

A REFORMA DO ENSINO MÉDIO: ASPECTOS DISCURSIVOS SOB A PERSPECTIVA DA GOVERNAMENTALIDADE

THE REFORM OF HIGH-SCHOOL EDUCATION: DISCOURSIIVE ASPECTS FROM THE GOVERNMENTALITY PERSPECTIVE

Ricardo José Reis de Abreu¹

Marcia Aparecida Amador Mascia²

RESUMO

O objetivo deste trabalho é problematizar, sob a perspectiva da governamentalidade neoliberal, a reforma do ensino médio proposta inicialmente pela Medida Provisória nº 746/2016, rapidamente convertida no Projeto de Lei nº 34/2016 e que, em fevereiro de 2017, passou a vigorar sob o texto da Lei nº 13.415/2017. Através de uma breve retrospectiva histórica, pretendemos demonstrar como as políticas públicas educacionais, instituídas pelos documentos oficiais (medidas provisórias, projetos de lei e decretos), estão imbricadas em redes de poder-saber, desenhando-se de acordo com os cenários políticos, sociais e econômicos estabelecidos. Esperamos com isso trazer elementos que possibilitem a desconstrução das tramas envolvidas nesta proposta educacional que ganha contornos de uma técnica de governamentalidade que visa a produção de sujeitos harmonizados com a racionalidade neoliberal.

Palavras-chave: Governamentalidade. Foucault. Currículo. Políticas Públicas Educacionais.

ABSTRACT

The aim of this paper is to problematize, from the perspective of neoliberal governmentality, the reform of high-school education initially proposed by Provisional Measure number 746/2016, quickly converted into the Bill number 34/2016 and which, in February 2017, became effective under the text of Law number 13.415/ 2017. Through a brief historical retrospective, we intend to demonstrate how educational public policies, instituted by official documents (provisional measures, bills and decrees), are embedded in networks of power-knowledge, drawing themselves according to the political, social and economic conditions. We hope to bring elements that enable the deconstruction of the weaves involved in this educational proposal that gains contours of a governmentality technique that aims at the production of subjects harmonized with neoliberal rationality.

Keywords: Governmentality. Foucault. Curriculum. Public Educational Policies.

¹ Mestre e Doutorando em Educação pela Universidade São Francisco. E-mail: ricardabreu2000@yahoo.com.br

² Doutora em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas, Docente do PPGSS em Educação da Universidade São Francisco. E-mail: marcia.mascia@usf.edu.br

Introdução

O ensino médio no Brasil está passando por um momento de mudanças como já acontecera outrora. A atual reforma traz, como pontos principais, a criação de uma Base Nacional Comum Curricular, com a ampliação da carga horária anual de 800 horas para 1.400 horas, distribuídas em 200 dias letivos, o que implicaria na implantação do ensino em tempo integral visando à oferta de 5 itinerários formativos: I – Linguagens e suas tecnologias; II – Matemática e suas tecnologias; III – Ciências da natureza e suas tecnologias; IV – Ciências humanas e sociais aplicadas e V – Formação técnica e profissional.

Com a justificativa de se colocar em prática um sistema educacional parecido com o modelo adotado nos países desenvolvidos (e inseridos no contexto neoliberal), com um currículo mais flexível e visando à instituição de saberes e práticas voltados para o mundo do trabalho e desenvolvimento tecnológico, a proposta de reforma do ensino médio reacendeu um antigo debate educacional no Brasil: a educação como cenário da luta de classes. E por entendermos a educação como um espaço ideológico repleto de conflitos e tensões, o que faremos a seguir é uma breve recapitulação histórica das políticas educacionais implantadas no Brasil desde a década de 1920, com a intenção de demonstrar que “[...] o deslocamento neoliberal a que hoje se assiste – ‘da educação’ [...] – terá implicações que vão além do que as análises marxistas costumam apontar (VEIGA-NETO, 2007, p. 69)”.

As políticas educacionais implantadas no Brasil: uma breve retrospectiva histórica a partir da década de 1920

As reformas educacionais não são novidade no Brasil e têm seu primeiro importante movimento na década de 1920, com a Escola Nova. A Escola Nova foi mais um movimento reivindicatório do que uma reforma propriamente dita. Com forte influência da escola progressiva norte-americana, a Escola Nova ficou marcada pela defesa de uma escola pública, universal, gratuita e laica, incumbida de formar cidadãos conscientes e livres, tendo como um dos seus principais precursores no Brasil o educador Anísio Teixeira³.

³ Uma das principais figuras da educação brasileira, teve seu pensamento influenciado por John Dewey, importante filósofo e educador, considerado o maior representante da escola progressiva norte-americana (CUNHA, 2001, p. 90).

Alinhado com o pensamento liberal da época, o escolanovismo brasileiro desenvolveu-se em consonância com as transformações econômicas, sociais e políticas ocorridas no Brasil nas primeiras décadas do século 20, principalmente as relacionadas aos processos de urbanização e industrialização do país que precisava modernizar sua produção econômica. Podemos perceber, desde então, que os movimentos educacionais se ligam umbilicalmente aos movimentos econômicos, e a escola já começava a ser vista como um “canal privilegiado para atuar tanto sobre os indivíduos – subjetivando-os – quanto sobre a população – tornando-a mais fácil e economicamente governável (VEIGA-NETO, 2012b, p. 8)”.

O grande marco do movimento escolanovista brasileiro foi a publicação do Manifesto dos Pioneiros da Educação, de 1932, um documento elaborado e assinado por 26 educadores com a finalidade de reivindicar novas diretrizes para a educação nacional, em prol de uma escola massificada, com vistas à modernização capitalista da qual o país necessitava e contra a escola tradicional elitista. Esse movimento reformador sofreu forte oposição de uma parte mais conservadora da elite e também da igreja católica, que era proprietária de grande parte da rede privada de ensino. A partir desse movimento, a educação passa a ter tratamento de política de estado, tendo um capítulo dedicado ao tema na Constituição Federal de 1.934 (Fonte: MEC⁴).

Art. 149 - A educação é direito de todos e deve ser ministrada pela família e pelos Poderes Públicos, cumprindo a estes proporcioná-la a brasileiros e a estrangeiros domiciliados no País, de modo que possibilite eficientes fatores da vida moral e econômica da Nação, e desenvolva num espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana (BRASIL, 1934).

No entanto, a primeira política educacional no Brasil foi institucionalizada pela Reforma Francisco Campos (Ministro da Educação e Saúde), no início do Governo Vargas (1931), quando foi criado o Conselho Nacional de Educação e a organização do ensino secundário em ciclos: o primeiro ciclo, de 5 anos, era de formação geral, e o segundo ciclo, de 2 anos, era propedêutico e visava preparar os alunos para a entrada no ensino superior conforme as diferentes áreas: jurídica, saúde e exatas (DALLABRIDA, 2009).

Em 1942, ainda no Governo Vargas, ocorre mais um arranjo no sistema de ensino secundário: a Lei Orgânica do Ensino Secundário, também conhecida como Reforma

⁴ Ministério da Educação (portal.mec.gov.br/institucional/historia)

Capanema, promovida pelo então Ministro da Educação e Saúde Gustavo Capanema. Nesta reforma, ficou estabelecido que o ciclo ginásial teria 4 anos e o ciclo colegial teria 3 anos. Esta estrutura foi mantida até o início da década de 1970. Nesse período, também foram criados os sistemas de ensino profissionalizante, hoje conhecidos por Sistema “S”⁵, SENAC, SENAI e SESI (SILVA, 2010).

Em 1961, durante o Governo Jango, o Brasil publica sua primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), através da Lei 4.024/1961, quase 3 décadas após a Constituição de 1934. Na prática, A LDB 4.024/1961 não trouxe nenhuma novidade, apenas ratificando o sistema de ensino já vigente. Com o golpe de estado ocorrido em 1964, e a deposição do Presidente João Goulart, as questões educacionais voltariam à pauta de discussões com os governos militares, no final da década de 1960.

Em 1971, a educação básica brasileira passa por mais uma reforma, com a sanção da LDB 5.692/1971 durante o Governo Militar de Médici⁶. Dava-se início à era tecnicista do ensino secundário no Brasil, que se torna predominantemente profissionalizante, recebendo aportes financeiros de organismos internacionais tutelados pelo governo norte-americano, como a USAID⁷ – Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional – uma entidade criada em 1961 pelo então Presidente Kennedy (SAVIANI, 2008). Nessa reforma, foram criados o primeiro grau, que passa a ser obrigatório para crianças de 7 a 14 anos, com a fusão do ensino primário com o ensino ginásial, passando o ciclo colegial a se chamar segundo grau, e seus respectivos currículos passaram a ter um núcleo comum. A partir da década de 1970, ocorre uma grande massificação do ensino no Brasil, principalmente no primeiro grau, atual ensino fundamental. Essa estrutura educacional permaneceu vigente até metade da década de 1990.

Em 1996, durante o Governo FHC⁸, o ensino básico brasileiro passou por uma importante reforma que está vigente até os dias atuais, com a sanção da LDB 9.394/1996. Elaborada num período em que o Brasil passava por uma intensa implantação de políticas

⁵ Conjunto de instituições de interesse de categorias profissionais, estabelecidas pela Constituição Brasileira (SENAI, SENAC, SENAR, SENAT, etc).

⁶ Emílio Garrastazu Médici

⁷ United States Agency for International Development

⁸ Fernando Henrique Cardoso

neoliberais e forte pressão dos organismos financeiros internacionais aos países periféricos, no que se refere ao enxugamento dos gastos públicos, a referida lei acabou se transformando num arranjo neoliberal, abrindo enorme espaço para a rede privada de ensino, ao valorizar o desenvolvimento de competências relacionadas ao desenvolvimento tecnológico e ao mundo do trabalho, deixando brechas para se preservar os interesses do estado e das grandes empresas. Paradoxalmente, concede autonomia pedagógica às escolas, ao mesmo tempo em que determina os conteúdos escolares a serem trabalhados através dos sistemas de avaliação externa, como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), e também o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA⁹).

[...] as estratégias utilizadas para o controle do sistema educacional mostram que o Estado neoliberal é *mínimo* quando se trata de financiar a escola pública, e *máximo* quando o assunto é a definição de forma centralizada do conhecimento oficial que deve circular pelos estabelecimentos educacionais, no estabelecimento de mecanismos verticalizados e antidemocráticos de avaliação do sistema e, até mesmo, quando retira a autonomia pedagógica das instituições e atores das escolas, principalmente dos professores (DALBERIO, 2009, p. 51).

Em 2017, foi implantada a mais recente reforma educacional no Brasil através da Lei nº 13.415/2017, sancionada pelo Presidente Michel Temer, que altera a LDB 9.394/1996 e demais legislações educacionais até então vigentes, a qual pretendemos analisar discursivamente, desnaturalizando alguns pontos e ampliando os olhares sobre esta forma de poder-saber. Esta análise não pretende rejeitar completamente o que está colocado. Ela “consiste, pelo menos parcialmente, em uma recusa em ler o texto como ele deseja ser lido (MASCIA, 2002, p. 40)”.

Ressuscitando um antigo debate: a educação como cenário da luta de classes

Um dos principais debates gerados (dentre muitos outros) pela reforma implantada pela Lei nº 13.415/2017 está ligado ao contexto da luta de classes, da divisão social do trabalho e da dicotômica discussão sobre a escola da elite *versus* a escola das massas.

A educação brasileira há muito tempo se constitui como um dos principais problemas sociais do país, e o ensino médio, por sua vez, talvez seja um dos obstáculos mais

⁹Programme for International Student Assessment (OCDE)

desafiadores. Podemos perceber que praticamente nos últimos 100 anos a falta de uma definição clara da função desta etapa de formação, que é a última da educação básica, fez com que o poder público implantasse várias mudanças ao longo dos anos, mas sem conseguir dar um salto de qualidade e colocar o país em posição de destaque no cenário internacional.

Diante dessa nova reforma, as discussões se reacendem, pautadas novamente pela luta de classes, na oferta de oportunidades distintas para os diferentes grupos sociais, colocando o ensino médio como sendo o caminho natural para o ingresso no ensino superior, no caso da elite, e uma etapa de formação técnica/profissional, no caso das camadas menos privilegiadas da sociedade, cujos sujeitos se veem pressionados a ingressar mais cedo no mercado de trabalho. Poderíamos interpretar essas mudanças como uma maneira de se diminuir as demandas de ingresso no ensino superior, entendendo que este nível de formação deve ser reservado aos indivíduos oriundos das classes sociais mais privilegiadas.

O Brasil passou, em 2016, por um conturbado processo de *impeachment*, que culminou na cassação da Presidente Dilma Rousseff. Já percebemos claramente que o país passa por uma transição de um governo que, durante algum período, conseguiu, com relativo sucesso, equilibrar práticas neoliberais e políticas sociais, para outro com uma postura voltada à direita mais conservadora, que busca intensificar as práticas consonantes aos preceitos neoliberais. Essa mudança já está trazendo grandes impactos não somente para a educação, mas para outras áreas sociais como o trabalho e a previdência social.

No complexo processo de articulação da economia nacional como um objeto a ser conhecido, registrado, calculado e influenciado está em jogo uma mudança decisiva nos princípios de governo. A mudança é de uma noção segundo a qual o governante precisa fazer mais do que extrair de seus subalternos, não importa que riqueza possam produzir, para uma noção de que um governante deveria renovar e até mesmo aumentar tal riqueza (ROSE; MILLER, 2012, p. 51).

Podemos afirmar que há muito tempo, talvez desde a sua idealização na França pós-revolucionária, a escola tal como a conhecemos, tão presente nos debates educacionais atuais, que a pressupõem como livre e autônoma. Na verdade, sempre caminhou ao lado dos interesses econômicos. Porém, o que percebemos na reforma agora proposta, é que não se trata apenas de uma volta ao tecnicismo da década de 1970, com o simples objetivo de formar grandes contingentes de mão-de-obra qualificada para atender às demandas dos grandes grupos empresariais. Estamos tentando chamar a atenção para a possibilidade de estarmos

diante também de uma tecnologia biopolítica, cujo objetivo é também formar sujeitos sintonizados com a governamentalidade neoliberal, na qual se espera que o “indivíduo moderno, a que se qualificava como sujeito de direitos, transmuta-se, assim, num indivíduo-microempresa: *Você S/A* (COSTA, 2009, p. 177, grifo do autor)”, um empresário de si.

Está dada aí a chave para compreendermos, entre muitas outras coisas, a importância que os neoliberais dão à educação escolarizada, cada vez mais convocada a ensinar como cada um deve tornar sua vida “melhor, mais rica e mais completa [...], independentemente da classe social ou circunstâncias de nascimento”. Espera-se que a escola amplie os contingentes dos “bons consumidores” e “bons competidores”, forme indivíduos sintonizados com a governamentalidade neoliberal e a ela assujeitados, dê respostas às demandas impostas pelas novas formas hoje assumidas pelo capitalismo. [...] ora é a celebração das competências para o consumo e a competição, ora é a trazida do empreendedorismo para dentro da escola, com vistas a promover a capacidade de cada aluno se tornar um empreendedor de si mesmo [...] (VEIGA-NETO, 2012, p. 6).

Nesse contexto, aparece a escola como uma máquina eficaz na fabricação desse sujeito, que deve se transformar num ativo para o estado que não deseja (talvez não consiga) mais provê-lo. Um sujeito responsável pelo progresso de si e de toda a sociedade. Estamos diante de uma tecnologia que tenta fazer com “que todos os cidadãos persigam seus próprios interesses, porque, ao fazê-lo, serão também favorecidos os interesses do Estado (CASTRO-GÓMEZ, 2010, p. 146, tradução nossa)”. Aqui se evidencia a sutil relação entre estado, educação e economia/mercado nos países de economia neoliberal.

Uma formação curricular governamentalizada

A reforma do ensino médio, proposta pela Lei nº 13.415/2017, apresenta vários aspectos, alguns inclusive contraditórios, que merecem análise, começando pela forma como foi implementada, passando pelo currículo até as questões relacionadas à valorização dos profissionais de educação.

Uma mudança tão importante nos rumos educacionais de uma nação, logicamente não deveria ter sido aprovada “a toque de caixa”, com a edição de uma medida provisória, um instrumento jurídico que nasce com força imediata de lei sem a apreciação do poder legislativo, que depois terá um prazo máximo de 120 dias para aprová-la (ou não) e convertê-la em lei. Caso não ocorra esta aprovação, a MP¹⁰ perde sua eficácia. Percebemos aqui uma

¹⁰ Medida Provisória

prática que vem se tornando recorrente na política contemporânea: o estado de exceção. Um instrumento jurídico que, de forma escamoteada, tem sua aplicabilidade deslocada das situações excepcionais para formas padronizadas de atuação nos estados neoliberais, colocando em cheque a legitimidade da democracia, arbitrando regras e ignorando direitos adquiridos em nome da segurança ou da estabilidade econômica. Podemos observar que “o próprio estado de exceção, como estrutura política fundamental, em nosso tempo, emerge sempre mais ao primeiro plano e tende, por fim, a tornar-se a regra (AGAMBEN, 2002, p. 27)”. No Brasil, assistimos a isso nas recentes propostas de mudanças das relações trabalhistas, previdenciárias, e na educação não tem sido diferente. O ideal é que essa reforma (assim como as outras) fosse levada ao debate coletivo, envolvendo os diferentes setores da sociedade, mas esse processo é lento e aqui no Brasil poderia levar anos para entrar em prática.

No início da proposição da reforma do ensino médio, havia a possibilidade de supressão de algumas disciplinas como artes, filosofia, sociologia e até educação física, da grade curricular. Essa medida provavelmente abriria espaço para outros saberes considerados “mais úteis” à racionalidade neoliberal, mas a grande polêmica gerada fez com que essa ideia fosse abandonada, e as referidas áreas do conhecimento foram mantidas.

O crescimento de uma economia capitalista fez apelo à modalidade específica do poder disciplinar, cujas fórmulas gerais, cujos processos de submissão das forças e dos corpos, cuja “anatomia política”, em uma palavra, podem ser postos em funcionamento através de regimes políticos, de aparelhos ou de instituições muito diversas (FOUCAULT, 1999, p. 182).

Na LDB 9.394/1996, havia a possibilidade de oferta de, pelo menos, uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficaria a cargo da comunidade escolar. Com a reforma, passa a ser obrigatória a oferta da língua inglesa e de uma segunda língua optativa, de preferência, o espanhol. Logicamente, a obrigatoriedade da oferta da língua inglesa está relacionada com o predomínio do idioma no mundo globalizado.

A globalização declina-se preferencialmente em inglês. Digo, preferencialmente, pois a presença de outros idiomas é constitutiva de nossa contemporaneidade, mesmo assim, uma única língua, entre tantas, detém uma posição privilegiada (ORTIZ, 2004).

Quanto à nova estrutura que será demandada quando a reforma for colocada em prática, fica a dúvida com relação à fonte de recursos para financiar a contratação de novos

profissionais de educação (demanda que vai dobrar praticamente), com a construção de laboratórios para os cursos profissionalizantes, e com o transporte e a alimentação para os alunos que ficarão na escola em tempo integral. Em tempos de crise, onde se propõe o congelamento de gastos públicos nos próximos 20 anos (PEC 55/2016¹¹), seria oportuna e praticável tal reforma?

Com relação à carreira docente, que já não é valorizada, a reforma abriu a possibilidade de contratação de profissionais com notório saber para ministrar conteúdos afins às suas áreas de formação, não sendo necessária a formação pedagógica para tal. Esse fato poderá ser um golpe de misericórdia na já agonizante carreira do magistério.

Uma outra questão que foi colocada, é a possibilidade de os alunos escolherem, a partir da segunda metade do curso secundário, um dos 5 itinerários formativos (linguagem, matemática, ciências da natureza, ciências humanas e sociais e formação técnica). “Liberdade de escolha não significa que todas as opções sejam corretas – elas podem ser boas e más, melhores e piores (BAUMAN, 2008, p. 174)”, e certamente, as escolas localizadas principalmente no interior do nosso imenso e diversificado Brasil não disporão de recursos materiais e humanos para a oferta de todas as áreas, optando pelas áreas que demandam menos recursos, principalmente materiais. Já a rede privada de ensino, provavelmente terá motivos para comemorar a implementação dessa reforma, uma vez que esta normalmente possui recursos necessários para oferecer todos os itinerários formativos, e certamente o fará, conforme a demanda de sua clientela. Ainda devemos nos lembrar que o simples fato do ensino médio passar a ser ministrado em tempo integral proporcionará às escolas particulares um considerável crescimento no faturamento.

Caso o estado não consiga entregar para a sociedade aquilo que está sendo prometido com a implementação da reforma do ensino médio, logicamente as famílias que tiverem condições buscarão uma educação de melhor qualidade para seus filhos através da rede privada de ensino. Historicamente, já testemunhamos que um dos principais fatores que determinaram o fracasso de reformas anteriores foi a falta de financiamento público. Sendo assim, assistiremos, aos poucos, ao deslocamento de um importante direito, neste caso a educação, da esfera social para a lógica de mercado. Ao se reduzirem os contingentes dependentes do sistema público de educação, talvez o governo até consiga melhorar sua

¹¹ Proposta de Emenda Constitucional que limita os gastos públicos.

qualidade. Assim funcionam as técnicas de governamentalidade: “não se trata de impor uma lei aos homens, mas de dispor as coisas, isto é, utilizar mais táticas do que leis, ou utilizar ao máximo as leis como táticas. Fazer, por vários meios, com que determinados fins possam ser atingidos (FOUCAULT, 2004, p. 284)”.

Considerações finais

Buscamos nesse trabalho nos afastar da conotação negativa de poder proposta pelas teorizações marxistas, que o entendem como um instrumento de opressão, resultante da luta de classes, de modo a nos aproximar de outra concepção de poder proposta pela perspectiva foucaultiana, na qual se entende que o poder se estabelece com base nas relações de poder, nos micropoderes dissolvidos nas relações sociais, sendo controlado, através de aparatos ideológicos, legais ou burocráticos, que os tornam tão eficientes ao ponto de fazê-los parecer invisíveis.

É a população, portanto, muito mais que o poder do soberano, que aparece como o fim e o instrumento do governo: sujeito de necessidades, de aspirações, mas também objeto nas mãos do governo. [Ela aparece] como consciente, diante do governo, do que ela quer, e também inconsciente do que a fazem fazer. O interesse como consciência de cada um dos indivíduos que constitui a população e o interesse como interesse da população, quaisquer que sejam os interesses e as aspirações individuais dos que a compõem, é isso que vai ser, em seu equívoco, o alvo e o instrumento fundamental do governo das populações. Nascimento de uma arte ou, em todo caso, de táticas e técnicas absolutamente novas (FOUCAULT, 2008, p. 140).

Ao analisar as relações existentes entre educação, estado e mercado, podemos perceber que a escola está cada vez mais engajada em produzir sujeitos adaptáveis e imersos na racionalidade liberal, um *homo economicus*, capaz de dar repostas às exigências do mercado, produzindo, consumindo, empreendendo e assumindo riscos calculados. “O *homo economicus* que se quer reconstituir não é [somente] o homem da troca, não é [somente] o homem consumidor, é [principalmente] o homem da empresa e da produção (Foucault, 2008, p. 201, grifo do autor)”.

Nesse contexto, o princípio de competitividade estende-se nas microrrelações, atingindo os sujeitos individualmente, mobilizando-os a se tornar auto-responsáveis por suas escolhas e autogestores dos seus empreendimentos e iniciativas, cuidando de si para não se tornar sujeitos de risco e, assim, onerar ainda mais o Estado (BELLO; TRAVERSINI, 2011, p. 862).

E é em torno da competitividade entre os mercados internacionais que giram as preocupações a respeito da educação. Países mais produtivos, com custos menores, se tornam ambientes mais atrativos para o capital. Atualmente, o Brasil não sofre mais tantas imposições dos organismos financeiros internacionais (Fundo Monetário Internacional¹², Banco Mundial) com relação às políticas educacionais, mas podemos ainda perceber a influência dessas instituições nas decisões governamentais em torno da educação.

O Brasil ainda apresenta resultados insatisfatórios no PISA – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes – e isso não é bom para a imagem externa do país, pois a qualidade do sistema educacional dos países inseridos no contexto neoliberal é avaliada em termos econômicos e, nesse aspecto, o Brasil ainda está muito atrás. A reforma do ensino médio é uma tentativa de dar um passo visando à melhoria dos indicadores do país nas avaliações futuras.

Neste mundo contemporâneo, globalizado e inserido nas práticas neoliberais, é quase impossível encontrar uma rota de fuga que possibilite nos colocarmos fora desta realidade, uma vez que os pontos de resistência são facilmente minados por discursos emancipadores e fundados em ideais de liberdade, de uma tecnologia que chegou para ficar. Acreditamos que o máximo que podemos fazer é estabelecer uma relação menos ingênua com os fatos.

É com base nessas análises, que afirmamos que, no modelo econômico neoliberal, o sistema educacional é utilizado como tecnologia de exercício do poder pelo saber. Nesse contexto, a população se torna objeto nas mãos do governo, que “conduz sua conduta” a fim de que esta desempenhe um papel desejado dentro da economia política. Seria tudo perfeito se não fosse um importante detalhe: a competição. Nem todos os sujeitos triunfarão nessa “perniciosa versão da dança das cadeiras, jogada pra valer. O verdadeiro prêmio nessa competição é a garantia (temporária) de ser excluído das fileiras dos destruídos e evitar ser jogado no lixo (BAUMAN, 2007, p. 10)”.

Referências

AGAMBEN. G. **Homo sacer**: o poder soberano e a vida nua I. Tradução Henrique Burigo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.

¹² Atualmente o Brasil é credor do FMI

BAUMAN, Z. **Vida líquida**. Tradução Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2007.

_____, Z. **Vida para consumo: a transformação de pessoas em mercadorias**. Tradução Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2008.

BELLO, S. E. L.; TRAVERSINI, C. S. **Saber estatístico e sua curricularização para o governo de todos e de cada um**. Boletim de Educação Matemática, Rio Claro (SP), vol. 24, num. 40, dezembro, 2011, pp. 855-871, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. ISSN (versão impressa): 0103-636X. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=291222113012>>. Acesso em: 25 jul. 2014.

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, de 16 de julho de 1934**. Assegure à Nação a unidade, a liberdade, a justiça e o bem-estar social e econômico. Rio de Janeiro: Sala das Sessões da Assembleia Nacional Constituinte, 1.934. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm>. Acesso em: 31 mai. 2017.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e 11.494, de 20 de junho 2007, 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. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm>. Acesso em: 16 jun. 2017.

CASTRO-GOMES, S. **Historia de la gubernamentalidad: razón de estado, liberalismo y neoliberalismo en Michel Foucault**. Bogotá: Siglo Del Hombre Editores, Pontificia Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Santo Tomás de Aquino, 2010.

COSTA, S. S. G. **Governamentalidade neoliberal, teoria do capital humano e empreendedorismo**. Educação & Realidade. v. 34, n. 2, p. 171-186, mai./ago. 2009. ISSN 2175-6236. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br>>. Acesso em: 20 set. 2014.

CUNHA, M. V. **John Dewey e o pensamento educacional brasileiro: a centralidade da noção de movimento**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 17, p. 86-99, 2001. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/rbedu/n17/n17a06.pdf>. Acesso em: 11 out. 2017.

DALLABRIDA, N. **A reforma Francisco Campos e a modernização nacionalizada do ensino secundário**. Educação, Porto Alegre, v. 2, n. 2, 2009. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br>>. Acesso em 16 jun. 2017.

DALBERIO, M. C. B. **Neoliberalismo, políticas públicas e a gestão democrática na escola pública de qualidade**. São Paulo: Paulus, 2009.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade I – A vontade de saber**. 13 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

_____, M. **Microfísica do poder**. 19 ed. São Paulo: Graal, 2004.

_____, M. **Segurança, território, população: Curso dado no Collège de France, 1977-1978**. 1 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

_____, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 20 ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

MASCIA, M. A. A. **Investigações discursivas na pós-modernidade: uma análise das relações de poder-saber do discurso político educacional de língua estrangeira**. Campinas: Mercado das Letras, São Paulo: FAPESP, 2002.

ORTIZ, R. **As ciências sociais e o inglês**. Revista Brasileira de Ciências Sociais, São Paulo, v. 19, n. 54, 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/>>. Acesso em 03 jun. 2017.

ROSE, N.; MILLER, P. **Governando o presente**. São Paulo: Paulus, 2012. (Coleção Biopolíticas).

SAVIANI, D. **O legado educacional do regime militar**. Cad. CEDS, Campinas, v. 28, n. 76, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622008000300002>. Acesso em 16 jun. 2017.

SILVA, L. **Formação profissional no Brasil: o papel do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI**. História, Franca, v. 29, n. 1, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-90742010000100022>. Acesso em 16 jun. 2017.

VEIGA-NETO, A. **Foucault & a educação**. 2 ed. 1 reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

_____, A. **Quase uma carta de princípios**. In: AMORIM, A. C.; FERRAÇO, C. E.; GABRIEL, C. T. (org). **Teóricos e o campo do currículo (e-book)**. Lisboa, 2012b. Disponível em: <www.bibliotecadigital.unicamp.br>. Acesso em: 19 fev. 2015.