se apresenta como “um sistema de normas que hoje estão profundamente inscritas nas práticas governamentais, nas políticas institucionais, nos estilos gerenciais” (DARDOT; LAVAL, 2018, p. 28). A subjetividade neoli-

beral foi forjada e incorporada por meio dos discursos, das práticas e das ações requeridas pelo mercado por meio de novos conceitos.

Para Frigotto (1997), a reestruturação econômica inaugurou novos conceitos ligados ao processo produtivo, à organização do trabalho e à qualificação do trabalho. Com vistas aos ganhos de produtividade e competitividade, a microeletrônica foi incorporada ao setor produtivo alterando a base rígida de produção para um novo padrão,

É pois no exame da incorporação deste novo padrão tecnológico (reconversão tecnológica) no processo de organização da produção e circulação, como novos materiais e processos, e nova organização, divisão e gestão do trabalho, que podemos identificar o surgimento de um número crescente de conceitos-ponte ou jargões – globalização, qualidade total, flexibilidade, integração, trabalho enriquecido, ciclos de controle de qualidade – que tendem a se tornar senso comum entre os homens de negócio, os assessores e que ocupam longos debates em seminários, simpósios nos mais diversos âmbitos, inclusive, de modo crescente, nas universidades. (FRIGOTTO, 1997, p. 45).

Notadamente, a reconversão tecnológica se deu alicerçada pela exigência de um novo perfil de trabalhador a ser formado pelas instituições escolares. Com o processo de reestruturação produtiva os objetivos formativos são redimensionados e a organização escolar é paulatinamente modificada. As habilidades técnico-instrumentais até então vigentes (típicas da produção rígida) eram insuficientes para a formação da nova de mão de obra. Assim, urge a necessidade de reformar (contrarreformar) os sistemas de ensino para adequá-los às novas demandas do mercado de trabalho que exige dos trabalhadores “o desenvolvimento da capacidade de educar-se permanentemente e das habilidades de trabalhar independentemente, de criar métodos para enfrentar situações não previstas, de contribuir originalmente para resolver problemas complexos” (KUENZER, 1998, p. 73).

Nessa perspectiva, a escola, como um dos espaços de produção de capacidade de trabalho, tem um importante papel para fomentar o desenvolvimento econômico no contexto da acumulação flexível. Eficiência, eficácia e produtividade são os elementos essenciais na reestruturação do sistema capitalista e que precisam ser incorporados nas práticas escolares. Com isso,

As velhas formas de organização taylorista/fordistas não têm mais lugar. A linha vai sendo substituída pelas células de produção, o supervisor desaparece, o engenheiro desce ao chão da fábrica, o antigo processo de qualidade dá lugar ao controle internalizado, feito pelo próprio trabalhador. Na nova organização, o universo passa a ser invadido pelos novos procedimentos de gerenciamento e passa a falar de *Kan Ban*, *Just in Time*, *CCQ*, Controle Estatístico de Processo e do Produto. As palavras de ordem são qualidade e competitividade. (KUENZER, 2008, p. 37).

Para atender as demandas da base produtiva é necessária a formação de um trabalhador de “novo tipo”, com capacidade de adaptar-se as mudanças da produção e do mercado. Kuenzer (2008) diz que o trabalhador idealizado pelo modelo de acumulação flexível precisa apresentar certas capacidades intelectuais, tais como: a capacidade de comunicar-se adequadamente por intermédio do domínio dos códigos e linguagens; a autonomia intelectual, buscando a formação continuada; a autonomia moral e a capacidade de comprometer-se com o trabalho.

Nessa perspectiva, o conhecimento a ser adquirido deverá estar estritamente alinhado à capacidade intelectual desejada para potencializar a produção flexível.

A afirmação, portanto, da necessidade de elevação dos níveis de conhecimento e da capacidade de trabalhar intelectualmente, professada no discurso sobre a educação na acumulação flexível, mostra seu caráter concreto: a necessidade de ter disponível para consumo, nas cadeias produtivas, força de trabalho com qualificações desiguais e diferenciadas que, combinadas em células, equipes, ou mesmo linhas, atendendo a diferentes formas de contratação, subcontratação e outros acordos precários, assegurem os níveis desejados de produtividade, por meio de processos de extração de mais-valia que combinam as dimensões relativa e absoluta. (KUENZER, 2007, p. 1168).

A flexibilização também pode ser entendida a partir de dois espaços-tempo. Utilizam-se aqui os conceitos fixados por Santos (2008). Para esse autor, “Por *tempo* vamos entender grosseiramente o transcurso, a sucessão dos eventos e sua trama. Por *espaço* vamos entender o meio, o lugar material da possibilidade dos eventos” (SANTOS, 2008, p. 38). Ainda, de acordo com o autor:

Tempo, espaço e mundo são realidades históricas, que devem ser intelectualmente reconstruídas em termos de sistema, isto é, como mutuamente conversíveis, se a nossa preocupação epistemológica é totalizadora. Em qualquer momento, o ponto de partida é a sociedade humana realizando-se. Essa realização dá-se sobre uma base material: o espaço e seu uso, o tempo e seu uso; a materialidade e suas diversas formas, as ações e suas diversas feições. (SANTOS, 2008, p. 39).

Isso quer dizer que a flexibilização é tomada como construção histórica e traz consigo sentidos e significados socialmente, ideologicamente, construídos em tempos e espaços, como aponta o referido autor, bem como históricos, erigidos a partir de uma materialidade societal humana. A flexibilização está no centro das discussões e a serviço dos interesses do setor educacional marcadamente mercadológico e integra uma estratégia de formação adaptável frente às incertezas e imprevisibilidades do mundo do trabalho.

Temos, então, que a flexibilização comparece nessa trama para cumprir tarefas peculiares a partir de espaços-tempo distintos, contudo, interligados.

O primeiro (espaço) tem origem e se situa no contexto das alterações ocorridas na base produtiva transnacional, as quais repercutem e alteram, sobremaneira, o perfil dos operadores de atividades laborais que deverão atuar na produção flexível e dinâmica produtiva incerta, configurando-se em força de trabalho flexível para dinâmicas laborais incertas. Para Laval (2019),

As transformações da organização do trabalho, em parte idealizadas no discurso oficial, explicam em grande medida o tipo de mutação escolar que as forças econômicas e políticas dominantes exigem. A referência ideal da escola passou a ser o “trabalhador flexível”, de acordo com os cânones da nova representação da gestão. O empregador não espera mais do assalariado uma obediência passiva a instruções precisas: ele quer que o assalariado utilize as novas tecnologias, compreenda melhor o sistema de produção ou comercialização no qual a função está inserida, deseja que ele seja capaz de enfrentar as incertezas e demonstre liberdade, iniciativa e autonomia. Em resumo, o empregador quer que, em vez de obedecer cegamente às ordens superiores, o assalariado seja capaz de discernir e analisar para impor a si mesmo uma conduta eficiente. *como* se esta última fosse ditada pelas exigências do próprio real. [...] em conformidade com a doutrina do capital humano, o trabalhador tem de se armar de conhecimentos e competências durante toda a vida e não pode mais se definir por um emprego estável ou um estatuto específico. (LAVAL, 2019, p. 39-40).

O segundo espaço-tempo a ser considerado e onde opera a flexibilização situa-se no campo da formação-preparação dos novos e flexíveis trabalhadores. Se os tempos-espacos e os modos de produzir mudaram, também se faz necessário alterar, mudar os modos e meios de formar, instrumentar e preparar a mão de obra de modo a torná-la mais amigável e adequada ao perfil dos trabalhadores requeridos nas linhas de produção em permanente processo de reconfiguração e de mudanças.

Importa ainda dizer que a reestruturação produtiva, sob a égide do neoliberalismo que operou mudanças nas relações sociais e de produção capitalista flexível, foi alicerçada por transformações no âmbito do Estado. Isso porque, hegemonicamente, o modelo de Estado do período taylorista-fordista foi acusado de ser ineficiente e incapaz de conter a crise estrutural, dada a força sindical e a abrangência das ações do Estado por meio de políticas sociais (GENTILI, 1998). Com efeito, sob a influência de intelectuais como Friedman (1988) e Hayek (2010), houve por parte das diferentes nações mundiais a implementação de um conjunto de contrarreformas com vistas à redução da função do Estado e à abertura para o mercado como estratégia para a superação da crise estrutural capitalista.

As novas configurações da economia mundial exigiram adaptações e a contrarreforma instituída buscou acomodar dois movimentos. O primeiro deles, voltado para a abertura e a desregulamentação dos mercados, teve com foco na racionalização dos recursos fis-

cais. Já o segundo, foi marcado pelas estratégias de reconstrução da capacidade administrativa e institucional³ do Estado.

No processo de enraizamento dessas mudanças conjunturais, Behring (2008) destaca que é possível identificar a dissolução do capital nacional e o enfraquecimento do Estado. No cenário de mundialização do capital os países periféricos apresentam dificuldades em desenvolver políticas industriais; daí que a função econômica assumida por esses Estados foi tornar seu território mais atrativo aos investimentos estrangeiros e, com isso, servir de ponto de apoio para as empresas, garantindo as condições gerais de produção. As performances necessárias seriam, então: atratividade, adaptação, flexibilidade e competitividade. Para isso, coube aos Estados nacionais periféricos as seguintes medidas.

Cobrir o custo de algumas infra-estruturas (sobre as quais há interesse de investimentos privado), aplicar incentivos fiscais, garantir escoamentos suficientes e institucionalizar processos de liberalização e desregulamentação, em nome da competitividade. Nesse último, são decisivas as liberações, desregulamentações e flexibilidades no âmbito das relações de trabalho [...]. (BEHRING, 2008, p. 59).

Essa redefinição na atuação econômica dos Estados esteve na agenda de mudanças e exigiu transformações não apenas do setor privado, mas principalmente, do setor público. Além da desregulamentação das funções econômicas do Estado, também ocorreram transformações na identidade e na cultura organizacional das instituições republicanas e na gestão do serviço público. Assim, o Estado moderno, com todo o seu aparato legal e político, pode ser compreendido como elemento essencial para o funcionamento do modo de produção capitalista e, conseqüentemente, as crises pelas quais passa o capitalismo afetam o Estado e as suas instituições.

É importante mencionar que as transformações nas funções do Estado podem ser compreendidas a partir de dois momentos: a) as contrarreformas de primeira geração, consideradas estruturais, voltadas para as questões macroeconômicas e implementadas para a superação do quadro de crise do modo de produção capitalista e; b) as contrarreformas de segunda geração, destinadas para os aspectos institucionais. Nos limites deste artigo daremos ênfase às contrarreformas do segundo momento.

No caso brasileiro, as contrarreformas de segunda geração imputaram uma “grande tarefa política nos anos de 1990, a reforma ou a reconstrução do Estado” (BRESSER PEREIRA, 1997, p. 7). Foi com esse objetivo que o governo brasileiro instituiu em 1995,

3 Souza e Carvalho (1999, p. 188) definem a capacidade administrativa como a “busca por instrumentos voltados para aumentar o desempenho dos organismos públicos com vistas à obtenção de resultados e à satisfação do cidadão que utiliza os serviços públicos”. Já a capacidade institucional pode ser compreendida como a “busca de incentivos que aumentem os estímulos para a cooperação e a formulação e implementação sustentada das decisões governamentais” (SOUZA; CARVALHO, 1999, p. 188).

o Ministério da Administração e da Reforma do Estado (MARE), tendo como foco central as mudanças institucionais. Nessa ocasião, o então Presidente da República, Fernando Henrique Cardoso (FHC), nomeou Luís Carlos Bresser Pereira como ministro para que ele pudesse institucionalizar, por meio do Plano Diretor da Reforma do Aparelho Administrativo do Estado (PDRAE), uma reforma da administração pública: a chamada reforma gerencial do Estado⁴.

A justificativa para as mudanças era a afirmação de que o Estado estava em crise, sendo imprescindível a sua reconstrução. Segundo Bresser Pereira (1997), para reconstruir o Estado era preciso providenciar:

A recuperação da poupança pública e superação da crise fiscal; redefinição das formas de intervenção no econômico e no social através da contratação de organizações públicas não-estatais para executar os serviços de educação, saúde, e cultura; e reforma da administração pública com a implementação de uma administração pública gerencial. (BRESSER PEREIRA, 1997, p. 17).

Os ideólogos do PDRAE destacam três campos que apresentam problemas e, portanto, deveriam passar por mudanças para garantir a reconstrução do Estado, sendo eles: o econômico-político; o econômico-administrativo e a dimensão política. No âmbito econômico-político eram necessárias ações e práticas que diluíssem os problemas oriundos da delimitação do Estado e da redefinição da sua função reguladora, assim, estimulam “as ideias de privatização, publicização e terceirização” (BRESSER PEREIRA, 1997, p. 7).

Quanto à área econômico-administrativa, a questão central era a recuperação da governança, traduzida na capacidade financeira e administrativa do Estado em implementar as decisões políticas do governo. A saída estava na superação da crise fiscal no plano financeiro; superação da forma burocrática de administrar o Estado no campo administrativo; e no aspecto estratégico, tem destaque “a redefinição das formas de intervenção no campo econômico-social” (BRESSER PEREIRA, 1997, p. 7).

Na dimensão política, há a busca pelo aumento da governabilidade, que ocorre de duas maneiras, pela “legitimidade do governo perante a sociedade, e a adequação das instituições políticas para a intermediação dos interesses” (BRESSER PEREIRA, 1997, p. 7). Para o autor, a governabilidade pode ser definida como a capacidade política de governar, representando, portanto, a legitimidade de um determinado Estado ou governo perante a sociedade.

4 De acordo com Castro (2007, p. 124), “o modelo gerencial para o serviço público foi importado da iniciativa privada, destacando-se a Grã-Bretanha como o laboratório das técnicas gerenciais aplicadas ao setor público. Outros países, como a Austrália e a Nova Zelândia, também implementaram reformas no setor público. No entanto, apesar das características comuns às experiências de reforma, não há um sentido unívoco, isto é, um só paradigma organizacional que guie todas as nações”.

Behring (2008), ao discutir o projeto social-liberal de Bresser Pereira, denuncia as intenções do reformista em atribuir ao Estado um papel coordenador e suplementar. Diante da ideia conservadora de que a crise resulta da “insolvência fiscal do Estado, no excesso de regulação e na rigidez e ineficiência do serviço público, há que reformar o Estado, tendo em vista recuperar a governabilidade (legitimidade) e a *governança* (capacidade financeira e administrativa de governar)” (BEHRING, 2008, p. 173).

Para a concretização dessa proposta, o PDRAE (BRASIL/MARE, 1995, p. 7) destaca que:

É preciso, agora, dar um salto adiante, no sentido de uma administração pública que chamaria de “gerencial”, baseada em conceitos atuais de administração e eficiência, voltada para o controle dos resultados e descentralizada para poder chegar ao cidadão, que, numa sociedade democrática, é quem dá legitimidade às instituições e que, portanto, se torna ‘cliente privilegiado’ dos serviços prestados pelo Estado.

Para Bresser Pereira (1997), a administração gerencial é capaz de alcançar o aumento da eficiência e da efetividade dos órgãos, agências e instituições do Estado. Para isso, conta com a instalação de práticas estratégicas do governo e de sua burocracia, capazes de facilitar as tomadas de decisões que, apesar de estarem pautadas na administração privada, asseguram o caráter democrático da administração pública.

Tendo como pano de fundo os ideais gerenciais, a contrarreforma do aparelho administrativo do Estado brasileiro vem, sob a orientação do PDRAE (1996), desde a última década do século XX até os dias atuais, promovendo alterações na configuração e no conteúdo das políticas públicas sociais, dentre elas, as voltadas para o campo da Educação. Assim, as institucionais escolares são convocadas a formar o cidadão produtivo/consumidor da produção flexível, ao mesmo tempo em que a educação é tomada como mercadoria, ou seja, incluída no setor de serviços competitivos do mercado.

A partir dos elementos trazidos até aqui discutiremos o movimento recente de contrarreforma do Ensino Médio no Brasil, regulamentado pela Lei n.º 13.415/2017, sobre o qual trataremos na próxima seção.

3 CONTRARREFORMA DO ENSINO MÉDIO E A FORMAÇÃO FLEXÍVEL: APONTAMENTOS CONCEITUAIS E LEGAIS

Nesta parte do texto faz-se a análise de alguns aspectos da Lei n.º 13.415/2017, em diálogo com outros documentos que ensejam mudanças a serem concretizadas pelos sistemas de ensino a partir da Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

De acordo com Kuenzer (2017), o debate acerca da flexibilização dos projetos e das práticas pedagógicas acentuou-se nos últimos (2017-2022). As mudanças almejadas pela

contrarreforma atingem a organização curricular, o percurso formativo, a concepção de educação e a formação no Ensino Médio, e se deram na correlação de forças a partir de posições antagônicas. Aquela posição oriunda da burguesia:

[...] a posição dos setores privados representados pelas instituições que têm ampliado o espaço na discussão das políticas públicas, com o apoio e a identidade conceitual dos dirigentes que têm integrado o Ministério da Educação (MEC) nos últimos dez anos, e pelo Conselho de Secretários de Educação, que defendem a flexibilização dos percursos formativos, de modo a permitir que o aluno, assegurada a base nacional comum, opte pelo aprofundamento em uma área acadêmica, ou pela formação técnica e profissional, a partir de sua trajetória e de seu projeto de vida. (KUENZER, 2017, p. 334).

E, por outra direção, a posição de intelectuais que almejam a construção de outro projeto de educação e sociedade que:

[...] atenda aos interesses da classe trabalhadora, e que defendem a organização de um currículo que integre de forma orgânica e consistente as dimensões da ciência, da tecnologia, da cultura e do trabalho, como formas de atribuir significado ao conhecimento escolar e, em uma abordagem integrada, produzir maior diálogo entre os componentes curriculares, estejam eles organizados na forma de disciplinas, áreas do conhecimento ou ainda outras formas previstas nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM/2012). (KUENZER, 2017, p. 334).

Com o objetivo, hegemonicamente instituído, de formar os trabalhadores para a produção flexível, de tempos em tempos somos surpreendidos pela apresentação de “soluções” para os complexos e estruturais problemas da educação brasileira, já denunciados e apontados por inúmeros estudiosos do campo educacional. As “soluções” para esses problemas surgem de modo superficial e são transformadas em texto legal a ser seguido pelos sistemas de ensino em âmbito nacional, a exemplo da recente contrarreforma do Ensino Médio no Brasil, materializada na Lei n.º 13.415/2017.

A referida contrarreforma abrange um conjunto de alterações em instrumentos normativos até então vigentes, dos quais destacamos: a Lei n.º 9.394, de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (altera o art. 24, 26, 36, 44, 61, 62, 70. Acresce art. 35-A.); a Lei n.º **11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação** (altera art. 10 e 24); a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei n.º **5.452, de 1º de maio de 1943** (altera art. 318.); o Decreto-Lei n.º **236**, de 28 de fevereiro de 1967 (altera art. 24) e; revoga a Lei n.º **11.161, de 5 de agosto de 2005**, que dispõe sobre o Ensino da Língua Espanhola.

Dada as alterações produzidas pela Lei n.º 13.415/2017, no Quadro1 abaixo indicamos aquelas que estão relacionais ao princípio da flexibilização.

Quadro 1 -Alterações produzidas pela Lei n.º 13.415/2017 no Ensino Médio no Brasil

Lei n.º 13.415/2017
<p>Art. 35-A: A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento: I - linguagens e suas tecnologias; II - matemática e suas tecnologias; III - ciências da natureza e suas tecnologias; IV - ciências humanas e sociais aplicadas.</p> <p>§ 1º A parte diversificada dos currículos de que trata o caput do art. 26, definida em cada sistema de ensino, deverá estar harmonizada à Base Nacional Comum Curricular e ser articulada a partir do contexto histórico, econômico, social, ambiental e cultural.</p> <p>§ 7º Os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais.</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 possibilidade dos sistemas de ensino a saber: 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.</p> <p>§ 3º A critério dos sistemas de ensino, poderá ser composto itinerário formativo integrado, que se traduz na composição de componentes curriculares da Base Nacional Comum Curricular - BNCC e dos itinerários formativos, considerando os incisos I a V do caput.</p> <p>§ 6º A critério dos sistemas de ensino, a oferta de formação com ênfase técnica e profissional considerará:</p> <ul style="list-style-type: none">I - a inclusão de vivências práticas de trabalho no setor produtivo ou em ambientes de simulação, estabelecendo parcerias e fazendo uso, quando aplicável, de instrumentos estabelecidos pela legislação sobre aprendizagem profissional;II - a possibilidade de concessão de certificados intermediários de qualificação para o trabalho, quando a formação for estruturada e organizada em etapas com terminalidade. <p>§ 9º As instituições de ensino emitirão certificado com validade nacional, que habilitará o concluinte do ensino médio ao prosseguimento dos estudos em nível superior ou em outros cursos ou formações para os quais a conclusão do ensino médio seja etapa obrigatória.</p> <p>§ 10. Além das formas de organização previstas no art. 23, o ensino médio poderá ser organizado em módulos e adotar o sistema de créditos com terminalidade específica.</p> <p>§ 11. Para efeito de cumprimento das exigências curriculares do ensino médio, os sistemas de ensino poderão reconhecer competências e firmar convênios com instituições de educação a distância com notório reconhecimento, mediante as seguintes formas de comprovação:</p> <ul style="list-style-type: none">I - demonstração prática;II - experiência de trabalho supervisionado ou outra experiência adquirida fora do ambiente escolar;III - atividades de educação técnica oferecidas em outras instituições de ensino credenciadas;IV - cursos oferecidos por centros ou programas ocupacionais;V - estudos realizados em instituições de ensino nacionais ou estrangeiras;VI - cursos realizados por meio de educação a distância ou educação presencial mediada por tecnologias.

Art. 13. Fica instituída, no âmbito do Ministério da Educação, a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.
--

Nota: Quadro elaborado com base em Brasil (2017, grifos nossos).
--

Fonte: Elaborado pelos autores (2021).

A partir das mudanças trazidas pela Lei n.º 13.415/2017, apresentadas no Quadro 1 acima, podemos destacar pelo menos dois eixos de discussão tratados de maneira indissociável, tomando a flexibilização como categoria central: a) a formação para o empreendedorismo e; b) a mercadorização da educação.

Sob o fetichismo do “Novo Ensino Médio”, a contrarreforma trazida pela Lei n.º 13.415/2017 apresenta a formação para o empreendedorismo como traço da flexibilização advinda do contexto sócio-político-econômico capitalista. Depreende-se disso a ideia de construção do projeto de vida por parte do estudante do Ensino Médio, presente no Art. 35, § 7º (BRASIL, 2017).

A responsabilidade individual pelas “escolhas” (projeto de vida) feitas no decurso da vida em sociedade pode ser tomada como uma característica do desempenho desejado pela economia capitalista que tem a meritocracia como eixo justificador do fracasso ou do sucesso dos sujeitos na inserção social e produtiva. Daí flexibilizar, de modo a particularizar a formação aos interesses individuais, coaduna com a manutenção da desigualdade própria da sociedade de classes.

Outro elemento que pode ser acrescido nesse debate diz respeito à dualidade estrutural da educação acentuada no Ensino Médio. O projeto de vida dos estudantes, conforme a proposta curricular apresentada pelo Novo Ensino Médio (BRASIL, 2017), no seu Art. 35, deverá estar afeito aos itinerários formativos organizados de acordo com a oferta dos arranjos curriculares, a partir de quatro áreas do conhecimento: 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; disponíveis de acordo com a capacidade dos sistemas de ensino.

Pelo menos três aspectos podem ser considerados a partir do Art. 35 da Lei n.º 13.415/2017 para uma reflexão sobre a flexibilização presente no Novo Ensino Médio. O primeiro deles é a questão da diversificação das trajetórias formativas (itinerários), ou seja, caminhos diferenciados para sujeitos pertencentes a classes e estratificações sociais também distintas. Sabemos que a origem de classe tem sido fator preponderante na trajetória escolar. Para a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) “As redes de ensino, em conjunto com as escolas, terão flexibilidade para desenvolver seus currículos e oferta de itinerários” (OCDE, 2021, p. 51).

Ao deslocar o percurso formativo para o lugar das escolhas, as quais recaem sobre os indivíduos nas suas particularidades, nas suas precariedades, perde-se de vista que “A superação da dualidade estrutural não é uma questão a ser resolvida por meio da educação

[...], (ela) só será superada se superada fora contradição entre a propriedade dos meios de produção e da força de trabalho” (KUENZER, 2007, p. 1162).

O segundo aspecto que destacamos é a (in)capacidade dos sistemas de ensino na oferta das áreas do conhecimento, pois diante das assimetrias e desigualdades regionais e educacionais presentes em nossa realidade brasileira, notadamente, haverá impeditivos para a oferta das quatro áreas previstas, o que induziria a definição do projeto de vida do estudante ao itinerário formativo disponível no seu contexto escolar. Da forma flexibilizada como tais itinerários formativos estão previstos (podem ou não ser ofertados pelos sistemas de ensino na verdade), eles se constituem em antecipação trágica do futuro da juventude pobre, por ficar dependente dos itinerários formativos que podem ser disponibilizados e garantidos nas redes públicas de educação.

Sobre essa questão, em recente publicação na forma de relatório, elaborado pela OCDE “a pedido das organizações brasileiras Todos Pela Educação e Instituto Sonho Grande, que forneceram informações valiosas sobre o contexto do País e seus avanços na formulação de políticas” (OCDE, 2021, p. 5), na parte introdutória denominada de Sumário Executivo, o documento mostra seu alinhamento com a Lei n.º 13.415/2017.

Assim, os níveis de escolaridade e o atendimento na Educação variam significativamente entre a população brasileira. Embora a situação socioeconômica e as diferenças regionais sejam fatores que influenciam em todos os sistemas, seus impactos são mais fortes no Brasil do que em muitos países comparáveis. Além disso, uma grande proporção de jovens não conclui os estudos ou não conclui dentro do tempo esperado. Isso é o resultado de uma série de aspectos, incluindo a repetência e um currículo pouco engajador. Alguns alunos também abandonam os estudos para procurar emprego ou assumir responsabilidades de sustento da casa. (OCDE, 2021, p. 21-22).

Isso significa que a situação econômico-social dos jovens, umas das razões principais que têm impacto importante nas condições efetivas para eles frequentarem a escola de modo satisfatório para concluírem os estudos dentro do tempo esperado, é secundarizada. Certamente, os alunos com mais dificuldades financeiras, que necessitam trabalhar e auxiliar na composição da renda familiar para subsistirem, são candidatos a repetência e acabam por ser excluídos da escola. As condições materiais de existência de jovens no Brasil afora são circunstâncias impeditivas quanto ao acesso à escola e à obtenção de resultados almejados, as quais precisam ser levadas em conta quando se discute acesso e sucesso escolar.

A dualidade estrutural da sociedade brasileira, na qual poucos têm muito e muitos têm pouco, repercute, diretamente, nas condições de acesso à educação. Acessar a educação é o primeiro passo de um processo, alcançar o sucesso durante o percurso formativo é um segundo passo não menos difícil e complexo quanto o primeiro. Quando nos referimos ao direito à educação numa sociedade justa e igualitária, estamos querendo dizer que todos

devem ter esse direito assegurado de modo que possam acessá-lo em condições iguais. É incompreensível pensar em educação de qualidade para todos se não se asseguram as condições para tal, e aí não se tratam de escolhas, mas sim de direitos.

A educação como direito social remete inevitavelmente a um tipo de ação associada a um conjunto de direitos políticos e econômicos sem os quais a categoria de *cidadania* fica reduzida a uma mera formulação retórica sem conteúdo algum. Partindo de uma perspectiva democrática, a educação é um direito apenas quando existe um conjunto de instituições públicas que garantam a concretização e a materialização de tal direito. Defender “direitos” esquecendo-se de defender e ampliar as condições materiais que os asseguram é pouco menos que um exercício de cinismo. Quando um “direito” é apenas um atributo do qual goza uma minoria (tal é o caso, em nossos países latino-americanos, da educação, da saúde, da seguridade, da vida, etc.), a palavra correta para designá-lo é “privilégio” (GENTILI, 1997, 247-248).

Colocar o currículo pouco engajador entre os fatores que dificultam o desempenho adequado dos estudantes, como indicado no relatório da OCDE, tem forte relação com o ideário neoliberal que quer resolver as questões estruturais da sociedade e que afeta os sistemas educacionais, transferindo-as aos alunos, individualmente, agora convertidos em empreendedores e consumidores. A repetência e o abandono escolar não são escolhas feitas pelos alunos, elas são resultado das condições perversas e desumanas às quais meninos e meninas pobres são submetidos. As escolhas numa sociedade desigual trazem as marcas da exclusão, como apontado por Silva (1997, p. 24):

[...] Da mesma forma, esse consumidor racional e individualista do pensamento liberal é apenas uma ficção na exata medida em que sua suposta soberania está limitada e restringida pelas contingências de seu posicionamento na estrutura econômica e social. Novamente, supor que haja a possibilidade de uma escolha racional e livre é apenas diminuir as chances daqueles que estão mal posicionados para fazer uma escolha racional e livre, enquanto os mais bem posicionados continuarão a fazer escolhas ainda mais “racionais” e “livres”. Em ambos os casos, o que se estará produzindo é mais desigualdade e assimetria. É até possível que se aumente assim a produtividade e a eficiência, mas é ainda preciso perguntar a quem essa produtividade e eficiência, mais uma vez, estarão servindo.

O terceiro aspecto também destacado no Art. 36, da Lei n.º 13.415/2017, **é a questão das competências, fortemente requeridas pela acumulação flexível, trazida pela ideia de arranjos curriculares no lugar de disciplinas ou conhecimentos. Sobre as competências é importante destacar:**

Por trás da substituição da qualificação pela competência está em jogo a substituição da validação do valor pessoal conferida pelo Estado pela validação conferida por um “mercado do valor profissional” mais flexível e transparente. No entanto, a contradição continua: é preciso uma norma geral que evidencie a competência e

garanta “métrica comum”, função que é cumprida justamente pela certificação escolar. Na medida em que não podemos prescindir completamente do sistema educacional, a tendência é introduzir a “lógica da competência” na escola e combinar a certificação concedida pelo sistema educacional à determinação mais estrita da formação da mão de obra pelas empresas que fazem uso dela. (LAVAL, 2019, p. 79).

A OCDE busca justificar a presença dos itinerários formativos com a necessidade de aquisição dos códigos da modernidade traduzidos em habilidades para o mercado, quando diz que “a gama limitada de itinerários educacionais no Ensino Médio e a escassez de cursos pós-secundários [...] podem desmotivar os alunos a permanecer ou progredir na Educação, em especial aqueles com necessidades mais específicas ou com menor orientação acadêmica” (OCDE, 2021, p. 89). Assim, “a recente reforma, pode não apenas ajudar a resolver essa questão, mas também visa garantir que os indivíduos ingressem no mercado de trabalho com um conjunto mais amplo de habilidades práticas e profissionais para atender às necessidades do mercado e da economia” (OCDE, 2021, p. 89). E, por fim, diz o documento: “As reformas também visam apoiar o desenvolvimento de uma gama de habilidades do século XXI, que são de grande valor para esses indivíduos e para a sociedade brasileira” (OCDE, 2021, p. 90).

As palavras nunca são neutras, nem mesmo quando querem ser apenas técnicas, operacionais, descritivas. Substituir a palavra *conhecimento* pela palavra *competência* não é sem importância. [...] No contexto atual, a noção de competência está na base dos discursos que constroem as relações de força entre grupos sociais. A competência tem conexão estreita com a exigência de eficiência e flexibilidade que a “sociedade da informação” impõe aos trabalhadores. (LAVAL, 2019, p. 76-77).

O ideário neoliberal e conservador, nas suas trata de habilidades e de competências descoladas da materialidade existencial de homens e de mulheres. Esse ideário não leva em conta as durezas da vida ,movimenta-se como se a fome, a pobreza, fossem desígnios e falta de sorte, fatalidade histórica, empenho insuficiente na mobilização de esforço para superar os desafios de uma organização societal em permanente processo de mudança. No fundo, tais narrativas discursivas são a assunção de uma posição política e ideológica alinhada ao mercado, a expressão de um modo de estar no mundo e da crença em ideais mercadológicos.

Ocorre nas sociedades contemporâneas um fenômeno social e político de graves consequências: um processo de formação de pessoas competentes cuja contrapartida é a aparição dos incompetentes sociais. Ou melhor, a invenção da competência tem como alvo criar os incompetentes. Quem é o competente? Em nossas sociedades, é aquele que possui um saber determinado, institucionalmente reconhecido, graças ao qual pode não só falar e agir pelos outros, mas ainda, e, sobretudo, excluir outros do direito de ser sujeitos de seus discursos e de suas ações. Quem é o incompetente? Em nossas sociedades, é aquele que foi expropriado de sua condição de sujeito e convertido em objeto do saber e da prática dos competentes.

Sob a auréola da neutralidade e da objetividade dos conhecimentos técnico-científicos, a competência é um poderoso elemento ideológico para justificar (ocultando) o exercício da dominação. (CHAUÍ, 2021, p. 113).

Competências e habilidades são fartamente utilizadas por instituições transnacionais, nacionais, atores e agentes locais, sempre muito “desinteressados” e movidos por “benevolência”, afirmando posições e apontando caminhos para a solução dos problemas educacionais. Tais posições estão marcadas por um cinismo e revelam pouco apressos aos despossuídos que perambulam mundo afora sem alma e direção, vítimas de formas de organização social injustas e desumanas. Ciência e tecnologia, ao invés de atuarem para a inclusão social e para a afirmação da vida, estão a serviço da ampliação da mais valia e do acúmulo de riqueza concentrada cada vez mais na mão de poucos, em detrimento do bem-estar e da vida digna de muitos.

[...] quando se considera natural e necessário o fato de a complexidade do desenvolvimento tecnológico tornar inelutável a submissão do trabalhador ignorante ao técnico sábio, considera-se não só legítimo que “quem sabe” mande em quem “não sabe”, como ainda se admite que o desenvolvimento tecnológico, tal como o conhecemos, foi e é o único possível. Com isso, permanece na sombra o fato de que supor a existência dos que “não sabem” é desconsiderar o saber verdadeiro e real que possuem, além de permanecer na sombra o fato de a tecnologia por nós conhecida ter sido desenvolvida de modo a excluir os trabalhadores do conhecimento, da decisão e do controle do processo de trabalho. [...] a ideologia e o mito da competência são o uso do conhecimento para criar incompetentes sociais, desqualificando o que possam realmente saber fazer, justificando, assim, a exploração econômica, a dominação política e a exclusão cultural de uma parte da sociedade por outra. [...] O mito da competência é incompatível com a democracia social, política, econômica e cultural. (CHAUÍ, 2021, p. 113-118).

A ênfase nas habilidades e nas competências para a formação flexível do cidadão consumidor e empreendedor do século XXI, na contrarreforma do Ensino Médio, se dará em interface com a oferta educacional pelo mercado.

Produtividade e eficiência, para a OCDE, para os “negócios educacionais”, na BNCC, na Lei n.º 13.415/2017, são aspectos a serem alcançados, pretensamente, pela introdução da flexibilidade na organização do currículo escolar, materializado pelos percursos formativos e projetos de vida, a serem implementados na nova configuração dos projetos político-pedagógicos, uma das condições estabelecidas pela Lei em análise, para os sistemas educacionais fazerem a adesão à Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

Do ponto de vista da educação como serviço a ser oferecido pelo mercado, a contrarreforma do ensino médio corrobora com o avanço das parcerias público-privado por meio de convênios a serem firmados para a garantia da formação com ênfase técnica e pro-

fissional, conforme apresenta o § 6º, Art. 36 (BRASIL, 2017), além do incentivo ao avanço da educação na modalidade a distância, segundo o § 11, inciso IV, Art. 36 (BRASIL, 2017).

Para tanto, a flexibilização estará presente também na possibilidade de aproveitamento de “vivências práticas de trabalho no setor produtivo”, de acordo com o inciso I, § 6º Art. 36 (BRASIL, 2017). Além de “certificados intermediários de qualificação para o trabalho”, previsto no inciso II, § 6º Art. 36 (BRASIL, 2017) e na indicação de que o “ensino médio poderá ser organizado em módulos e adotar o sistema de créditos com terminalidade específica”, conforme **§ 10**, Art. 36 (BRASIL, 2017).

Os aspectos destacados da Lei n.º 13.415/2017 ajudam a elucidar o modelo formação/certificação necessária na atual fase do capitalismo. Em que pese a inegável defesa da formação integral do sujeito, está em curso nas instituições escolares de Ensino Médio no Brasil, especialmente nas escolas públicas, a tendência de certificação técnico-profissional a ser validada pelo mercado que se coloca como “parceiro” na oferta garantia do currículo escolar.

Na direção da mercadorização a Lei n.º 13.415/2017 deu abertura e estímulo para a atuação dos “homens de negócio” por meio, dentre outros aspectos, da educação à distância. Assim, condizente com o ideário neoliberal para as políticas públicas educacionais, o Estado se desresponsabiliza da manutenção e do desenvolvimento do ensino e passa a validar, por meio de convênios e de parcerias, a educação adquirida pelo cidadão consumidor e empreendedor no mercado educacional.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nos limites deste estudo buscamos dar ênfase à flexibilização presente na contrarreforma do Ensino Médio, Lei n.º 13.415/2017, e suas interfaces com o neoliberalismo e a reestruturação produtiva capitalista. Pelo exposto, podemos destacar que estão em curso transformações conjunturais no campo da política educacional brasileira que seguem na direção de uma contrarreforma curricular de cunho empresarial, com vistas ao alinhamento da formação e oferta do Ensino Médio com os interesses da burguesia.

Desse modo, a organização curricular, os itinerários formativos, a ênfase na qualificação técnica e profissional e a oferta por meio da educação à distância, presente no Novo Ensino Médio, caracteriza-se como parte de um processo mais amplo de contrarreforma do Estado, desencadeado por exigência da reestruturação produtiva sob a égide do neoliberalismo. Na esteira dessa tessitura, a flexibilização se apresenta como estratégia para as mudanças na base produtiva e na relação capital e trabalho, nas quais a educação ganha relevância como fator na acumulação produtiva.

O novo trabalhador exigido pela produção capitalista de base flexível deverá ser ele mesmo flexibilizado, na perspectiva de atender as exigências do mercado de trabalho ou até mesmo de sobreviver ao desemprego estrutural. A performance empreendedora é co-

locada como necessária para o cidadão consumidor do século XXI, capaz de se adequar as incertezas do mundo do trabalho, sob a roupagem de “escolhas” a partir de projetos de vida que se apresentam na organização curricular. Já a fase mercadológica da educação está presente nas parcerias público-privado e no fomento à educação à distância para a garantia da oferta do Novo Ensino Médio, especialmente, no tocante à ênfase na formação técnico profissional.

REFERÊNCIAS

BEHRING, Elaine Rossetti. **Brasil em contra-reforma: desestruturação do Estado e perda de direitos**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BORON, Atílio. El Estado y las “reformas del Estado orientadas al mercado”. Los “desempeños” de la democracia em América Latina. *In*: KRAWCZYK, Nora Rut; WANDERLEY, Luiz Eduardo (Orgs.). América Latina: **Estados e reformas numa perspectiva comparada**. São Paulo: Cortez, 2003. p. 19-68.

BRASIL. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 21 dez. Seção 1, p. 27833-27841, 1996.

BRASIL. Lei nº. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Conversão da Medida Provisória nº **746**, de 2016 e Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 17 fev. 2017.

Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, – Brasília: Presidência da República, Câmara da Reforma do Estado, Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, 1995, p. 86

BRESSER PEREIRA, Luiz Carlos. **A reforma do Estado dos anos 90: lógica e mecanismos de controle**. Caderno 1: Mare da Reforma do Estado. Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado. Brasília, DF, 1997.

CASTRO, Alda Maria de Araújo. Gerencialismo e educação: estratégias de controle e regulação da gestão escolar. *In*: CABRAL NETO, Antônio et al. (Orgs.). **Pontos e contrapontos da política educacional: uma leitura contextualizada de iniciativas governamentais**. Brasília: Líber Livros, 2007. p 115-141.

CHAUÍ, Marilena. **A ideologia da competência**. Organizador André Rocha. 1.ed. 2. reimp. Belo Horizonte: Autêntica; São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2021.

COUTINHO, Carlos Nelson. **Contra a corrente: ensaios sobre democracia e socialismo**. 2 ed. revista e atualizada. São Paulo: Cortez, 2008.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo: ensaios sobre a sociedade neoliberal**. Tradução de Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2018.

FERREIRA, Naura S. Carapeto (Org.). **Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

FRIEDMAN, Milton. **Capitalismo e Liberdade**. São Paulo: Nova Cultural, 1988.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e formação humana: ajuste neoconservador e alternativa democrática. In: GENTILI, Pablo; SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs.) **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. 5. ed. Petrópolis: Cortez, 1997. pp. 13-35.

GENTILI, Pablo A. **A falsificação do consenso**: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo. 3. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

GENTILI, Pablo. (Org.) **Pedagogia da exclusão**: o neoliberalismo e a crise da escola pública. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

HARVEY, David. **A condição pós-moderna**: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. 6. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

HAYEK, Friedrich August von. **O caminho da servidão**. São Paulo: Instituto Ludwig von Mises Brasil, 2010.

KUENZER, Acácia Zeneida. As mudanças no mundo do trabalho e a educação: novos desafios para gestão. In: FERREIRA, Naura S. Carapeto (Org.). **Gestão democrática da educação**: atuais tendências, novos desafios. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2008.

KUENZER, Acácia Zeneida. Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. **Educação e Sociedade**, v. 28, p. 1153-1178, 2007.

KUENZER, Acácia Zeneida. Trabalho e escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível. **Educação e Sociedade**, v. 38, p. 331-354, 2017.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. Tradução de Mariana Echalar. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

OCDE. **Educação no Brasil**: uma perspectiva Internacional. Paris: Publicações da OCDE, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1787/60a667f7-en>.

SANTOS, Milton. **Técnica, espaço, tempo**: globalização e meio técnico-científico-informacional. 5. ed. São Paulo: editora da Universidade de São Paulo, 2008.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A “nova” direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. In: GENTILI, Pablo; SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs.) **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

SOUZA, Celina; CARVALHO, Inaiá Maria Moreira de. Reforma do Estado, descentralização e desigualdade. **Lua Nova**, n. 48, p. 187-244, 1999.