



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

DEANE TAIARA SOARES HONÓRIO

**O DISCURSO DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO E SUAS IMPLICAÇÕES PARA  
A FORMAÇÃO DA CLASSE TRABALHADORA**

MACEIÓ-AL  
2023

DEANE TAIARA SOARES HONÓRIO

**O DISCURSO DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO E SUAS IMPLICAÇÕES PARA  
A FORMAÇÃO DA CLASSE TRABALHADORA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas, como requisito para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Maria do Socorro Aguiar de Oliveira Cavalcante.

Maceió-AL  
2023

**Catálogo na Fonte**  
**Universidade Federal de Alagoas**  
**Biblioteca Central**  
**Divisão de Tratamento Técnico**

Bibliotecário: Marcelino de Carvalho Freitas Neto – CRB-4 – 1767

H774d Honório, Deane Taiara Soares.

O discurso da reforma do ensino médio e suas implicações para a formação da classe trabalhadora / Deane Taiara Soares Honório. – 2023. 184 f.

Orientadora: Maria do Socorro Aguiar de Oliveira Cavalcante.  
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas. Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Maceió, 2023.

Bibliografia: f. 173-184.

1. Novo ensino médio - Brasil. 2. Reforma do ensino médio. 3. Trabalhadores. 4. Análise do discurso. I. Título.

CDU: 37.046.14(81):81'42

## DEDICATÓRIA

### *Dedico*

*A meus pais, Telma e Delson, pelo trabalho, amor e dedicação de uma vida inteira para que eu me tornasse quem sou hoje. A meu esposo, Leonel, com quem tenho dividido os bons e os maus momentos da vida há 9 anos. Aos trabalhadores e às trabalhadoras que necessitam da educação pública e a veem como um caminho construtor de esperança.*

## AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiro a meu Deus, pela força suprema que representa em minha vida, pelo ânimo constante que sopra em meu espírito para que eu seja uma pessoa melhor a cada dia e supere minhas mazelas e minhas pequenices.

Agradeço imensamente à minha orientadora Professora Maria do Socorro Aguiar de Oliveira Cavalcante, a quem devo minha entrada nesse programa de mestrado e a quem devo a colaboração deste trabalho, pela paciência, pela disposição, pelas correções e por todo aprendizado que me tem proporcionado, inspirando-me, fazendo-me compreender e admirar cada vez mais a Análise do Discurso.

Agradeço aos professores que tive a oportunidade de conhecer, conviver e aprender, durante a realização das disciplinas do mestrado. Professor Walter Matias, Professor Givanildo da Silva e Professora Rosimeire Reis. São pessoas excelentes e profissionais potentes que ampliaram significativamente meus horizontes e minha forma de perceber a docência, a pesquisa científica e as relações humanas. Em especial, ao professor Givanildo da Silva, pelo acolhimento junto a seus orientandos.

Agradeço aos amigos que conquistei, Jacyelle Karinne Bento, Fernanda Karina Souto Maior de Melo, Mayara Ferreira Alves e Erivaldo Ferreira da Silva, por estarem sempre presentes, pelas trocas, pelo apoio mútuo e pelo encorajamento constante durante esta trajetória e outras situações da vida.

Agradeço aos membros da banca examinadora de Qualificação, Prof. Dr. Givanildo da Silva e Profa. Dra. Ana Luiza Azevedo Fireman, pela disposição em participar daquele momento, pela leitura do texto e por todas as contribuições que fizeram para o aprimoramento desta pesquisa.

Agradeço aos membros da banca examinadora de Defesa, Prof. Dr. Givanildo da Silva, Profa. Dra. Ana Luiza Azevedo Fireman e Prof. Dr. Aguiario Pimentel, por firmarem o compromisso de tornar esta pesquisa uma produção significativa e relevante para a Educação Brasileira.

Agradeço a todos e todas que formam a Universidade Federal de Alagoas, em especial ao Centro de Educação, pela possibilidade que me foi dada de realizar esse meu objetivo profissional, que é o mestrado, e poder contribuir com a construção do conhecimento. Esse programa é incrível pela grandeza das pessoas que o compõem.

Agradeço aos meus familiares, meus pais, Telma e Delson, minhas irmãs, Delma e Dayse, e meus sobrinhos, Miguel, Maria e Matteo, por me proporcionarem ter um lar, minha morada Sagrada.

Agradeço a minha madrinha de crisma, Vanessa Vianna, que mesmo hoje, apesar de não sermos mais católicas, os nossos laços continuam estreitos. Você continua fazendo-se presente em minha vida e sempre me socorrendo quando preciso. Sou grata e estarei sempre aqui para quando precisar de mim.

Agradeço, por fim, ao meu esposo. Você tem sido, nos últimos anos, sempre o primeiro na minha vida. Palavras não conseguirão descrever o tamanho da minha gratidão a você. Deixo aqui também meu agradecimento a Deus pela vida de Cadu, mesmo ele não tendo a capacidade de raciocinar, ele tem sido meu companheirinho, oferece amor e carinho sem esperar nada em troca, acolhe com seu instinto natural e proporciona inúmeros momentos de felicidade, meu Doguinho!



## RESUMO

A presente pesquisa está vinculada à linha de pesquisa História e Política da Educação e ao Grupo de pesquisa Políticas Públicas: história e discurso, e tem como objeto de estudo a reforma do Ensino Médio, a partir da conversão da Medida Provisória de nº 746, de 2016, em lei de nº 13.415 de 2017. A referida reforma foi apresentada à sociedade como uma inovação, causada e cultuada pelo tecnológico-inovador, livre de interferências políticas. Diante disso, este estudo tem como objetivo geral: contribuir para um posicionamento crítico de educadoras e educadores acerca da reforma do Ensino Médio de modo a evidenciar as suas consequências para a formação da classe trabalhadora. Como objetivos específicos: i) analisar o discurso materializado na lei de nº 13.415 de 2017; ii) demonstrar as implicações do discurso da lei de nº 13.415 de 2017 para a formação da classe trabalhadora; iii) desvelar os efeitos de sentido do discurso na formação escolar das juventudes no Ensino Médio. Nessa perspectiva, o problema de pesquisa refere-se ao seguinte questionamento: quais as implicações do discurso neoliberal presente na reforma do Ensino Médio, para a formação da classe trabalhadora? Com isso, é preciso observar as condições de produção deste discurso em duas perspectivas: amplas e restritas. A primeira expressa as relações de produção, com sua carga sócio-histórica; a segunda refere-se às condições imediatas que engendraram a produção do discurso. Para atingir tal intento, foi necessária a apropriação dos pressupostos teórico-metodológicos da Análise do Discurso pecheutiana, fundamentada no Materialismo histórico-dialético. Com base nas Condições de Produção, foi constituído o corpus de pesquisa, elencando-se oito sequências discursivas para análise, retiradas do texto da “nova” lei do Ensino Médio e das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, atualização de 2018. Desse modo, verifica-se que as classes hegemônicas se alinham com o Estado para o desenvolvimento de políticas de educação que modificam a legislação educacional, principalmente no que concerne a conquistas que auxiliem e atendam, em alguns aspectos, à classe trabalhadora, com o intuito de implementar “novos” currículos e novas práticas pedagógicas que possam privilegiar as ideologias do capital e formar sujeitos convencidos de que sua função social é o trabalho precarizado, sem direitos sociais.

**Palavras-chave:** Novo Ensino Médio; reforma do Ensino Médio; Formação da classe trabalhadora; Análise do Discurso.



## ABSTRACT

This research is linked to the research line History and Politics of Education and the research group Public Policies: history and discourse, and its object of study is the reform of High School, from the conversion of Provisional Measure No. 746 of 2016 into law No. 13,415 of 2017. This reform was presented to society as an innovation, caused and cultivated by the technological-innovator, free of political interference. In view of this, this study has as its general objective: to contribute to a critical positioning of educators about the reform of Secondary Education in order to highlight its consequences for the formation of the working class. As specific objectives: i) analyze the discourse materialized in the law of No. 13,415 of 2017; ii) demonstrate the implications of the discourse of the law of No. 13,415 of 2017 for the formation of the working class; iii) unveil the effects of meaning of discourse in the school education of youth in high school. In this perspective, the research problem refers to the following question: what are the implications of the neoliberal discourse present in the High School reform for the formation of the working class? With this, it is necessary to observe the conditions of production of this discourse in two perspectives: broad and restricted. The first expresses the relations of production, with its socio-historical load; the second refers to the immediate conditions that engendered the production of the discourse. To achieve this, it was necessary to appropriate the theoretical-methodological assumptions of Pecheutian Discourse Analysis, based on Dialectical Historical Materialism. Based on the Conditions of Production, the research corpus was constituted, listing eight discursive sequences for analysis, taken from the text of the "new" High School law and the National Curriculum Guidelines for High School, 2018 update. Thus, it is verified that the hegemonic classes align themselves with the State for the development of education policies that modify educational legislation, especially with regard to achievements that help and serve, in some aspects, the working class, in order to implement "new" curricula and new pedagogical practices that can privilege the ideologies of capital and form subjects convinced that their social function is precarious work, without social rights.

**Keywords:** New High School; High School reform; Working class education; Discourse Analysis.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

<b>AD</b>	Análise do Discurso
<b>ABE</b>	Associação Brasileira de Educação
<b>AIE</b>	Aparelhos Ideológicos do Estado
<b>ANDE</b>	Associação Nacional de Educação
<b>ANPED</b>	Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação
<b>ANDE</b>	Associação Nacional de Educação
<b>ANDES</b>	Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior
<b>ANPAE</b>	Associação Nacional de Profissionais da Administração Escolar
<b>BM</b>	Banco Mundial
<b>BNCC</b>	Base Nacional Comum Curricular
<b>CPD</b>	Condições de Produção do Discurso
<b>CF</b>	Constituição Federal
<b>CLT</b>	Consolidação das Leis do Trabalho
<b>CNE</b>	Conselho Nacional de Educação
<b>CNE/CP</b>	Conselho Nacional de Educação/ Conselho Pleno
<b>CBE</b>	Conferência Brasileira de Educação
<b>CEB</b>	Câmara de Educação Básica
<b>CONSED</b>	Conselho Nacional de Secretários da Educação
<b>CEDES</b>	Centro de Estudos Educação e Sociedade
<b>CEDE</b>	Centro de Estudos de Direito Econômico
<b>CNEC</b>	Rede Campanha Nacional das Escolas da Comunidade
<b>CONFENEN</b>	Confederação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino
<b>CENPEC</b>	Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária
<b>CPB</b>	Confederação dos Professores do Brasil
<b>CNTE</b>	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
<b>CGT</b>	Confederação Geral dos Trabalhadores
<b>CUT</b>	Central Única dos Trabalhadores
<b>DCN</b>	Diretrizes Curriculares Nacionais
<b>DCNEM</b>	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
<b>DCNEPT</b>	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio
<b>DR.</b>	Doutor
<b>DRA.</b>	Doutora
<b>DRU</b>	Desenvolvimento das Receitas da União
<b>EM</b>	Ensino Médio
<b>ENEM</b>	Exame Nacional do Ensino Médio
<b>ECA</b>	Estatuto da Criança e do Adolescente
<b>EUA</b>	Estados Unidos da América
<b>EAD</b>	Educação a Distância
<b>FUNDEB</b>	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
<b>FUNDEF</b>	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
<b>FNDEP</b>	Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública
<b>FD</b>	Formação Discursiva
<b>FI</b>	Formação Ideológica

<b>FMI</b>	Fundo Monetário Internacional
<b>FHC</b>	Fernando Henrique Cardoso
<b>FIES</b>	Fundo de Financiamento Estudantil
<b>FASUBRA</b>	Federação de Sindicatos de Trabalhadores Técnico-Administrativos das Universidades Públicas Brasileiras
<b>FENOE</b>	Federação Nacional de Orientadores Educacionais
<b>GEPPHED</b>	Grupo de Estudos em Políticas Públicas: História e Discurso
<b>GEDON</b>	Grupo de Estudos em Discurso e Ontologia
<b>GRAD</b>	Grupo de Análise do Discurso
<b>INEP</b>	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
<b>IFSC</b>	Instituto Federal de Santa Catarina
<b>IETS</b>	Instituto de Estudos do Trabalho e Sociedade
<b>ICE</b>	Instituto de Corresponsabilidade pela Educação
<b>IDEB</b>	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
<b>LDBEN</b>	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
<b>MD</b>	Memória Discursiva
<b>MOBRAL</b>	Movimento Brasileiro de Alfabetização
<b>MPF</b>	Ministério Público Federal
<b>MEC</b>	Ministério da Educação
<b>MP</b>	Medida Provisória
<b>NEM</b>	Novo Ensino Médio
<b>NEM NEM</b>	Nem Estudam, Nem Trabalham
<b>Nº</b>	Número
<b>MPF</b>	Ministério Público Federal
<b>OCDE</b>	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
<b>ONU</b>	Organização das Nações Unidas
<b>OAB</b>	Ordem dos Advogados do Brasil
<b>PIB</b>	Produto Interno Bruto
<b>PROUNI</b>	Programa Universidade para Todos
<b>PNUD</b>	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
<b>PL</b>	Projeto de Lei
<b>PLC</b>	Projeto de Lei Complementar
<b>PEC</b>	Proposta de Emenda à Constituição
<b>PISA</b>	Programa Internacional de Avaliação de Alunos
<b>PPP</b>	Projeto Político Pedagógico
<b>PNE</b>	Plano Nacional de Educação
<b>PED</b>	Países em Desenvolvimento
<b>PCNs</b>	Parâmetros Curriculares Nacionais
<b>PSDB</b>	Partido da Social-Democracia Brasileira
<b>PMDB</b>	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
<b>PT</b>	Partido dos Trabalhadores
<b>PROF.</b>	Professor
<b>PROFA.</b>	Professora
<b>PV</b>	Projeto de Vida
<b>REUNI</b>	Programa de Apoio e Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
<b>PJ</b>	Pessoa Jurídica
<b>SAEB</b>	Sistema de Avaliação da Educação Básica
<b>SD</b>	Sequências Discursivas

<b>SENAI</b>	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
<b>SENAC</b>	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
<b>SASE</b>	Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino
<b>SECAD</b>	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
<b>SECADI</b>	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
<b>STF</b>	Supremo Tribunal Federal
<b>SEB</b>	Secretaria de Educação Básica
<b>SBPC</b>	Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
<b>SEAF</b>	Sociedade de Estudos e Atividades Filosóficas
<b>TI</b>	Tecnologia da Informação
<b>UNESCO</b>	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e Cultura
<b>UNICESUMAR</b>	Universidade Centro de Ensino Superior de Maringá
<b>UNICEF</b>	Fundo das Nações Unidas
<b>UFAL</b>	Universidade Federal de Alagoas
<b>UBES</b>	União Brasileira de Estudantes Secundaristas
<b>UNE</b>	União Nacional dos Estudantes

## SUMÁRIO

1	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	13
2	<b>AS REFORMAS DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA E A FORMAÇÃO DA CLASSE TRABALHADORA</b> .....	22
2.1	Iniciando pelo conceito.....	22
2.2	As intervenções do capitalismo para a formação da força de produção.....	25
2.3	As Reformas do ensino secundário entre a Primeira república e o fim do Estado Novo .....	30
2.4	Reforma de 1971: a lei de nº 5.692, que estabeleceu o sistema nacional de 1º e 2º graus .....	38
2.5	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394 de 1996 .....	45
2.6	Era Progressista da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394 de 1996.....	59
2.7	Reforma do Ensino Médio no governo de Michel Temer: lei nº 13.415 de 2017	62
3	<b>A ANÁLISE DO DISCURSO E SEUS PRESSUPOSTOS TEÓRICOS</b> .....	76
3.1	Condições de Produção do Discurso.....	81
3.2	Discurso, Ideologia e Sujeito.....	83
3.3	Formação Ideológica e Formação Discursiva .....	90
3.4	Interdiscurso e Memória Discursiva.....	93
3.5	Silêncio.....	95
3.6	<i>Corpus</i> de pesquisa .....	97
4	<b>DISCURSO DO “NOVO” ENSINO MÉDIO</b> .....	100
4.1	Condições de produção .....	100
4.2	A “nova” lei de nº 13.415 de 2017, da reforma do Ensino Médio .....	102
4.3	As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, atualização de 2018 .....	132
5	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	167
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	172

## 1 INTRODUÇÃO

O Ensino Médio é a última etapa da educação básica, preconizada pela Constituição Federal (CF) de 1988, em seu artigo 208, como dever do Estado. De tal modo, para que este direito seja atendido, de acordo com o inciso II, terá de ser assegurada a garantia contínua da universalização desse ensino de modo gratuito. O Ensino Médio está contemplado no nível de ensino da educação básica, que é obrigatória e gratuita para as pessoas dos 4 aos 17 anos de idade, sendo encargo do Estado oferecê-la para os que a ela não tiveram acesso na idade adequada. A carta magna ao discorrer sobre a educação, elenca que ela é um direito de todas as pessoas, bem como de incumbência do Estado junto com a família, com o intuito de que, por meio dela, cada um possa se desenvolver plenamente, seja preparado para exercer sua cidadania e se qualifique para a atividade laboral. Além disso, que ela seja possibilitada e fomentada pela sociedade (BRASIL, 1988).

Ainda de acordo com a Carta Constitucional, em seu artigo 206, o ensino deverá ser provido obedecendo a nove princípios. Desse modo, os princípios mencionados estabelecem: i) que todos acessem e permaneçam na escola em circunstâncias iguais; ii) que tenham liberdade de aprender, de ensinar, de pesquisar e de disseminar suas concepções, e da mesma forma a arte e o saber; iii) com multiplicidade de ideias e de perspectivas pedagógicas, podendo existir tanto instituições públicas quanto privadas de ensino; iv) que o ensino seja gratuito nas instituições públicas educacionais; v) que os profissionais da educação escolar sejam reconhecidos e tenham assegurados por lei seus planos de carreira, que tenham suas formas de admissão no serviço público por meio dos concursos públicos e provas de títulos; além disso, vi) que exista um piso salarial, regulamentado em nível nacional, a esses profissionais da educação escolar pública; vii) que haja garantia a toda população do direito à educação e de aprender por toda a vida; viii) que essa educação seja assegurada por um padrão de qualidade; e ix) que a gestão do ensino da escola pública seja democrática (BRASIL, 1988).

Ao observar as prescrições da CF, vê-se no Ensino Médio a consumação de um percurso formativo garantido a todos os cidadãos brasileiros, que contribua para que eles dominem saberes necessários para a condução de suas vidas em sociedade. Diante disso, essa etapa da educação básica tem sido objeto de disputa de diferentes classes sociais, com concepções ideológicas antagônicas. Essas competições, ao longo dos anos, têm resultado em consequências que nem sempre se configuram em benefícios para a maior parte da população. Uma das últimas ações decorrentes dessas disputas foi a reforma do Ensino Médio de 2017, que diante do contexto em que se efetivou, colocou em pauta o tipo de educação que está sendo

oferecida aos estudantes. Para pensar sobre isso, de forma mais aprofundada, esta dissertação foi desenvolvida, tendo como objeto de pesquisa a reforma do Ensino Médio (EM), a partir da conversão da Medida Provisória (MP) nº 746, de 2016, na lei de nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017.

Tendo em vista as influências internacionais que o Brasil recebe na elaboração de suas políticas públicas, um dos pontos considerados significativos na constituição das políticas educacionais foi o fato de o Banco Mundial (BM) concentrar seus esforços apenas no ensino fundamental e na redução de custos da educação. Desse modo, teria como consequência a má formação dos professores, pagamentos insuficientes aos profissionais da educação, falta de infraestrutura física nas escolas, materiais didáticos insuficientes, predominância da ideologia hegemônica nos currículos, o que diminuiria a qualidade do ensino e da aprendizagem.

Por esse motivo, a liberdade de expressão e a autonomia foram alguns dos aspectos que motivaram lutas e reivindicações, sobretudo dos movimentos estudantis, que buscavam a constituição de escolas que não privilegiassem uma única cultura, ou as classes sociais dominantes, mas sim que atendessem à diversidade cultural de modo a enaltecer as diferentes culturas e também para tornar os seus saberes conhecidos por todos (MARTINS, 1994). No entanto, a escola tem omitido e ocultado as práticas juvenis políticas que não se enquadram nos costumes das instituições escolares, que estão fechadas às expressividades juvenis, buscando passar a ideia de igualdade de condições, padronizando os estudantes ao modelo que ambiciona (CARRANO, 2019).

Diante dessa realidade, cria-se a dúvida de que as mudanças na legislação educacional poderão dar conta de articular práticas e saberes dos estudantes aos conhecimentos científicos necessários à sua formação, já que o foco passou a ser a qualificação da mão de obra desses estudantes para o exercício do trabalho precarizado. Observa-se que o discurso da formação integral do “novo” Ensino Médio pode ser, na verdade, uma tentativa de convencer as parcelas mais pobres dos jovens do quão significativo poderá ser para eles a implementação da “nova” lei. No entanto, a reforma possivelmente já seria o resultado de acordos entre o Estado e o sistema capitalista, com o intuito de oferecer a esses estudantes uma educação aligeirada e insuficiente para atender aos urgentes desafios demandados pelo mundo do trabalho.

No Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de 20 de dezembro de 1996, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), de 13 de julho de 1990, e a Constituição Federal, de 5 de outubro de 1988, deram prioridade ao alargamento do acesso à escola, o que contribuiu para a instrumentalização de mão de obra, mas não para o acesso a uma educação de qualidade (BASSO; NETO, 2014). Além das leis citadas, existem também os dois

Planos Nacionais de Educação (PNE), o da lei de nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, que esteve em vigência até 2010, e o aprovado pela lei Federal de nº 13.005, de 25 de junho de 2014, válido até 2024. O PNE mais recente, ainda no seu Projeto de Lei (PL) de nº8.035, de 2010, deu prioridade à educação básica, com todas as suas etapas (Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio), justificando-a pelo compromisso central do país em diminuir a desigualdade educacional. No entanto, boa parte dessas orientações legais se fundamentam nos quatro pilares da Educação, construídos em forma de relatório para a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), por meio de uma Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI (BASSO; NETO, 2014).

Dessa forma, podem estar transformando a educação em um espaço depositário de técnicas e preparação somente para o exercício do trabalho (precarizado), em vez de voltar-se para a formação humana, que visa preparar os sujeitos para a cidadania e para a vida. Ainda que se compreendesse que o currículo anterior não promovia diretamente isto, para Motta e Frigotto (2017), a LDBEN e o Plano Nacional de Educação apesar de ambos terem sofrido influências do poder do capital fragilizando-os, na disputa pela realização da formação escolar, dos filhos da classe trabalhadora, conseguiram manter e firmar os direitos deles. Com isso, por mais que houvesse a necessidade de uma reforma, ela deveria ter sido melhor debatida, pensada pelos estudantes, professores e os sujeitos que fazem parte da educação e não imposta por sujeitos distantes do assunto.

A discussão sobre a desigualdade social na perspectiva histórico-estrutural ou apenas estrutural é ainda imatura, de acordo com o que expõe Demo (1994). A percepção da desigualdade em caráter histórico se qualifica como uma produção da própria história, a partir do surgimento da propriedade privada e do trabalho assalariado. Isso fez com que os proprietários dos meios de produção adquirissem riquezas com a exploração da força de trabalho de outros sujeitos, conseqüentemente, beneficiando a população rica em detrimento da pobre. A capacidade dos trabalhadores em fabricar produtos transformou-se em mercadoria, gerando uma dependência excessivamente ‘desigual’, devido ao privilégio de uma pequena parcela da população fundamentada na usurpação do resultado do trabalho de uma maioria.

Na perspectiva histórico-estrutural a desigualdade social é entendida como mantenedora da história, na perspectiva de que a história não é uma coisa de momento, e sim intrínseca à vida social. É justamente por ser um movimento, uma prática, que a história é irregular, e toda sua constituição se dá de modo hostil, dificultando sua suplantação enquanto etapa. Os acontecimentos que compõem as narrativas históricas não se desenrolam sem conflitos, pois provocaria a degradação da ‘dinâmica histórica’, e a não existência de revoltas colocaria em



jogo essa dinâmica. Os ditos detentores do poder tendem a argumentar que na história não há alvoroços, como forma de sucumbir a intervenções dos excluídos. As formas de produção podem ser diferentes, e isso influencia e altera a ideia histórica da desigualdade social, mas a maneira como a desigualdade social é construída em si, não muda. Ou seja, o que se modifica de fato não é a desigualdade, pois ela é estrutural, mas sim os contextos, os sentidos, e a forma como é produzida (DEMO, 1994).

Já que a desigualdade social é estrutural, os sujeitos da classe trabalhadora devem tomar partido para buscar uma sociedade menos desigual na história. Para isso, precisam ser o centro de interesse e ponto de partida para a realização dessa mudança. A política social nesta percepção não seria o resultado da política econômica, apesar de ambas serem do mesmo contexto e da mesma forma importantes. As políticas sociais e econômicas são naturalmente dependentes, e não uma imposição de uma sobre a outra. No entanto, política social assume um papel essencial no planejamento das demais, visto que um de seus requisitos é a emancipação, no sentido de que é necessário o envolvimento da população pobre para a superação de suas mazelas e também porque mostra o papel do Estado, de “instrumentação, apoio e motivação” (DEMO, 1994, p.37). Com isso, pensa-se nas sociedades democráticas que, apesar dos defeitos que a democracia possui, conseguem ser admissíveis por oferecer o benefício de relações sociais organizadas com regras e limites, que podem reduzir a ‘discriminação social’. Nesse sentido, a democracia assume status de poder, mas por prestar contas à população, e representar as vontades do povo, é considerada equilibrada.

Para tanto é “[...] é incorreto definir a cidadania como fenômeno meramente político, como se a questão se esgotasse na participação. Faz parte, na mesma relevância, a capacidade produtiva. Cidadão pleno participa e trabalha/produz” (DEMO, 1994, p.42). A junção dos termos cidadania, trabalho e educação, encontrados nos discursos que afirmam ser cidadão o sujeito que tem uma ocupação ou que o trabalhador; a pessoa que recebeu a educação escolar e possui alguma especialização, transformou a educação em uma possibilidade de atender às demandas do sistema de produção e da economia, em vez de realizar a reparação das desigualdades sociais.

O significado da economia na política de educação passou a fazer mais sentido do que a condição política, isso porque os países iniciaram seus processos de industrialização e tiveram suas economias dificultadas, requerendo mais da educação pública. Para tanto, impôs-se da educação uma atuação frente às necessidades impostas pela divisão do trabalho, solicitada pela economia. Desse modo, “[...] a organização do trabalho em qualquer sociedade influiu e influi

nos objetivos das políticas educacionais e, conseqüentemente, na determinação das funções de cada nível do sistema de ensino” (MARTINS, 1994, p.37).

Desse modo, o interesse em estudar as políticas educacionais surgiu ainda na graduação, quando se iniciaram as discussões sobre a “nova” reforma do Ensino Médio e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Naquele momento, vários pontos de vista se contrapuseram, a fim de que uma ideologia pudesse ser tomada como a correta, para ser seguida durante o estabelecimento da formulação da BNCC. Além disso, a aproximação da autora com o tema das políticas públicas de juventude, durante a participação em programa de iniciação científica na graduação, despertou a curiosidade sobre a relação das políticas educacionais com as juventudes trabalhadoras.

A partir daí, viu-se que as modificações no Ensino Médio decorrentes da “nova” lei, provavelmente, trariam conseqüências para a educação básica, e que a Juventude, tema de estudo da autora na graduação, estaria com seu processo de escolarização no EM também ameaçado já que, de acordo com a exposição de motivos da medida provisória, o currículo anterior era prolixo, raso e fracionado, e não contemplava as necessidades juvenis e nem as demandas do mundo atual. Com isso, para os reformadores, os estudantes necessitariam de uma formação integral. Com esse posicionamento, parecem mostrar ter o intuito de persuadir a aceitação de uma mudança que traria resultados positivos e benéficos.

No PNE de 2014 foi incluída uma meta que visava à ampliação das matrículas do Ensino Médio para 85% até o final da vigência do plano em 2024. Além disso, objetivou-se universalizar o serviço escolar para todas que tenham de 15 a 17 anos, até o ano de 2016, para isso, foram elencadas 14 estratégias (PNE EM MOVIMENTO, 2014). A referida meta deu início já em 2014 às discussões sobre a renovação do Ensino Médio (MORALES, 2022). Antes do surgimento da MP de nº 746 de 2016, já havia a construção de um PL para o Ensino Médio, que vinha sendo discutido democraticamente, liderado pelo Movimento Nacional pelo Ensino Médio, com a intenção de substituir o PL de nº 6.840, de 2013, feito pela Comissão Especial destinada a promover Estudos e Proposições para a Reformulação do Ensino Médio (CEENSI). (ARELARO, 2017).

A reforma do Ensino Médio se efetivou no governo de Michel Temer, que foi vice-presidente no governo de Dilma Rousseff de 2011 a 2015. Após a ex-presidente sofrer, em 2016, o processo de *impeachment*, Temer é empossado em 31 de agosto de 2016 como presidente da república, e declara como prioridade do seu governo combater a crise econômica de 2014. Diante disso, é retomado o projeto de reforma do Ensino Médio e aprovado pelo

Senado Federal com 43 votos a favor e 13 contra, tendo a justificativa do pedido da MP escrita pelo ex-ministro da educação José Mendonça Bezerra Filho.

A reforma foi apoiada e influenciada por grupos empresariais, que de acordo com Costa (2022) podem ser chamados por Intelectuais Orgânicos Singulares e Coletivos da Burguesia. Esses grupos fazem parte da “Nova Filantropia” ou “Redes de Governança”, que tratam de organizações que fazem doações/investimentos com diferentes objetivos, entre eles o de interferir nas políticas educacionais e na produção de uma cultura hegemônica. Foi possível identificar alguns destes coletivos que participaram das audiências públicas do PL de nº 6.840 de 2013, e da MP de nº 746 de 2016. Foram eles: UNESCO, Instituto Unibanco, Todos pela Educação, Instituto Alfa e Beta, Instituto de Estudos do Trabalho e Sociedade (IETS), Estácio de Sá, Universidade Centro de Ensino Superior de Maringá (UNICESUMAR), REDE Campanha Nacional das Escolas da Comunidade (CNEC), Centro de Estudos de Direito Econômico e Social (CEDES), Confederação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino (CONFENEN), Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC).

Além desses, outras organizações também estiveram/estão atuantes na aprovação e na consolidação do novo Ensino Médio: Instituto Ayrton Senna, Fundação Lemann, Instituto Natura, Instituto Unibanco, Fundação Itaú Social, Itaú Educação e Trabalho, Todos pela Educação, e o Banco Mundial (ARELARO, 2017; COSTA, 2022). E mesmo antes do PL e da MP apresentadas acima estarem em pauta, já havia movimentos da “Pedagogia do Capital ou da Hegemonia” discutindo a reforma, a título de exemplo, o documento “A Transformação da Qualidade da Educação Básica Pública no Brasil”, publicado em 2010, criado com o auxílio de diversas entidades empresariais, como o Instituto Natura e a Fundação Bradesco (COSTA, 2022).

A lei de nº 13.415 de 2017 preconiza a flexibilização do currículo, da contratação de professores, o aumento das escolas em tempo integral, a possibilidade de escolha do conteúdo de estudo e área para especialização, bem como de estudar em diferentes unidades de ensino, de modo presencial ou virtual, entre outras orientações. São mudanças radicais que indicam um reposicionamento de conceitos como educação pública, educação básica, profissionalização docente, entre outros. Além disso, implicam impactos na formação dos jovens, como: exclusão dos jovens trabalhadores; alargamento das desigualdades; aumento da privatização da educação; diminuição da função social da escola e de sua responsabilidade como promotora de oportunidades sociais; precarização da formação técnica; menosprezo aos profissionais da educação e sucateamento dos cursos de formação de professor (ARAÚJO, 2019). Com esse

entendimento, há possibilidades de se identificar intencionalidades diversas presentes no discurso da referida lei.

Assim, esta pesquisa sobre a reforma do Ensino Médio, vinculada à linha de pesquisa História e Política da Educação e o grupo de pesquisa Políticas públicas: história e discurso (GEPPHED), analisa o discurso de sustentação da lei de nº 13.415 de 2017, que altera a LDBEN e institui a Política de Fomento à Implementação das Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, dentre outros, comparando com as fases históricas que lhe antecederam e o seu momento atual de implementação nas escolas, evidenciando as suas consequências para a educação das juventudes que fazem parte da classe trabalhadora.

Nessa perspectiva, credita-se na relevância desta pesquisa, já que esse é o momento em que as discussões estão ocorrendo, apontando os possíveis desarranjos que negarão a formação da classe trabalhadora. “A reforma do ‘novo’ ensino médio interdita à classe trabalhadora o acesso ao conhecimento científico historicamente produzido; interdita o acesso aos instrumentos de leitura da realidade, interditando o futuro desses jovens” (CAVALCANTE, 2018, p.64). Dessa maneira, “pelo grau de violência e pelo que interdita, uma contrarreforma tem que ser confrontada, sem tréguas, no todo e nos detalhes” (MOTTA; FRIGOTTO, 2017, p.369). Para esse confronto, cujo objetivo é questionar as ideologias que marcam essa contrarreforma, recorreremos aos pressupostos teóricos metodológicos da Análise do Discurso pecheutiana (AD).

Nessa perspectiva, tomando como objeto de estudo a reforma do Ensino Médio, o problema de pesquisa que levantamos é o seguinte: quais as implicações do discurso neoliberal presente na reforma do Ensino Médio, para a formação da classe trabalhadora?

Também estabelecemos os objetivos que pretendemos atingir. Objetivo geral – contribuir para um posicionamento crítico de educadoras e educadores acerca da reforma do Ensino Médio de modo a evidenciar as suas consequências para a formação da classe trabalhadora. E, como objetivos específicos: analisar o discurso materializado na lei de nº 13.415 de 2017; demonstrar as implicações do discurso da lei de nº 13.415 de 2017 para a formação da classe trabalhadora; desvelar os efeitos de sentido do discurso na formação escolar das juventudes no Ensino Médio. Partimos da hipótese de que a lei de nº 13.415 de 2017, sob o pretexto de maior autonomia para o projeto de vida das juventudes, está a suprimir o direito a uma educação que favoreça sua formação cidadã, já que a intenção da “nova” lei é preparar mão de obra em massa para o mercado (COSTA, 2022). Tais mudanças implicariam consequências negativas, deslocando e sucateando o direito social à educação de qualidade, garantido no artigo 6º da Constituição Federal de 1988, retirando das juventudes o direito de

aprender a serem críticos e reflexivos, alienando-os durante a imersão na escola, colaborando para que percam a autonomia participativa, e direcionando-os à submissão de trabalhos precarizados.

Os pressupostos teóricos metodológicos da Análise do Discurso com base em Pêcheux possibilitam a realização de uma releitura dos sentidos apresentados ou silenciados, por meio dos diferentes discursos materializados nos documentos analisados, com foco na identificação das posições ideológicas assumidas pelos sujeitos dos referidos discursos. Desse modo, as análises são feitas tendo por base as Condições de Produção, indo ao encontro das posições simbolizadas pelos sujeitos, a partir de suas escolhas linguísticas. O teórico Michel Pêcheux reforça que a AD funciona perante a visão da leitura interpretativa. “Embora a AD ‘seja mais relevante para as ciências da linguagem, ela está presente no exercício das ciências humanas’; portanto, a interpretação caberá tanto ao ‘analista da linguagem quanto à do cientista em geral’” (CAREGNATO E MUTTI, 2006, p. 682).

Dessa forma, busca-se o entendimento dos sentidos por meio da verificação dos textos enquanto objeto em sua incompletude, atentando-se aos aspectos não traduzidos por meio deles e fazendo relações para além deles, colocando em relação as questões históricas, ideológicas e sociais dos sujeitos que produziram esses discursos, analisando também o lugar de onde falam. A análise do discurso como concepção teórica apresenta uma nova forma de perceber o sentido, o sujeito e a história. Por meio dela são feitas indagações nas questões que se referem às pesquisas no campo da linguagem, como também, no campo das ciências humanas, nos mais variados espaços e tempos.

Para tanto, além das Condições de Produção do Discurso, outros dispositivos teóricos de análise são utilizados, tais como: formação ideológica, formação discursiva, interdiscurso, memória discursiva e silêncio. Todos possibilitam a elaboração da compreensão crítica do discurso em questão, visto que a Análise do Discurso busca desvelar os efeitos de sentidos manifestados nos diferentes discursos materializados na língua. Tendo em vista o percurso que leva às construções ideológicas de uma lei, conhecer a conjuntura social e histórica atrelada a ela favorece o reconhecimento de discursos já ditos, mas retomados e ressignificados. Também contribui para identificar qual Formação Discursiva um enunciado pertence, uma vez que é na Formação Discursiva que a Formação Ideológica produz sentidos. Por isso, a importância da leitura cuidadosa e atenta das diversas nuances que perpassam o dito e o não dito, para então encontrar as suas causas e os seus motivos e, na categoria silêncio revelar aquilo que o discurso encobre.

Assim, para o alcance dos objetivos definidos, estabeleceu-se um caminho de desenvolvimento que contempla esta seção introdutória, uma seção destinada ao conhecimento da formação da classe trabalhadora no Brasil, abrangendo seu percurso histórico com as intervenções do capitalismo para a criação da força de produção e as reformas do ensino secundário entre a Primeira república e o fim do Estado Novo. Ainda nesta segunda seção abordam-se algumas reformas, tais como as que aconteceram nas gestões dos ministros Francisco Campos e Gustavo Capanema; a de 1971 que estabeleceu o sistema nacional de 1º e 2º graus; por meio da lei de nº 5.692, durante o golpe militar; a do Estado brasileiro dos anos de 1990, a constituição da nova LDBEN de nº 9394 de 1996 e a atual reforma do Ensino Médio no governo de Michel Temer.

Na seção seguinte, são discutidos os pressupostos teóricos e metodológicos da análise do discurso, detalhando tanto seus conceitos quanto seus dispositivos teóricos de análise, sendo estes, o discurso, a ideologia e o sujeito, a formação ideológica e discursiva, interdiscurso e memória discursiva, as condições de produção e o *corpus* de pesquisa que apresenta as oito sequências discursivas selecionadas para análise. Estas, por sua vez, foram retiradas do corpo do texto da atual lei do EM e das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), atualização de 2018. A penúltima seção traz as análises da pesquisa que foram organizadas em duas subseções, uma com enfoque na lei da atual reforma, e a outra nas DCNEM alteradas, que precede a última parte deste estudo, sendo esta as considerações finais, seguida das referências.

## **2 AS REFORMAS DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA E A FORMAÇÃO DA CLASSE TRABALHADORA**

### **2.1 Iniciando pelo conceito**

Classe trabalhadora é um conceito designado por Marx para denominar os seres sociais que vivem do trabalho. Alguns autores como Rifkin, J. (1995), Pakulski, J. e Waters, M. (1996), construíram estudos com a tentativa de suprimir a noção de classe trabalhadora, classe social e de trabalho. No entanto, para Antunes (2009), é preciso constituir atualidade ao termo, concebendo um novo modo de nomeá-lo. Nessa perspectiva, passa a chamá-lo de “classe-que-vive-do-trabalho” como um sinônimo do termo marxiano original: classe trabalhadora.

Todos que vendem a sua força de trabalho se encaixam no grupo da classe trabalhadora, existindo um núcleo central concebido como trabalhadores produtivos. Por sua vez, os trabalhadores produtivos contribuem pontualmente com o processo de valorização do capital e com a produção de mais-valia, por isso assumem a função central dentro da classe trabalhadora. Nesse sentido, há também o proletariado industrial que funciona como eixo principal dos trabalhadores produtivos e, por englobar o proletariado industrial, o trabalhador produtivo não está limitado apenas ao trabalho manual; envolve outras formas de trabalho que geram mais-valia (ANTUNES, 2009).

O grupo de trabalhadores cujo resultado do trabalho é um serviço, compreendido como algo utilizável por determinado grupo, seja ele público ou privado, integra a categoria dos trabalhadores improdutivos. Esse tipo de serviço não é concebido como uma peça que cria mais-valia e nem produz valor ao capital, pois o labor é desfrutado com sentido de uso e não com significado de permuta. Faz parte da categoria de trabalhadores improdutivos uma série de assalariados, tais como: os que atuam em bancos; prestam serviços públicos; atuam no setor de comércio, turismo e serviços, bem como os que exercem cargos em fábricas, entretanto não agregam valor. Ainda assim, esses trabalhadores considerados improdutivos, por não conceberem a mais-valia na perspectiva original do termo, geram lucro e produzem riquezas, visto que a realização de suas tarefas é indispensável para o funcionamento de determinadas áreas na sociedade. Por exemplo, o funcionário de uma loja de roupas, que atende aos clientes vendendo as peças dessa empresa. Nesse caso, ele foi contratado para prestar esse serviço e recebe um salário em troca do seu tempo e serviço disponibilizados, beneficiando o dono do negócio que dispõe dos recursos. Assim, formam um conjunto de assalariados que tem crescido no capitalismo atual (ANTUNES, 2009).

Esses trabalhadores em serviços se estabelecem sobre a mesma lógica material e passam pelas mesmas circunstâncias, mas não produzem valor. No modo de produção capitalista, referem-se aos custos irrealis e desnecessários do capital, mas são importantes para a sua manutenção. O que pode ser compreendido é que há, dentro da classe trabalhadora, sujeitos que realizam um trabalho que pode ser produtivo ou improdutivo. Desse modo,

[...] todo trabalhador produtivo é assalariado e nem todo trabalhador assalariado é produtivo, uma noção contemporânea de classe trabalhadora, vista de modo ampliado, deve, em nosso entendimento, incorporar a totalidade dos trabalhadores assalariados. Isso não elide, repetimos, o papel de centralidade do trabalhador produtivo, do trabalho social coletivo, criador de valores de troca, do proletariado industrial moderno no conjunto da classe-que-vive-do-trabalho, o que nos parece por demais evidente quando a referência é dada pela formulação de Marx. Mas como há uma crescente imbricação entre trabalho produtivo e improdutivo no capitalismo contemporâneo e como a classe trabalhadora incorpora essas duas dimensões básicas do trabalho sob o capitalismo, essa noção ampliada nos parece fundamental para a compreensão do que é a classe trabalhadora hoje. (ANTUNES, 2009, pp.102-103).

De acordo com esse pensamento, a classe trabalhadora é contemplada no conjunto de trabalhadores assalariados, ainda que parte deles não dê resultados valorativos para o sistema capitalista. No entanto, o trabalhador produtivo continua assumindo caráter central, tal como o de formulador do proletariado industrial, do trabalho social e instituidor do valor de câmbio.

Marx e Engels utilizavam o termo proletariado para designar aqueles que produziam diretamente mais-valia e passavam pela experiência da incorporação do trabalho pelo capital. Ou seja, de acordo com Engels, entende-se “por proletariado, a classe dos trabalhadores assalariados modernos, que, não tendo meios de produção próprios, são obrigados a vender sua força de trabalho para sobreviver” (MARX; ENGELS, 2014, p.39). A partir da percepção construída pelo teórico, ao colocá-la na conjuntura contemporânea, vê-se uma nova configuração de classe trabalhadora, englobando sujeitos que trocam sua mão de obra por salários.

Assim, são da classe trabalhadora aqueles que prestam atividades de serviço e comércio, o proletariado industrial, os trabalhadores rurais, os terceirizados, os informais, os precarizados, os temporários, o subproletariado moderno e os desempregados que compõem o time dos excluídos dos postos de trabalho. A reestruturação produtiva ocorre por meio da flexibilização do trabalho, aliada às inovações tecnológicas, em que um só funcionário passa a desempenhar a função de vários outros, acometendo o desemprego estrutural (ANTUNES, 2009). Ao compreender quem são os sujeitos que contemplam esta classe, é necessário pensar os que não devem integrá-la. Desse modo,



[...] a classe trabalhadora hoje exclui naturalmente, os gestores do capital, seus altos funcionários, que detêm papel de controle no processo de trabalho, de valorização e reprodução do capital no interior das empresas e que recebem rendimentos elevados (Bernardo, 2009) ou ainda aqueles que, de posse de um capital acumulado, vivem da especulação e dos juros. Exclui também, em nosso entendimento, os pequenos empresários, a pequena burguesia urbana e rural proprietária. (ANTUNES, 2009, p.104).

A partir dessa ótica, aqueles que possuem recursos, controle e posses não necessitam vender sua potência de trabalho; pelo contrário, são os que compram a força de trabalho, os que possuem os instrumentos de produção e ditam as ordens. Assim, estão distantes da classe-que-vive-do-trabalho, formando outra classe, a chamada classe dominante. O conhecimento do que é a classe trabalhadora faz parte do caminho que torna possível o entendimento de como se forma a classe trabalhadora, além de ser importante perpassar a trajetória de fundação do capitalismo e suas crises, modificadoras das concepções de educação. Entre os questionamentos feitos pelos teóricos em suas discussões encontra-se a indagação:

[...] vossa educação, não é ela também determinada pela sociedade? Não é determinada pelas relações nas quais educais vossos filhos, pela ingerência mais ou menos direta ou indireta da sociedade através das escolas, etc.? Os comunistas não inventaram a influência (*die Einwirkung*) da sociedade sobre a educação; procuram apenas transformar o seu caráter, arrancando a educação da influência da classe dominante. (MARX, ENGELS, 2014, p.62, grifo do autor).

Desse modo, não é possível desarticular a formação da classe trabalhadora dos processos educativos postos na sociedade. Nesse sentido, usa-se a dinâmica escolarizante para desenvolver conhecimentos e percepções alinhadas aos desejos exorbitantes da classe que domina, perpassando toda sociedade, alienando e escondendo o real interesse, para construir um exército de pessoas submissas e sujeitas.

De acordo com Martins (1994), a política educacional não possui uma forma única de se materializar, não há um espaço definido para ela se fixar, pelo contrário, sua existência está atrelada a um contexto histórico específico. Ao ser encontrada a intenção de uma política educacional significa que foi encontrada a concepção de uma ou de muitas outras políticas educacionais, pois não há uma única finalidade. Desse modo, o objetivo de uma política educacional pode ser identificado com facilidade ou pode ser dissimulado, encoberto, de modo que seu sentido não seja entendido a menos que haja uma análise mais aprofundada. Com isso, “conhecendo-se a intenção de uma política educacional, poderá ser compreendido um outro aspecto que a envolve – o poder” (MARTINS, 1994, p.18).

A criação de toda política educacional requer o exercício do poder para sua consolidação. Para tanto, a sua concretização depende da força desse poder que determina o

processo pedagógico e este, por sua vez, tem como compromisso atender a um público, seja ele uma comunidade ou um grupo. Essa constituição da política educacional pode ser participativa, recebendo a colaboração dos professores, dos estudantes e da comunidade, que juntos pensarão a finalidade dessa educação, assim como, pode ser autoritária, com uma pequena parcela da população, a que detém de poder, instituindo as bases da educação para a maioria que não pode interferir (MARTINS, 1994).

A política educacional que tem sido oferecida a classe trabalhadora é a da vertente tecnocrática, que é aquela em que seus criadores não atuam diretamente no ensino, mas na formulação de normas para o sistema de ensino público, e suas pretensões não estão evidentes para a sociedade. A palavra tecnocracia é compreendida em seu significado como “o poder de saber dos técnicos”, ou seja, são pessoas que atuam na representação do Estado como detentoras do conhecimento. Nesse modelo, ao ser elaborada verticalmente, a política educacional é reduzida a uma técnica, com o intuito de representar e comandar a realidade, separando-a em partes para conseguir regulá-la. Dessa forma, “a tecnocracia na esfera educacional sempre tem um perfil antidemocrático, já que continuamente reserva para si o monopólio das virtudes necessárias para a direção da educação” (MARTINS, 1994, p.20).

## **2.2 As intervenções do capitalismo para a formação da força de produção**

Esta subseção discute sobre o controle do capitalismo e como atua no condicionamento da riqueza mundial, conforme se constata que as “nações centrais do capitalismo definem a dinâmica da economia mundial e os processos de (des) identificação das nações periféricas e sua carga sócio-histórica-ideológica” (MACHADO, 2018, p.102). Torna-se, pois necessário o entendimento do que compõe o todo das combinações do desenvolvimento desigual e do capitalismo (Idem, 2018). Assim, a percepção das fases do capitalismo e seus modos de atuação contribuem para a mensuração dos danos causados por este sistema, com seu intuito persistente de expansão continua de modo irrefreável provocando perdas na vida da classe trabalhadora, resultando nas desigualdades sociais.

O capitalismo teve seu início com a acumulação primitiva encaminhando-se para o controle do processo de produzir objetos, para compra e venda, e administrar o trabalho, por meio da constituição da mão de obra, no século XVI e parte do XVIII (MACHADO, 2018). O estágio do capitalismo comercial acontece com o acúmulo de forças pela burguesia o que propicia sua chegada ao poder. A dominação da economia requer que haja também o poder sobre os aspectos políticos e culturais. Nesse sentido, acontece o crescimento da quantidade de

negociações do comércio, elevando o envolvimento econômico da burguesia na sociedade, o que a torna uma classe dominante.

A acumulação de forças se dá durante a acumulação primitiva em que melhoram as forças de produção social, dando um salto da época feudal para a capitalista. Esta primeira fase percorreu três séculos com variáveis alternadas, com momentos de embates, de avanços, de guerras e de dificuldades. Houve conflitos pelo poder da burguesia e seus aliados. Esse fato estabelece a luta da burguesia pela conquista da dominação, colocando-se como classe hegemônica, tomando o poder paulatinamente da nobreza feudal, conforme o sucesso de suas revoluções durante os séculos XVII, XVIII e XIX. Juntamente a este fato, ocorre a substituição da acumulação primitiva pela era do capital, em que o foco da acumulação passa a ser a indústria em vez dos serviços do comércio.

O capitalismo se expande mundialmente, com a contribuição das navegações que se alargaram significativamente, o que possibilitou o crescimento dos mercados, a prestação de trabalho com valor mais baixo e uso dos recursos naturais de maneira abastada. Além disso, a retenção do continente americano também favoreceu o processo, já que a espoliação em grande quantidade é o caminho social de ida, percurso e chegada da exploração capitalista. Ademais, isso ocorreu vagarosamente, tornando sua dialética destoante (FONTES, 2010). Nesse sentido, “no decorrer dos últimos cinco séculos, o capitalismo expandiu-se em cada país e em cada continente através de suas fases: comercial, industrial e financeira, sem, contudo, seguir impreterivelmente essa ordem” (MACHADO, 2018, p.116).

Todo o desenvolvimento mundial do capital se deu pela desigualdade existente em meio aos diferentes países, e as suas fases também não ocorreram igualmente em todas as localidades, mas sim de forma desigual, apontando o lugar que cada um assumiria na distribuição da produção econômico-industrial em termos globais. Assim, conquista a posse das condições de produção, ao passo em que se torna global e mantém sob seu poder as matérias-primas, forçando as demais formas da economia a se modificarem e a se espelharem em seus modos de feitura. Nesse sentido,

[...] tem-se que cada período histórico vai-se adaptando às novas relações de produção e categorias emanadas por suas condições objetivas, fazendo com que até as ações que se encontram em um modo de produção anterior ao capitalismo saltem ‘determinadas etapas’, combinando suas desigualdades internas com as externas e provocando convulsões sociais que vão determinar profundas alterações societárias. (MACHADO, 2018, p.106).

Com a influência do capitalismo, as diferentes esferas territoriais (Nação, Região, Estado) passam a se organizar a partir das ações advindas deste modelo. As sociedades que ainda não alcançaram o modelo econômico capitalista, tendo este como meta, não passam necessariamente pelas mesmas etapas que se constituíram requisitos para o processo de transformação das sociedades já desenvolvidas. Com isso, elas saem de uma fase inicial, a acumulação primitiva, e saltam para a fase das condições de produção. A forma como esses saltos históricos ocorrem nas diferentes Nações depende dos aspectos apresentados por cada uma delas, sendo estes, a condição social e o lugar que ocupa na produção internacional entre os países especializados, que são condicionantes que demarcarão tanto suas particularidades quanto como irão atuar.

Essas características evidenciam a presença de uma singularidade geral do capital, absolutamente desenvolvida, o que favorece a constituição de um elemento que reúne em si aspecto político, econômico e intelectual criado pelas conexões das sociedades capitalistas por todo o mundo. Desse modo, a singularidade geral do capital se constitui de diferentes singularidades e habita o mesmo tempo na história, pois não sendo conectadas, acontecem separadamente.

Os países considerados plenamente desenvolvidos passam a ser espelhos dos países com desenvolvimento retardado, estes por sua vez, se apropriam do sucesso material e ideológico do capital desses países. Ainda que isso ocorra, os que estão em fase de desenvolvimento não perseguem minuciosamente o passo a passo de seus processos de expansão. Nesse viés, ocorreu a situação de existir um proletariado vanguardista, como aconteceu na Rússia, no século XX, mesmo sendo um país marcado pelo atraso político e ideológico. Essa condição favoreceu a superação de algumas fases do capitalismo que outros países não puderam ultrapassar ou delongar anos para atingir. Em países como o Brasil, “pode-se observar que a formação econômica [...] não se deu de forma autônoma, ao passo que seu desenvolvimento aconteceu através da fusão das suas contradições forjadas na dinâmica do capitalismo mundial” (MACHADO, 2018, p.108). O Brasil sofreu influência de outros países no percurso de sua transformação agrária em capitalista, apoiada na junção de suas polarizações manipuladas pelo capital global.

A ideia do capitalismo é dominar tudo que possa contribuir para o seu alargamento e, o aproveitamento das grandes propriedades rurais privadas foi uma das formas que persistiu por anos, na produção de um único produto para o mercado externo. Aliado a isso, o desejo da economia dos países de crescerem, fazendo uso e modelando as suas potencialidades. Esses acontecimentos corroboram o fato de que o desenvolvimento de muitos países ocorre tanto por

meio dos saltos históricos quanto da união das suas bases contraditórias, evidenciando a perspectiva dialética. Outra questão é a ruptura com a dimensão etapista do desenvolvimento das Nações, em que todas deveriam percorrer o mesmo caminho, vivenciar as mesmas situações, pois a própria história tem revelado, por meio das características percebidas em seus aspectos sociais, econômicos, políticos, culturais e outros, que não é necessariamente dessa forma que acontece (MACHADO, 2018).

Nesse sentido, a forma de produção capitalista fixada no aproveitamento exacerbado do trabalho, visto que o trabalhador gera em renda mais do que recebe, e por seu caráter excludente e expansionista, torna-se irrefreável. Assim, “tal forma de produção, com o desenvolvimento de sua processualidade, apresenta modificações em sua estrutura devido à sua tendência estrutural em aumentar a exploração da força de trabalho e a degradação da natureza, duas condições fundamentais no ímpeto expansionista” (MACHADO, 2018, p.113).

Na concepção de Marx (1996b), todas as maneiras de produzir apresentam as mesmas fases no sentido periódico de que haverá sempre a necessidade de consumo e, por isso, também de produzir. À medida que ocorre em um, incita concomitantemente o aparecimento do outro, assim tornam-se não só a construção de um produto, mas a sua reconstrução. Como resultado desse movimento, acontecem assiduamente “as crises cíclicas que são resultado da expansão das contradições do capitalismo; o processo de crise do capitalismo é intrínseco à sua natureza” (MACHADO, 2018, p.114). As crises do capitalismo sustentam a sua existência; a cada nova ocorrência ele se reinventa, cria outros moldes para executar suas tarefas e, na tentativa de superar suas deficiências, acaba por introduzir mais discrepância em seu funcionamento.

A partir deste entendimento, torna-se possível mensurar a conjuntura nacional em que o capitalismo se desdobra. Essas informações são importantes porque mostram de onde vêm determinados comportamentos sociais e o como acontece o desenvolvimento da riqueza e da pobreza no mundo. Os diferentes territórios produzem suas formas de capitalismo com base nas desigualdades sociais e estas ganham forma a partir de cada nação. Nesse sentido, “as condições particulares, somadas às condições universais, geram o resultado histórico da forma como as relações socioeconômicas fundadas no capitalismo são traçadas em cada particularidade” (MACHADO, 2018, p.118). Para tanto,

[...] a síntese deste processo dá-se de outra forma unitária que pode ter evoluído, regredido e/ou estagnado no processo de desenvolvimento das forças produtivas. O que medirá essas possibilidades são as condições objetivas de determinada sociedade, tendo outro elemento constitutivo desta síntese, que será o todo complexo variável, determinando as condições gerais. Lembrando que esse processo tem como alicerce as relações do ser social com o meio natural, a fim de satisfazer suas necessidades, a

partir das condições objetivas que condicionarão seu modo de organização social, ou seja (como já sublinhado) determinarão, **através do trabalho**, suas necessidades previamente idealizadas, gerando condições históricas para os possíveis saltos ontológicos. (Idem, 2018, p.119, grifo nosso).

Esta concepção de trabalho, delineada por Machado, remete à dimensão ontológica marxiana que define o trabalho como relação do homem com a natureza, visando a transformá-la para atender às suas necessidades<sup>1</sup>. Desse modo,

[...] o trabalho é um processo entre o homem e a natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza. [...] Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporalidade, braços, pernas, cabeça e mãos a fim de apropriar-se da matéria natural numa forma útil para sua própria vida. (MARX, 1996a, pp. 297-298).

Essa concepção, no entanto, difere frontalmente da perspectiva adotada pelo capitalismo. No sistema do capital, há uma classe que detém os meios de produção e explora o trabalho de outra classe que vende sua força de trabalho para sobreviver. Assim, a classe que vende sua força de trabalho é a classe que produz bens de consumo, no entanto, não usufrui desses bens, uma vez que o salário pago por seu trabalho não é suficiente para que os sujeitos possam adquirir os bens produzidos, que são apropriados pelo capital. Assim, “são os processos históricos gerais mais avançados junto às condições históricas específicas que condicionam saltos nas relações de trabalho, e, assim, modificam radicalmente a forma societária das formações históricas particulares que sofrem esse processo” (MACHADO, 2018, p.120).

Essas desigualdades que mantêm a sustentação do capital perduram na sociedade brasileira com consequências não só na vida econômica da população, mas também em outros âmbitos, como: questões de gênero, de crença, de etnia, restringindo/interditando, por meio dos instrumentos de dominação, o acesso a diversos direitos, tais como: a educação; a saúde; a moradia; o trabalho e tantos outros.

Nesta pesquisa, elege-se como objeto de estudo a educação, pois como ressalta Frigotto (2010), a educação quando compreendida no âmbito das relações sociais e sendo ela parte destas relações, bem como formada por elas, é identificada na história como território de disputas. Por isso, almeja-se fazer uso do ambiente escolar, do seu currículo e de seus processos educativos para associá-los concomitantemente às demais áreas da vida e aos interesses de classes.

A relação existente entre sociedade, processo produtivo, processo de trabalho e educação refletem o sujeito em suas conexões e condutas na comunidade. São esses temas

---

<sup>1</sup> Para maior aprofundamento ver Lukács, George, em Ontologia do ser social.

analisados que contribuem para o entendimento do papel desempenhado pelos diferentes modelos educacionais, na ‘produção’ e ‘reprodução’ dessas relações sociais. De acordo com Mészáros (1981) e Frigotto (2010) as conexões que se dão entre pessoas vinculadas pelas relações de propriedade com os mecanismos de produção do capital não se cultivam espontaneamente.

Desse modo, o sistema educacional também assume a incumbência de produzir e reproduzir os princípios e padrões que dão base para que os sujeitos estabeleçam não só seus próprios propósitos, mas as diversas habilidades que permitem que a atividade de produção aconteça. Em todo o percurso histórico, para as classes que controlam o processo político e econômico, “a educação dos diferentes grupos sociais de trabalhadores deve dar-se a fim de habilitá-los técnica, social e ideologicamente para o trabalho. Trata-se de subordinar a função social da educação de forma controlada para responder às demandas do capital” (FRIGOTTO, 2010, p.28).

É nesse sentido que a educação atua como um instrumento a serviço do capital, exercendo a função de mantenedora do status quo dos poderes hegemônicos, por isso a concorrência em torno do poder pelas políticas públicas de educação.

A seguir, serão apresentados apontamentos que circunscrevem como o Estado brasileiro, durante toda história, tem atuado por meio de diferentes reformas da educação, para o controle da classe trabalhadora. Desse modo, segue uma linha que apoia os ideais econômicos do sistema do capital, priorizando caminhos que o leva para a constituição de uma Nação de riquezas acumuladas, sob a posse de uma pequena parcela da população, em detrimento de uma maioria forçada a ser subserviente, na luta contra a pobreza.

### **2.3 As Reformas do ensino secundário entre a Primeira república e o fim do Estado Novo**

A primeira república brasileira teve início em 1889, com a queda da monarquia, em que se instaurou o governo representativo presidencial, com a Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, de 24 de fevereiro de 1891. Entre as nomenclaturas que caracterizavam este momento histórico estavam a República Oligárquica e a República do Café. Esse foi um período em que a escolha dos representantes não se dava de modo democrático, apenas um pequeno grupo, fixado nos estados de Minas Gerais e São Paulo, considerados a elite da política do café com leite, indicavam os governantes da época (ARANHA, 1996). Apesar da República não ter acontecido por força dos movimentos populares, e sim com o

movimento militar, apoiado por diferentes setores da economia cafeeira que estavam desapontados com a falta de proteção aos Barões de café, devida pelo Império, é importante afirmar que “o novo regime trouxe ganhos democráticos: desapareceu o Poder Moderador do Imperador, foi o fim do voto censitário, os títulos de nobreza terminaram e houve certa descentralização de poder” (GHIRALDELLI JR., 2001, p.20).

A educação é mencionada nesta Constituição de 1891, em seu artigo 34, como atribuição do Congresso legislar sobre o ensino superior. No artigo 35, como incumbência do Congresso, mas não privativamente, criar instituições de ensino superior e secundário nos estados. E no artigo 72, parágrafo 6º, preconiza que o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos será leigo (BRASIL, 1891). Com o fim da Primeira Guerra Mundial (1914-1918), os Estados Unidos da América passaram a ser a nova potência mundial, substituindo a Inglaterra que até aquele momento liderava o cenário internacional. Diante disso, o Brasil adiciona à sua lista de credores, onde já estavam os ingleses, os norte-americanos. Além disso, o país passa a ser simpatizante do “Estilo de Vida Americano”, adotando suas práticas culturais, artísticas, de imprensa, das relações comerciais, até mesmo a sua literatura pedagógica que serviu de base para o chamado “otimismo pedagógico” e “entusiasmo pela educação” (GHIRALDELLI JR., 2001). Segundo Ghiraldelli (2001), esse “otimismo pedagógico” contagiou a população brasileira que almejava além da abertura de escolas, que era a principal ideia do “entusiasmo pela educação”, uma modificação em sua organização estrutural, administrativa e pedagógica, ou seja, na educação escolar de modo geral. Assim, o entusiasmo pela educação possuía um caráter quantitativo, e o otimismo pedagógico, qualitativo.

No Brasil, teve início uma vagarosa transformação do padrão econômico agrário-exportador, e aparece uma burguesia industrial urbana. Nesse contexto, os trabalhadores dessas indústrias eram imigrantes italianos e espanhóis. Houve a expansão da lavoura cafeeira ao mesmo tempo em que chegava ao fim o regime escravocrata, o que fez com que fosse adotado o trabalho assalariado. Diante disso, o país vivencia mudanças materiais, como rede telegráfica, portos, ferrovias, e admite a entrada de concepções internacionais democráticas (GHIRALDELLI JR., 2001). Entre os anos de 1917 e 1920 potencializam-se os movimentos de contestação, por meio de organizações como os sindicatos de princípios anarquistas, reivindicando uma legislação que pudesse atender a seus interesses. Em 1922 é fundado o Partido Comunista do Brasil, motivado pelas greves e pela Revolução Russa de 1917, que contribuiu, por um tempo, com a luta pelos direitos dos trabalhadores. Além disso, aconteceu em 1922, a revolta dos tenentistas contra o governo da República Oligárquica (ARANHA, 1996).



A crise do café, no Brasil, é provocada pela ruptura da bolsa de Nova York, em 1929, que influenciou na economia global. No entanto, mesmo com a crise, os resultados no país foram considerados positivos pelo fato da diminuição de as exportações terem gerado possibilidades para a indústria brasileira e aumentado o mercado interno. Por esse motivo, aconteceu a intensificação da resistência contra a autoridade conservadora da aristocracia rural, do café com leite. Diante disso, Getúlio Vargas, se utiliza da situação para dar o golpe do Estado Novo (ARANHA, 1996). Ao se encerrar o mandato de Washington Luís (1926-1930), é lançada a candidatura de Júlio Prestes, que venceu as eleições em 1º de março de 1930, mas, neste momento, ocorreram denúncias de fraude, o que levou Getúlio, pelas Forças Armadas, a assumir o Governo Provisório em 3 de novembro de 1930 (COSTA, 2016).

O Governo Provisório (1930-1934) teve caráter ditatorial e centralizador, foi formado por uma aliança Liberal, recebendo influência de doutrinas europeias, como o nazismo e o fascismo. Além disso, passou a controlar o Estado, favorecendo a expansão da indústria nacional, da produção interna e a efetivação da indústria siderúrgica. Desse modo, Getúlio Vargas ao seguir com suas inclinações de governo autoritário “passa a controlar a estrutura sindical, subordinando-a ao Estado. A opinião pública é manipulada pela propaganda do governo e pela censura, enquanto a oposição é sufocada com prisões, tortura e exílio” (ARANHA, 1996, p.195). Esse governo também se intitulou por “Era Vargas”, pois durou 15 anos, dividido em três momentos. O primeiro deles foi chamado por Governo Provisório (1930-1934), o segundo teve início após a promulgação da Constituição de 1934 (1934-1937), e o terceiro, denominado por Estado Novo (1937-1945).

A industrialização continuou crescendo no Brasil nos anos de 1930 e, conseqüentemente, contribuindo para a urbanização do país. Isso fez com que o setor de serviços também progredisse de tal modo, que a população das classes médias, ou os candidatos a esta classe, não quisesse se sujeitar aos trabalhos braçais, daí passam a exigir educação escolar. Ainda que esta educação não atingisse os que já estavam no trabalho, mas que pudesse atender aos seus filhos. Para tanto, Getúlio Vargas publicou, em 3 de novembro de 1930, um projeto contendo 17 estratégias para o que ele chamou de “reconstrução nacional”. O terceiro ponto deste plano discorria sobre a educação, dispondo sobre a disseminação do ensino público, com ênfase para o técnico-profissional, determinando um sistema de incentivo e cooperação direta com os estados. Nesta época, a educação foi regida por ideias de jovens intelectuais que se espalharam pelas capitais dos diferentes estados brasileiros para consolidar, em cada um, a educação escolar. Entre eles estavam Anísio Teixeira (Bahia, 1925) e Francisco Campos (Minas Gerais, 1927) (GHIRALDELLI JR., 2001).

Getúlio Vargas, criou o Ministério da Educação e da Saúde Pública, que teve três diferentes gestões durante os anos de 1930 a 1937. A primeira esteve sob responsabilidade de Francisco Campos, (1930-1932); a segunda, de Washington Pires (1932-1934), e a terceira, de Gustavo Capanema (1934-1945), que encerrou com o fim da Ditadura do Estado Novo. É nesse contexto, da gestão de Francisco Campos como Ministro, que ocorreram as várias deliberações legais que reestruturaram a educação, provocando uma predisposição renovadora em muitos decretos realizados neste período. Além disso, engendra-se a organização de reformas de cunho nacional, já que as anteriores foram de cunho estadual (GHIRALDELLI JR., 2001; ARANHA, 1996).

As reformas que aconteceram sob sua responsabilidade legislavam sobre: o decreto de nº 19.850, que originou o Conselho Nacional de Educação e o decreto nº 19.851, em que foram criados itens que estabeleceram o ensino superior no Brasil (o regime universitário); ambos de 11 de abril de 1931. Também houve o decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931, estruturando o ensino secundário; o decreto nº 21.241, de 14 de abril de 1931, em que se consolidaram as regulamentações do ensino secundário; e o decreto nº 20.158, de 30 de junho de 1931, que organizando o ensino comercial, ordenou a profissão do contador e outros (GHIRALDELLI JR., 2001).

A situação do ensino secundário, com a reforma, se deu com a criação de duas etapas, uma delas teria o período de cinco anos, considerado como fundamental, e a outra, um período de dois anos, considerada complementar. A etapa intitulada como fundamental estava dividida em 1<sup>a</sup>, 2<sup>a</sup>, 3<sup>a</sup>, 4<sup>a</sup> e 5<sup>a</sup> série, em que cada série correspondia a um ano letivo, e os estudantes deveriam cursar determinadas disciplinas por ano. Já a etapa complementar, era obrigatória para os estudantes que pretendiam se matricular em determinados institutos de ensino superior, e as disciplinas que cursaram estavam condicionadas ao curso superior que pretendiam fazer. Havia exame de admissão para a matrícula no ensino secundário. Nesse sentido, o objetivo com essa divisão era o de evitar que houvesse apenas o ensino de conteúdos introdutórios, mas que atendesse também a uma formação geral. O colégio Pedro II foi considerado como referência para as demais escolas, fazendo com que elas procurassem se igualar a ele. Além disso, foram criadas regras para o ingresso de professores, bem como métodos de monitoramento do ensino por eles realizado, pois havia a demanda pela formação de professores que lecionassem no Ensino Médio<sup>2</sup> (ARANHA, 1996).

---

<sup>2</sup> Nesse período o Ensino Médio era intitulado por ensino secundário.

O ensino profissionalizante passa por modificações, em que é normalizada a atuação do contador e o curso comercial ganha maior prestígio comparado ao curso industrial, uma vez que a situação econômica da época demandava por esse tipo de capacitação. Desse modo, “a falta de articulação entre o curso secundário e o comercial evidencia a rigidez do sistema, enquanto o enciclopedismo dos programas de estudo, ao lado de uma rigorosa avaliação, torna o ensino altamente seletivo e elitizante” (ARANHA, 1996, p.201). Assim, percebe-se que havia uma divisão no sistema de ensino, determinando o que cada sujeito poderia estudar, em função do lugar que ocupava na pirâmide social, e qual a capacitação profissional que teria ao fim do curso (Idem, 1996).

Inicia-se o processo de construção do anteprojeto da nova Constituição, com Getúlio Vargas designando para tal uma comissão, por meio do decreto de nº 20.040, em 1 de novembro de 1932. A Associação Brasileira de Educação (ABE) formou a “Comissão dos 10”, presidida por Anísio Teixeira. E os delegados representantes de cada estado compunham a “Comissão dos 32”, dirigida por Fernando de Azevedo. O texto da Constituição da República dos Estados do Brasil foi aprovado em 16 de julho de 1934 e perdurou até o ano de 1937, gerada por uma Assembleia Nacional Constituinte. A educação posta nessa carta magna assegurava a gratuidade e obrigatoriedade ao ensino primário integral, certificando a possibilidade de uma tendência à gratuidade ao ensino seguinte ao primário. Houve o reconhecimento dos estabelecimentos privados de ensino condicionado à provisão de salário justo aos professores. Além disso, ficou garantida a liberdade de cátedra e o direcionamento de 10% dos impostos coletados pela União e pelos municípios para suprir os custos com a educação, e 20% para os Estados e o Distrito Federal, entre outros aspectos que foram considerados (GHIRALDELLI JR., 2001).

Em 1937, após ser eleito por meio da votação da Assembleia em 1934, Getúlio Vargas torna-se ditador, por meio de golpe militar, e estipula o que ele nomeou por “Estado Novo”, criando outra Constituição, que desta vez foi formulada por uma só pessoa, o Francisco Campos. Ao comparar a educação posta na constituição anterior com a que foi imposta no Estado Novo percebe-se a perda de suas características democráticas (GHIRALDELLI JR., 2001). Entre os pontos marcantes deste novo ordenamento legal para a educação está preconizado que: “o ensino pré-vocacional profissional destinado às classes menos favorecidas é em matéria de educação o primeiro dever de Estado” (BRASIL, 1937). Ou seja, o foco dado à educação pública foi o ensino profissional para os pobres.

No artigo 130 expressava que aqueles que puderem pagar pelo ensino deverão contribuir com o ensino dos que não puderem pagar, mesmo com o Estado garantindo o ensino primário

obrigatório e gratuito. Isso possibilitou o entendimento de que o Estado não estava disposto a despende os recursos públicos com a democratização da educação no país. Assim, legitimou-se um ensino dual, forçando os mais pobres para o ensino profissional, e os que insistissem em continuar no ensino propedêutico teriam que contar com a intenção dos ricos em custear os caixas escolares (GHIRALDELLI JR., 2001).

Francisco Campos passa a ser encarregado do Ministério da Justiça do Estado Novo, liderando diversas reformas. Entre as principais mudanças promovidas pelo novo ministro estavam as alterações no “Código de Processo Civil, em 1939, Código Penal, em 1940, Código de Processo Penal, em 1941, o anteprojeto do novo Código Civil e a Lei Orgânica do Ministério Público Federal” (SAVIANI, 2013, p. 268). Essas modificações na legislação serviram como modo de ampliar o controle sobre os direitos e proteção individuais.

Em seguida aos acontecimentos mencionados, são decretadas as leis Orgânicas do Ensino, criadas por Gustavo Capanema. Com sua estadia no Ministério da Educação e Saúde Pública, ao instaurar a Universidade do Brasil e usá-la como espelho para futuras instituições de ensino superior, criou em 1938 o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) sob a responsabilidade de Lourenço Filho. De tal modo, a base educacional brasileira foi reformulada, ainda que por medidas limitadas. Os decretos deliberados por Capanema foram um total de oito, sendo estes:

a) Decreto-lei n. 4.048, de 22 de janeiro de 1942, que criou o SENAI; b) Decreto-lei n. 4073, de 30 de janeiro de 1942: Lei Orgânica do Ensino Industrial; c) Decreto-lei n. 4.244, de 9 de abril de 1942: Lei Orgânica do Ensino Secundário; d) Decreto-lei n. 6.141, de 28 de dezembro de 1943: Lei Orgânica do Ensino Comercial; e) Decreto-lei n. 8.529, de 2 de janeiro de 1946: Lei Orgânica do Ensino Primário; f) Decreto-lei n. 8.530, de 2 de janeiro de 1946: Lei Orgânica do Ensino Normal; g) Decreto-lei n. 8.621, de 10 de janeiro de 1946, que criou o SENAC; h) Decreto-lei n. 9.613, de 20 de agosto de 1946: Lei Orgânica do Ensino Agrícola. (SAVIANI, 2013, p. 269).

Esses decretos fizeram alterações na legislação vigente, preconizando normas para o ensino industrial, comercial, primário, normal, agrícola e secundário, que é o decreto-lei de nº 4.244, foco desta seção, por tratar do ensino que hoje é chamado de Ensino Médio. Além disso, criou o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC).

Desse modo, os decretos foram criados com o intuito de atender a interesses políticos estruturando a organização do ensino em primário elementar, de quatro anos, e mais um ano de primário complementar. Já o ensino secundário, atual Ensino Médio, foi separado em duas etapas, a primeira chamada de ginasial, com o período de quatro anos, e o segundo chamado de

colegial, com o período de três anos (SAVIANI, 2013). Essas duas etapas eram separadas em dois tipos de estabelecimentos de ensino, o ginásial e o colegial. O ensino ginásial compreendia uma formação inicial dos conteúdos basilares do ensino secundário, já o colegial seria o momento de fortalecimento e ampliação dos conteúdos estudados na etapa ginásial (BRASIL, 1942).

A etapa colegial, era ainda dividida em dois tipos de cursos de modo paralelo, o clássico e o científico, o primeiro era destinado a uma formação intelectual, com foco nos conhecimentos de filosofia e letras, já o segundo, destinava-se aos estudos das ciências (BRASIL, 1942). O ensino técnico-profissional e o secundário estavam organizados horizontalmente, lado a lado, como dois tipos de Ensino Médio. O ensino profissional contemplava o industrial, o comercial e agrícola, bem como o normal (destinado à formação de professores e administradores escolares), que estava alinhado com o secundário (SAVIANI, 2013). Diante disso, as reformas direcionavam o ensino para diferentes classes sociais. Nesse sentido,

[...] do ponto de vista da concepção, o conjunto das reformas tinha caráter centralista, fortemente burocratizado; dualista, separando o ensino secundário, destinado às elites condutoras, do ensino profissional, destinado ao povo conduzido e concedendo apenas ao ramo secundário a prerrogativa de acesso a qualquer carreira de nível superior; corporativista, pois vinculava estreitamente cada ramo ou tipo de ensino às profissões e aos ofícios requeridos pela organização social. (SAVIANI, 2013, p. 270).

O ensino secundário da forma como foi ordenado articulava uma educação que visava à padronização econômica e social da população brasileira. Um ramo do ensino secundário era destinado a um grupo de pessoas que, por meio dele, poderia ter acesso à universidade e realizar cursos de nível superior que os tornassem especialistas, a fim de que assumissem determinada função social. Já o outro ramo do ensino secundário teria como foco a formação profissional para o exercício de funções com menor prestígio social. Além da questão social, cada tipo de formação contribuiria para diferentes condições aquisitivas, construindo um exército de trabalhadores forçados à prestação de serviço barato, e uma pequena parcela de trabalhadores com ofícios que lhes garantiriam grande poder aquisitivo. Segundo a lei orgânica,

[...] a lei do ensino secundário, em seu artigo 1º, especifica que as finalidades desse ensino são ‘formar a personalidade integral dos adolescentes’, ‘acentuar e elevar a consciência patriótica e a consciência humanística’, ‘dar preparação intelectual geral que possa servir de base a estudos mais elevados de formação especial’ e, ainda, segundo o artigo-25, ‘**formar as individualidades condutoras**’. (ARANHA, p.202, 1996, grifo nosso).

Diante do exposto, esta reforma pretendia formar um tipo específico de sujeito, que viesse atuar socialmente de acordo com os preceitos que o Estado determinasse. Nesse sentido, a lei orientava que o foco de ensino fosse a construção da personalidade, da consciência nacional, na aprendizagem de conteúdos de bases para outras formações e no desenvolvimento de indivíduos que assumissem o comando social, já que este era o ensino secundário destinado aos filhos das elites. O decreto-lei nº 4.073, afirmava em seu capítulo IV que o vínculo entre os cursos industriais e outros cursos seria efetuado do seguinte modo:

[...] I. os cursos de formação profissional do ensino industrial se articularão entre si de modo que os alunos possam progredir de um a outro segundo a sua vocação e capacidade. II. Os cursos de formação profissional do primeiro ciclo estarão articulados com o ensino primário, e os cursos técnicos, com o ensino secundário de primeiro ciclo, de modo que se possibilite um recrutamento bem orientado. III. É assegurada aos portadores de diploma conferido em virtude de conclusão de curso técnico a possibilidade de ingresso em estabelecimento de ensino superior, para matrícula em curso diretamente relacionado com o curso técnico concluído (sic), verificada a satisfação das condições de preparo, determinadas pela legislação competente. (BRASIL, 1942).

Como é possível observar, os estudantes que concluíram a primeira etapa do ensino secundário, poderiam ingressar no ensino técnico, e somente estes com diploma de curso técnico poderiam ingressar no ensino superior em cursos a estes relacionados. Os demais poderiam transitar entre o ensino primário e os cursos de formação profissional de primeiro ciclo, mas todos eles eram submetidos a exames vestibulares. Os filhos da classe trabalhadora ao concluírem o ensino primário elementar eram direcionados para o ensino industrial, que permitia que eles adquirissem uma formação para o trabalho, e saíssem da escola direto para o mercado de trabalho. Contrário ao ensino secundário, em que os estudantes eram aqueles que não tinham urgência em trabalhar. Da forma como estava posta, a legislação forçava os jovens pobres ao ensino profissional, visto que ele era considerado ramo de ensino de grau secundário, e os jovens ricos continuavam sua educação nas duas etapas seguintes do ensino secundário.

Durante este período da industrialização do país, a escola acadêmica permanecia atuante. No entanto, os cursos sustentados pelo governo já não atendiam mais às necessidades tecnológicas da indústria em crescimento. Nessas condições, a população da classe média buscava os “cursos de formação”, em detrimento dos profissionalizantes, pois ambicionavam maior poder aquisitivo, o que fazia com que procurassem as escolas oficiais. De fato, as orientações postas na lei orgânica demonstravam o caráter dos ideais dos escolanovistas, visto que não correspondiam à “bandeira de co-educação” que eles defendiam. Além disso, o fato de determinar que a formação feminina deveria ocorrer à parte da masculina, evidencia ainda mais

sua condição excludente, bem como a seletividade do ensino, por meio dos exames de admissão. A condição do ensino profissional também é alterada passando a ter dois tipos, um mantido pelo governo e outro por empresas. Esta situação se determinou pela demanda do avanço industrial e pela chegada de técnicos estrangeiros em razão da guerra<sup>3</sup> (ARANHA, 1996).

Os Decretos de lei, de nº 4.048 de 1942 que fundou o SENAI e o decreto de nº 8.621 de 1946, que fundou o SENAC, disponibilizavam cursos para aprendizagem, aperfeiçoamento e especialização, bem como a requalificação profissional. Esses cursos atraíam os grupos da classe trabalhadora que visavam se capacitar, pelas condições que ofereciam, já que os estudantes eram bonificados. Contudo, ainda que a iniciativa tenha surtido bons resultados, é importante verificar o “sistema dual de ensino”. Desse modo, a educação foi reorganizada em duas formas, seguindo a jurisprudência vigente, sendo uma delas voltada para as classes média e alta, que formava para assunção de cargos de hierarquia social, e outra para as classes de baixa renda, que preparava mais brevemente para o trabalho. Ou seja, os sujeitos eram forçados a se submeterem às escolas disponíveis, de acordo com as necessidades e os resultados que elas oferecessem (ARANHA, 1996).

#### **2.4 Reforma de 1971: a lei de nº 5.692, que estabeleceu o sistema nacional de 1º e 2º graus**

Em 29 de maio de 1957 teve início na Câmara Federal as primeiras discussões sobre o projeto das Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Anterior a tal situação, já existia um projeto das Diretrizes criado em 1948, pela comissão que tinha entre seus integrantes o Ministro da Educação Clemente Mariani e o relator professor Almeida Júnior. O projeto possuía uma tendência descentralizadora. Ao chegar no Senado Nacional em 8 de dezembro do mesmo ano o projeto recebe um novo relator, sendo este o ex-ministro da Educação do Estado Novo, o deputado Gustavo Capanema, que emitiu um parecer em 14 de julho de 1949, alegando que o projeto estava em desacordo com a Constituição de 1946. Esse entendimento do deputado fez com que se criasse uma compreensão centralizadora da organização da educação nacional (SAVIANI, 2011).

O resultado da ação de Capanema foi o arquivamento do projeto que foi retomado com modificações consideradas como emendas, que já haviam, anteriormente, sido aprovadas pela Comissão de Educação e Cultura, ganhando uma nova identificação, “projeto 2.222/57”. No

---

<sup>3</sup> A Segunda Guerra Mundial (1939-1945). O ex-presidente da República, Getúlio Vargas, em 31 de agosto de 1942, decreta, por meio da Agência Nacional Brasileira (ABN), o “Estado de Guerra” no país.

entanto, ele é retirado da ordem do dia a pedido do presidente da Comissão, o Coelho de Souza, em 1959, por motivo de inserção de um substituto de Carlos Lacerda. Esse novo projeto foi construído tendo por base o III Congresso Nacional dos Estabelecimentos Particulares de Ensino de 1948, mostrando que as iniciativas privadas iriam fazer valer seus interesses no texto da futura lei da educação nacional. Com isso, houve a estimulação dos atritos de interesses entre a escola pública e privada, que dividiu a opinião da população brasileira até 1961 (SAVIANI, 2011). Desse modo, o surgimento desse conflito

[...] deslocou o eixo das preocupações do âmbito político-partidário, mais próximo da esfera da 'sociedade política', para o âmbito de uma luta ideológica que envolveu amplamente a 'sociedade civil'. Com efeito, a partir desse momento entram em cena importantes 'partidos ideológicos', tais como a Igreja e a imprensa, além de associações dos mais diferentes matizes. (SAVIANI, 2011, p.19).

A partir daí a disputa por qual interesse predominaria na nova lei da educação ficou centrada nos diferentes partidos políticos e alguns deles passaram a unir suas forças. De um lado, os parlamentares favoráveis à escola privada defendiam o Substituto Lacerda, do outro, havia críticas para o substituto. Contudo, durante o ano de 1959, foi feito um trabalho pela Comissão de Educação e Cultura da Câmara Federal, de construção de um novo substituto, finalizado em dezembro daquele mesmo ano, que acabou aprovado, em 22 de janeiro de 1960, na Câmara dos Deputados. Em seguida, foi encaminhado ao Senado, onde recebeu 238 emendas, mas somente algumas delas foram aprovadas. A estrutura do projeto aprovado na Câmara foi mantida e, quando aprovado pelo Senado, em agosto de 1961, se converteu na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (SAVIANI, 2011).

Depois de percorrer todo esse processo, o texto da lei foi considerado uma conciliação entre os diferentes grupos políticos que tinham opiniões contrárias, pois conseguiu solucionar, ainda que de forma mediana, os limites assumidos pelo projeto original e pelo Substituto Lacerda (SAVIANI, 2011). Nesse sentido, o texto final que foi aprovado “[...] não correspondeu plenamente às expectativas de nenhuma das partes envolvidas no processo. Foi, antes, uma solução de compromisso, resultante de concessões mútuas prevalecendo, pois, como [...], a estratégia da conciliação” (Idem, 2011, pp. 24-15).

O golpe militar de 1964 foi apoiado pelos setores que dominavam o país economicamente e o consideraram como uma forma de manter a continuidade do contexto socioeconômico vigente, pois se viam ameaçados pelo governo que exercia o poder político naquele momento. Diante do novo cenário, buscou-se uma reformulação da legislação educacional, mas o regime militar, com a intenção de garantir a situação social e econômica,



entendeu não ser necessário modificar completamente a LDBEN de 1961. Para tanto, apenas era oportuno adaptar algumas questões do ensino, postos na legislação, para a nova condição política do país, com o intuito de fomentar a conjuntura socioeconômica existente (SAVIANI, 2011). Desse modo,

[...] o ajuste em questão foi feito através da Lei n. 5.540/68 que reformou a estrutura do ensino superior sendo, por isso, chamada de lei da reforma universitária. O ensino primário e médio, por sua vez, foi reformado pela Lei n. 5.692/71 que alterou a sua denominação para ensino de primeiro e segundo graus. Com isso os dispositivos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 4.024/61) relativos ao ensino primário, médio e superior foram revogados e substituídos pelo disposto nessas duas leis. (SAVIANI, 2011, p.26).

A reforma de 1º e 2º graus foi implementada pelo regime militar em 1971 de forma arbitrária, estabelecendo o sistema nacional de ensino, por meio da lei de nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, com o intuito de construir uma conexão entre o avanço do modo de produção capitalista e a ampliação da eficácia do trabalho. No regime militar, a educação se torna uma ferramenta utilizada como caminho para tornar o país uma nação com muita capacidade, corroborando o lema “Brasil Grande Potência”, a favor desse sistema ideológico do governo, que se firma no conhecimento técnico ou científico (FERREIRA Jr., 2010, p.98).

Desse modo, a educação assume um caráter tecnicista. Essa é uma tendência pedagógica que recebeu muitas formas ao longo de quatro séculos da história da educação (XVI - XX), por isso a dificuldade em conceituá-la sobre uma única perspectiva, já que ela se fez extensa. Trata-se de uma concepção com particularidades similares, ainda que com o passar dos contextos e dos períodos foi ganhando novas formas. De modo geral, a escola tradicional teve início com a institucionalização da escola, na Idade moderna e no Renascimento, quando ocorreu a exigência do isolamento de crianças em internatos, da sistematização do currículo, da divisão dos estudantes por idade, da progressão em séries, e do auxílio de materiais didáticos. Isso fez com que houvesse mais construções teóricas dos pedagogos (ARANHA, 1998).

Entre as formas que tomou, a pedagogia tradicional se encarregou de disciplinar rigidamente a criança, vista como um ser frágil e influenciável. Isso aconteceu devido à burguesia que se originava na época ter passado a se interessar em cuidar de seus filhos e das suas famílias, de modo que pudessem salvaguardá-los dos enganos do mundo. Nesse contexto, esse modelo de educação pode ser identificado na Escola Jesuítica. Outra forma do que aconteceu no século XVIII, com a Revolução Industrial, momento em que os operários das fábricas necessitavam aprender a ler, o que forçou o aumento do número de escolas (ARANHA, 1998).

Entre seus aspectos gerais podem ser apontados a relação professor e estudante, em que o professor detém e transmite os conhecimentos, contribuindo para a passividade do estudante. No caso do conteúdo, precisa-se adquirir noções, tendo como foco a assimilação das informações por meio do esforço intelectual, ocorrendo assim um distanciamento da vida e do cotidiano dos estudantes. Em relação à metodologia, priorizam-se as aulas expositivas, tendo o professor como centro e autoridade, além disso, são feitos exercícios de treino e fixação. O currículo e os horários das aulas são inflexíveis e os estudantes são vistos como iguais, sem considerar as suas diferenças e particularidades. A avaliação é feita utilizando a prova como instrumento, em que o importante é adquirir os conteúdos transmitidos, por meio da memorização (ARANHA, 1998).

Desse modo, a preocupação do estudante é decorar o que será cobrado na prova e não conhecer para aprender. Portanto, a investigação da aprendizagem ganha uma vertente sintética e superficial, valorizando sobretudo o cognitivo, incentivada pelas premiações, pelas punições, e pela competitividade dos estudantes, que são subjugados à avaliação. São essas particularidades da tendência tecnicista que expõem a concepção empirista, ressaltando a assimilação pelo estudante de saberes que são extrínsecos a ele e são obtidos sem a necessidade de uma elaboração individual mais profunda, com o auxílio da transmissão por parte do professor (ARANHA, 1998).

No século XIX, a escola tradicional, devido ao êxito da industrialização e ao desenvolvimento das ciências, ocupou-se do dualismo escolar, que se evidenciou diante do contexto. Nesse sentido, a educação se dividiu em dois modelos, um deles direcionado à elite e o outro para a classe dos operários. Além disso, na educação dos jovens houve a demanda de não focar somente no ensino das humanidades, mas encorajar o ensino das ciências. Para tanto, “destacou-se o papel dos positivistas interessados na ‘formação do espírito científico’. [...] Essa tendência é responsável pelo cientificismo que marcou muitas vezes a escola dos currículos escolares” (ARANHA, 1998, p.160).

Corroborar-se essa percepção na exposição de motivos, criada pelo ministro da educação coronel Jarbas Passarinho, e encaminhada ao general-presidente Emílio Garrastazu Médici, por meio do anteprojeto de lei de nº 5.692 de 1971. O autor do documento comunica sua intenção em transformar o processo de escolarização em desenvolvimento profissional. Em suas palavras afirma que “ao fim da adolescência, todos devem exigir condições de qualificação que lhes permitam ingressar na força de trabalho, pretendam ou não prosseguir estudos em nível superior e tenham, ou não, capacidade ou motivação para fazê-lo” (PASSARINHO, 1971, p.18 *apud* FERREIRA Jr., 2010, p.98). Isso demonstra sua preocupação em transformar o ensino

secundário em uma porta de ingresso para o tipo de serviço que requer força de trabalho disponível.

As principais mudanças deram-se com a oferta do ensino de 1º grau com o período de oito séries, composto pelas quatro séries anteriores que eram obrigatórias, mais as quatro séries do curso ginásial. Além disso, o ensino de 1º grau era obrigatório para crianças a partir dos sete anos até a adolescência, aos quatorze anos. Os estudantes recebiam auxílio com material didático e assistência tanto médica quanto alimentar. No caso do ensino secundário, houve alteração em sua denominação, passando a ser chamado de ensino de 2º grau, com duração de três anos. Esta etapa ganha um caráter opcional, podendo o estudante cursá-lo ou não. (FERREIRA Jr., 2010).

O antigo ensino ginásial que antes era ofertado como ensino secundário passa a fazer parte do ensino de 1º grau, para que fosse estabelecido um ensino fundamental completo que suprisse as demandas econômicas da época, tais como: a preparação rápida para o labor nas funções industriais, de serviço e da agricultura. Com essa instrução rápida e com a prática intensiva esperava-se que aumentasse o valor atribuído ao ensino de 1º grau. Além disso, buscou-se a melhoria do desempenho dos profissionais que assumiam a função de docente, técnico e administrativo, que estavam associados aos cursos de desenvolvimento (FERREIRA Jr., 2010).

As duas reformas do sistema educacional, a da lei de nº 5.540 de 1968 que reformou o ensino superior e a da Lei de nº 5.692 de 1971 que reformou o ensino primário e médio, que aconteceu durante a ditadura militar, possuem algumas vertentes advindas das tendências políticas liberais anteriores à época de 1964. Nesse sentido, os militares, em seguida à tomada do poder governamental, absorveram a ideia de aumentar em números a escola pública de ensino fundamental, agregando-as com suas perspectivas autoritárias, ao passo em que satisfaziam os pedidos do setor privado, e marcavam a educação com um ideal técnico (FERREIRA Jr., 2010). Desse modo,

[...] a ditadura militar [...] subordinou a política educacional à lógica econômica de modernização acelerada da sociedade brasileira, a tecnoburocracia lançou mão da ‘teoria do capital humano’, ou seja, impôs o discurso unilateral de que o único papel a ser desempenhado pela educação era o de maximizar a produtividade do Produto Interno Bruto (PIB), independentemente da distribuição de renda nacional. (FERREIRA Jr., 2010, p.100).

A educação foi usada pelo regime autoritário de modo intencional, na tentativa de transformar o país em uma potência equiparada aos países desenvolvidos. Diante disso, impôs

a ideologia de que o principal papel do sistema de ensino era o de aumentar a eficiência da produção de bens e serviços do país, ainda que este repartisse de modo desigual seus recursos.

Ao serem unificados o ensino ginásial com o antigo primário, os exames de admissão são excluídos, eliminando a seletividade existente. Também foi feita uma escola profissionalizante única, com a intenção de acabar com a divisão entre o ensino secundário e o técnico. Havia ainda o curso supletivo para os estudantes que não pudessem realizar o ensino regular. Tais mudanças observavam os “princípios da continuidade e da terminalidade” (ARANHA, 1996, p.214, grifo da autora). O princípio da continuidade visava ao avanço de uma série anterior até a seguinte, a partir do acesso no 1º até a conclusão do 2º grau. Já no caso do princípio da terminalidade objetivava-se que o estudante, ao completar cada grau de ensino, pudesse ser inserido nos postos de trabalho e tivesse adquirido as aptidões basilares (Idem, 1996). Entre os documentos orientadores da reforma havia vários pareceres que estabeleciam

[...] o currículo, que consta de uma parte de educação geral e outra de formação especial da habilitação profissional. Esta última deve ser programada conforme a região, oferecendo sugestões de habilitações correspondentes às três áreas econômicas: primária (agropecuária), secundária (indústria) e terciária (serviços). (ARANHA, 1996, p. 215).

O currículo pensado para a educação de Ensino Médio e fundamental no contexto do governo Médici (1969-1974) esteve dividido entre a formação profissional e instrução geral, materializado em um dos momentos mais brutais da ditadura militar, tendo seu foco na habilitação profissional, sobrepondo os setores de produtividade da sociedade. Nesse sentido, existiam as disciplinas obrigatórias do ensino comum, contemplando “Educação Física, Educação Moral e Cívica, Educação Artística, Programa de saúde e Religião” (ARANHA, 1996, p.215), de modo que a matéria de saúde e religião era de livre escolha para o estudante e exigido para a instituição. Na parte dos estudos para a capacitação, o 2º grau recebia um catálogo com 130 possíveis qualificações. Houve componentes curriculares que foram excluídos do programa de 2º grau, como o de Filosofia, ou era possível uni-los no caso do 1º grau, aos componentes de História e Geografia, transformando os três componentes em um só, instituindo os Estudos Sociais (Idem, 1996).

O regime militar conseguiu eliminar as liberdades políticas, ao passo em que os tecnocratas disseminavam o pensamento de que a filosofia tecnicista estava bem estruturada e tornava legítima a união entre educação e economia. A inspiração para a tecnocracia brasileira veio da “escola econômica” localizada na Universidade de Chicago. Essa instituição encontrava-se habituada aos conceitos de educação criados por Theodoro W. Schultz (1902-

1998), que acreditava em um ensino composto por princípios de natureza econômica. A percepção de educação dada nesses contextos mostra a construção de uma educação compreendida como mercadoria, tendo como atributo sua permanência e continuidade de uso ao longo da vida (FERREIRA, Jr, 2010). No entanto,

[...] a política de regime militar, plasmada pela ideologia tecnicista, redundou também em fracassos, já que a educação pretendida com mecanismos de mudanças na formação de mão de obra e integrada ao sistema produtivo, na realidade, manteve altos índices de analfabetismo e profissionais marginalizados, desempregados. (FERREIRA, Jr, 2010, p.100).

A busca incessante por mão de obra subjugou a vida humana pela capacitação do trabalhador, para a venda da sua força de trabalho, deixando as outras demandas da formação do sujeito à mercê de um sistema interessado em crescer economicamente. De modo que não considerou a existência para além do trabalho e que não só manteve, como também gerou o analfabetismo e o desemprego.

O Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), criado como uma forma de contestar o Movimento de Alfabetização construído por Paulo Freire, antes do golpe de 1964, denunciava o discurso de qualidade e aplicabilidade do MOBRAL, atestado pelos índices de analfabetismo. Após três anos de sua abertura, este programa resulta em prejuízo, como política educacional de supressão do analfabetismo. Outro ponto resultante desta reforma refere-se à ampliação quantitativa da escola que, passando a oferecer em maior número o ensino, de modo obrigatório a estudantes de 7 a 14 anos, não assegurava que a educação fosse de qualidade, ou seja, que tivesse medidas pedagógicas que dessem acesso aos saberes da humanidade acumulados historicamente, e que as políticas de formação e remuneração dos professores dessem a eles autoridade profissional, pois, caso contrário, a referida qualidade do ensino seria diretamente atingida (FERREIRA, Jr., 2010). Desse modo, no contexto da reforma, configurava-se uma educação de qualidade aquela em que o ensino seria mais ativo, participativo e que tivesse como eixo os interesses dos estudantes (ENGUIITA, 2015).

Para Enguita (2015) o discurso da qualidade da educação se altera conforme novas demandas surgem para ela. Nesse sentido, “o lema da qualidade aparece como uma aspiração inteiramente legítima, necessária e encaminhada a abordar os problemas deixados de lado, e de certo modo, agravados durante a etapa anterior” (ENGUIITA, 2015, p.98). Os aspectos que contribuíam para a insatisfação do ensino da escola pública, além das questões econômicas e sociais, se deviam à formação de professores e ao salário pago por seus serviços, já que a política salarial não acompanhava a inflação. Por outro lado, as condições de formação pela

qual passavam que não lhes davam o subsídio necessário para atuarem, não recebendo preparação adequada, relativa aos conhecimentos humanísticos e das disciplinas que lecionavam (FERREIRA, Jr., 2010).

## **2.5 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394 de 1996**

O processo de construção da nova LDBEN perpassou inicialmente o desenvolvimento da nova Constituição Federal de 1988. Nesse momento, houve várias organizações populares, debatendo sobre a educação brasileira com o intuito de refutar os ideais autoritários e tecnoburocráticos predominantes na conjuntura do país, bem como levantar proposições tendo em vista a democratização da sociedade e da educação (BOLLMANN; AGUIAR, 2016). Esses movimentos sociais tiveram importante participação no cenário político-nacional no período Pré-Constituinte, pois a Constituição Federal de 1988 é resultado da ação de muitas mobilizações sociais e populares, que tiveram como consequência o “pacto de convivência de superação (paulatina) da ditadura militar”.

Dessa forma, Carlos Abicalil expôs em entrevista a Campos e Scheibe (2018) que a origem, das mobilizações, ocorreu no período de diferentes lutas sociais, tais como: “estudantil, acadêmica, sindical, política, artística, de corporações de profissionais liberais, de veículos de comunicação, de bairros, de comunidades eclesiais de base, de luta por emprego e contra a carestia, por eleições diretas etc.” (ABICALIL, 2018, p.442). A ligação desses movimentos em prol de interesses societários comuns, tendo como motivação a concepção de um Estado de bem-estar social, mesmo que perante a alegação da economia de livre-mercado, alcançou compromissos progressistas, como o encerramento da censura prévia, a possibilidade de liberdade de pensamento e de ações ligadas à pesquisa científica, à criação artística, bem como de se organizar coletivamente, a criação diversificada de partidos e sindicatos, o assentimento dos direitos das comunidades tradicionais e outros (CAMPOS; SCHEIBE, 2018).

Entre os movimentos que se destacaram pode ser mencionado o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública (FNDEP), criado em 1986, na IV Conferência Brasileira de Educação (CBE), pelo seu trabalho anterior à Constituinte (1986-1988), para a união de forças em prol da defesa da educação pública. O Fórum favoreceu a execução de atividades com muitas pessoas envolvidas, relacionando potencial diagnóstico, de criação política, e de argumentação teórica. Além disso, fortaleceu acordos que abrangiam a atuação de gestores das universidades e da administração municipal, consumando o desenvolvimento de alianças progressistas entres as

partes adeptas (CAMPOS; SCHEIBE, 2018). O FNDEP era formado por quinze instituições. Entre elas estavam grupos sindicais, estudantis, acadêmico-científico e de classe.

Associação Nacional de Educação (Ande), Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior (Andes), Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação (AnPed), Associação Nacional de Profissionais da Administração Escolar (Anpae), Confederação dos Professores do Brasil (CPB), atual Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), Centro de Estudos Educação e Sociedade (Cedes), Confederação Geral dos Trabalhadores (CGT), Central Única dos Trabalhadores (CUT), Federação de Sindicatos de Trabalhadores Técnico-Administrativos das Universidades Públicas Brasileiras (Fasubra), Federação Nacional de Orientadores Educacionais (Fenoe), Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), Sociedade de Estudos e Atividades Filosóficas (Seaf), União Brasileira de Estudantes Secundaristas (Ubes) e União Nacional dos Estudantes (UNE). (BOLLMANN; AGUIAR, 2016, pp.411-412).

O foco do FNDEP era preservar a ligação das associações que tinham o mesmo ideal, “a luta pela escola pública”. Com isso, solicitaram o subsídio do Estado para o custeio somente das instituições públicas de educação. Faziam isso com auxílio dos debates a respeito da estrutura capitalista, buscando levar adiante as discussões ideológicas sobre a condição da educação brasileira pública e privada. Assim, conseguiu expressar as reivindicações da população para a Constituinte, e logo após para a nova LDBEN (BOLLMANN; AGUIAR, 2016).

Durante todo esse processo foi-se consolidando no Brasil a nova hegemonia neoliberal, que teve seu início na Inglaterra e nos Estados Unidos, nos governos de Margaret Thatcher, primeira-ministra entre 1979 e 1990, e Ronald Reagan, 40º (Quadragesimo) presidente entre 1981 e 1989, respectivamente. Por meio da atuação desses políticos, propagou-se em todo o mundo a política de reconhecimento do valor do mercado, retornando ao liberalismo do século XIX, contudo em uma concepção remodelada. Entre 1970 e 1980, a reforma do Estado alcançou a segurança da governabilidade, desde a ocorrência da crise econômica e da aniquilação da conexão que sustentava o Estado-providência nos países centrais ou sua representação nos países periféricos e semiperiféricos (SILVA, 2003). Para tanto, a governabilidade refere-se:

[...] às próprias condições substantivas/materiais de exercício do poder e de legitimidade do Estado e do seu governo derivadas da sua postura diante da sociedade civil e do mercado (em um regime democrático, claro). Pode ser concebida como a autoridade política do Estado em si, entendida como a capacidade que este tem para agregar os múltiplos interesses dispersos pela sociedade e apresentar-lhes um objetivo comum para os curto, médio e longo prazos. (ARAÚJO, 2002, p.6-7).

A governabilidade diz respeito ao Estado em exercício do seu poder, associando em uma só perspectiva as diferentes necessidades da sociedade, com o intuito de se estabelecer uma meta que possa ser alcançada nos períodos mensurados. Nesse sentido, considera-se que a governabilidade está atrelada à reforma do Estado e ao seu rearranjo, que remodela as ligações existentes entre o Estado com a sociedade, com o mercado e com seus poderes.

Durante a transição democrática, foram recebidas no Brasil as indicações neoliberais, tanto pelos empresários e governantes quanto pelos sindicatos e intelectuais brasileiros, iniciando nos anos de 1980 e persistindo até os anos de 1990, mais precisamente no governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC). Mas não foram todos os governos da Nova República que se tornaram adeptos do neoliberalismo, bem como não se deu do mesmo modo em todos eles, o que ocasionou, a princípio, considerável objeção. No entanto, a represália de seus críticos não perdurou por muito tempo, já que houve uma jogada de marketing da imprensa brasileira a favor da política neoliberal, deixando os opositores na defensiva. Além disso, houve a adesão do movimento sindical, o “sindicalismo de resultados”, às políticas neoliberais, sem oferecer impugnação. Esse sindicato teve destaque por apoiar a execução pelo governo dessas políticas no setor produtivo, criando o documento intitulado “Um projeto para o Brasil: a proposta da Força Sindical”, em 1993, contendo recomendações. Desse modo, abraçou a causa neoliberal contestando ações governamentais de oposição, e favoreceu a preponderância dessa política no país (SILVA, 2003).

Para Silva (2003), é necessário inicialmente haver uma concordância de opiniões para que uma reforma neoliberal aconteça, ainda mais quando o Estado ganha capacidade de solucionar os problemas e alcançar os objetivos propostos, mediante a especialização de técnicas político-administrativas. Nesse sentido,

[...] o contexto político-econômico de grandes insatisfações, como a hiperinflação, altos índices de desemprego, desarticulação da esquerda e dos movimentos sindical e popular, favorece a formação desse consenso. Para aproveitar essas ‘condições favoráveis’, forma-se uma ampla coalizão política amparada por uma sólida maioria parlamentar, em condições de manter sob controle o andamento das reformas. (SILVA, 2003, p.70).

A desarticulação e o enfraquecimento dos movimentos contrários contribuíram para que a oposição se fortalecesse juntamente às condições econômicas e falta de oportunidade de trabalho. Para tanto, os que defendiam a proposta neoliberal aproveitaram as circunstâncias para selar o acordo que mantinha firme seus ideais. No Brasil, as ações em prol de uma reforma neoliberal ficaram ao encargo de FHC, que organizou a "coalizão" mantenedora e estabilizadora



do Fundo Monetário Internacional (FMI) e facilitadora das reformas orientadas pelo Banco Mundial.

Em 1995, FHC encaminha ao Congresso Nacional o Projeto de Emenda Constitucional de nº 173, que tratou da reforma do aparelho do Estado brasileiro. Sua justificativa para tal ato abordava seu interesse em diminuir os gastos do país, resolver o problema da economia brasileira e assegurar que o Brasil entrasse na economia global. Para tanto, tornou os direitos sociais uma regalia e um obstáculo ao crescimento econômico. Desse modo, não só lapidou um embate ideológico como desregulou a economia, tornou as leis de trabalho maleáveis, transformou instituições públicas do Estado em privadas, inviabilizou gastos públicos e deu acesso ao mercado às aplicações transnacionais (SILVA, 2003). Nesse sentido,

[...] a inserção no ‘mundo globalizado’ não se dá nas mesmas condições para os diversos países. Nas economias periféricas e semiperiféricas, como o Brasil, a transnacionalização não elimina (antes agrava) a relação de dominação centro/periferia presente em outros momentos do capitalismo. (SILVA, 2003, p.71).

Diante disso, o Brasil governado pelos interesses neoliberais entra para a lista dos possíveis investimentos para o capital produtivo. No entanto, não se torna alvo de interesse de outros países por oferecer altas taxas de juros, desse modo, somente conseguia despertar o interesse do capital especulativo, tendo como consequência um prejuízo irremediável para a sua economia. A maior parte das aplicações é feita nos Estados Unidos, Japão e União Europeia, diferentemente da América Latina, que mesmo dispondo de uma população correspondente ao Japão e a União Europeia, possui uma reprodução de 8,8% do produto e de 4,4% do comércio internacional (SILVA, 2003).

O primeiro ato rumo à reforma do Estado no governo de FHC foi a constituição do Ministério da Administração e a Reforma do Estado, junto à produção do Plano Diretor da Reforma do Aparelho de Estado. Naquele momento, percorria-se uma alegação de que a crise econômica mundial em ascensão era o resultado da atuação do Estado, nos últimos tempos, com os gastos sociais em excesso e sua ingerência na economia. Assim, o recurso mais viável que se teria seria o de reformulá-lo. Contudo, o que ficou no silêncio, por parte dos criados da reforma, foi o fato de que o início da crise econômica não teve parte com os gastos sociais, mas sim com “a utilização do orçamento do Estado segundo os interesses da acumulação do capital, ou seja, voltado prioritariamente para manter a margem de lucro do setor privado” (SILVA, 2003, p.76). Nesse sentido, é que o Estado buscava manter subjacentes os procedimentos utilizados para reproduzir a acumulação, já que almejava assegurar a estabilidade desse encargo.

O ministro da administração e reforma do Estado, Bresser Pereira, declarava não ser favorável à proposta de “Estado mínimo”. Assim, dispôs de um modelo, chamado por “Estado social-liberal”, que teria habilitação para instruir o país e as empresas para a “competição generalizada”. De acordo com Silva (2003), a proposta de Bresser-Pereira e Grau (1999), alegava que o Estado social-liberal não teria ligação ou referência nem com o Estado social-burocrático e nem com o Estado neoliberal. Nesta concepção, o primeiro é aquele que emprega profissionais, tais como professores e médicos, para efetuar de modo dominante e infrutífero os serviços para a população. O segundo diz respeito a uma atuação mínima do Estado e abdicação de suas atribuições sociais. A ideia dos criadores da reforma era mostrar o Estado social-liberal como uma novidade que traria inúmeros benefícios, quando na verdade se tratava de um retorno ao “velho Estado capitalista”, que buscava garantir a perpetuação do sistema em seu percurso de rompimento e de resiliência.

Por serem apoiadores do assunto da ingovernabilidade, acreditavam que a reforma sustentaria a governabilidade, que por sua vez alcançaria a governança, que para eles se desestruturou com a crise do Estado. Nesse sentido,

[...] a governança é um processo dinâmico através do qual se dá o desenvolvimento político, através do qual a sociedade civil, o estado e o governo organizam e gerem a vida pública. Ela acarreta a correspondência em ‘níveis de qualidade’ das instâncias políticas que a formam. A maneira pela qual as pessoas se organizam e manifestam sua vontade no espaço público, ou, em outras palavras, a força da sociedade civil, a qualidade das instituições do estado, a eficácia das instituições de aplicação do direito e da lei, e a eficiência do aparelho do estado são – ou deveriam ser – variáveis altamente correlatas. (BRESSER-PEREIRA, 2001, p.8).

Na percepção do ministro da reforma do Estado, por meio da almejada governança, a sociedade civil, o Estado e o governo conseguiriam organizar e gerir a vida pública, pois ela possibilitaria, ou deveria possibilitar, que essas instâncias políticas se desenvolvessem de modo homólogo e obtivessem resultados de sucesso. De acordo com Silva (2003), a reforma do Estado teve seu início ainda no governo do ex-presidente Itamar Franco, com o Plano Real. Neste governo, redefiniram-se a economia e os gastos públicos. Além disso, foi desenvolvido o Fundo Social de Emergência que atuou com a fiscalização dos gastos públicos. Após a constituição do fundo, assumiu-se na gestão a racionalização que abrangia um monopólio maleável e a permissão da realização dos serviços públicos por instituições privadas. Essas medidas seriam as circunstâncias apropriadas para que o Estado brasileiro pudesse superar as dificuldades em impulsionar sua economia e suas aplicações em ‘infraestrutura e projetos sociais’. De tal maneira, já no governo de FHC:

[...] o projeto de ‘reforma’ do Estado brasileiro teve os seguintes componentes básicos: a delimitação da área de intervenção do Estado por intermédio dos programas de privatização, terceirização e *publicização*<sup>4</sup>; a redefinição do papel regulador do Estado por meio da desregulação da economia e adoção dos mecanismos de mercado nas políticas estatais; o ‘aumento da governança do Estado’ a ser obtido com o ajuste fiscal, com a adoção do modelo de administração gerencial e com a distinção entre as responsabilidades de formulação e de execução das políticas estatais; o ‘aumento da governabilidade’ que abrangia os projetos de aperfeiçoamento dos mecanismos da democracia representativa e do controle social’. (SILVA, 2003, pp.80-81, grifo da autora).

Com o objetivo estipulado de tirar do governo a responsabilidade com as políticas sociais, a reforma demandava tarefas de atribuição do Estado para serem cumpridas pelas denominações de cunho privado, deixando de regular a economia e assumindo dispositivos do mercado nas políticas estatais. Nesse sentido, a partir do momento em que se observam as práticas dos países centrais vê-se que não há inovação. Silva (2003), corrobora que a análise feita pelo governo do Brasil, a respeito do que motivou a crise do Estado, é fiel à crise dos neoconservadores. Desse modo, a análise dos neoconservadores orientava que para a superação da crise era preciso privatizar, reestruturar o Estado e atender às necessidades político-sociais do mercado.

O governo é reestruturado, tendo como princípio norteador a administração gerencial, que é aquele em que o poder de deliberar é transferido aos órgãos da administração. Desse modo, esses órgãos passam a ter mais liberdade para designar instituições privadas ao serviço de aplicação das políticas, de classificação entre suas formulações e efetivações, bem como a extirpação dos gastos públicos, com o objetivo da eficácia da gestão orçamentária. Sendo assim, os setores de atuação do Estado são modificados, especificando as ocupações próprias do Estado, das ocupações sociais, científicas e da fabricação de bens e serviços para o mercado (SILVA, 2003).

Para que o mercado realizasse as funções que lhes são próprias necessita da participação de três diferentes instituições. A primeira refere-se ao núcleo estratégico do Estado, onde se alocam as secretarias criadoras das políticas sociais, os ministros e o presidente, que juntos articulam e deliberam as ações do governo. A segunda diz respeito às agências executivas, onde as políticas são de fato praticadas pelo governo. A terceira trata das agências reguladoras, que estipulam os valores do mercado nos casos de monopólio ‘natural ou quase-natural’. Em relação

---

<sup>4</sup> O conceito de publicização trata-se do processo de transferência das atribuições do Estado para organizações sociais, ou seja, permiti que a iniciativa privada realize funções de atividades entendidas, a partir da reforma gerencial do Estado brasileiro, como serviços públicos não exclusivos.

aos serviços sociais e científicos, o Estado deverá custear, mas serão realizados por entidades não-estatais (SILVA, 2003).

Um dos componentes do projeto da reforma que recebeu maior atenção foi o da privatização, ela foi apontada como uma forma de viabilizar a angariação de recursos para nivelar a economia. Houve oposição por parte da sociedade e dos partidos contrários aos adeptos do governo Sarney, que assumiu o programa de privatização. No caso do governo de Collor, o modelo de privatização foi utilizado para solidificar a economia, mas perdeu a relevância no governo de Itamar Franco. Finalmente, no governo de FHC, as privatizações passaram a ser o principal alvo e foram empreendidas reformas constitucionais para facilitar a integração nesse percurso de empresas de ‘telecomunicações, eletricidade, gás e petróleo’ (SILVA, 2003).

Desse modo, o processo de privatização teve seu percurso constituído por algumas fases. A primeira delas foi o momento de desprestigiar as empresas públicas, culpabilizadas por consumirem todos os recursos do Estado. Assim, desencadeou-se a segunda fase, já que o discurso neoliberal responsabilizava essas empresas. Com isso, construíram o pretexto de que as privatizações seriam uma possibilidade de trazer dinheiro estrangeiro para o país e diminuir o débito interno e externo. Na terceira fase, iniciaram-se as contestações dos usuários, que não viam os débitos serem aniquilados; pelo contrário. Além disso, viam a constituição de outros ‘monopólios e oligopólios’, bem como o envio internacional dos rendimentos dos atuais donos das instituições privadas (SILVA, 2003).

Entre os mecanismos que limitam a atuação do Estado, há também a terceirização. Por meio dela são encaminhadas, para os setores privados, funções como as de trabalhos auxiliares, de limpeza, de recursos tecnológicos e de transporte. No entanto, outros serviços também foram incluídos, como os de saúde. Isso acontece com auxílio dos processos de licitação pública e de contratos. Nesse sentido, o governo compreende que existe uma concorrência entre os serviços das áreas sociais e, por esse motivo, não há adequação dessas áreas aos requisitos de atribuições do Estado, de modo que podem ser desenvolvidas pelas instituições privadas, mesmo que recebendo subsídio do Estado. Naquele contexto, com o intuito de impossibilitar a visualização do ‘mecanismo de mercado’, o ex-ministro Bresser-Pereira anunciava que as ‘organizações sociais’ que realizavam as agendas do âmbito social seriam fiscalizadas tanto pela administração gerencial, quanto pelo controle social e pelo quase-mercado (SILVA, 2003). Assim,

[...] a partir de 1988 introduziram-se mecanismos de **quase-mercado**, em que o financiamento dos serviços processava-se mediante licitações ou vales entregues aos usuários ou os seus representantes [...]. Como aspectos que distinguem a condição de **quase-mercado** do mercado tradicional, o autor (LE GRAND, 1996) destaca a competição entre as instituições por recursos públicos ou contratos; a compra dos benefícios, que ocorre utilizando-se os vales e não por meios monetários; a representação do consumidor, em algumas situações, por um terceiro na escola e compra do serviço. (SILVA, 2003, p.89, grifo da autora).

Esses mecanismos de quase-mercado tinham seus serviços custeados por meio de ofertas ou créditos concedidos aos clientes; sua principal diferença para os demais mercados estava o fato de que organizações disputavam os convênios ou os subsídios públicos. Discutir a concepção de mercado demanda o entendimento de que ele não é único, pois existem muitas formas de expressão de mercado, como o mercado da força de trabalho, o mercado mundial e vários outros. A concepção de mercado aqui abordada trata do seu sentido mais geral, o que une a ‘produção, a distribuição, a circulação e o consumo de mercadorias’. É neste cenário que ocorrem as permutas realizadas pelos donos dos produtos, e elas são dadas como uma associação de sujeitos autônomos e análogos. Nesse sentido, Silva (2003) expõe que:

[...] os serviços públicos, nos termos como estão sendo oferecidos, ao se desvincularem do estatuto de direitos sociais assumiram, exclusivamente, a forma de mercadoria, disponível àqueles que tiveram recursos financeiros ou outros equivalentes (vales) para adquiri-los. Essas mercadorias submeter-se-ão às regras da oferta e da demanda, e o consumidor firmará um contrato para comprá-las, que poderá ser concretizada por meios monetários ou de vales (com valor monetário). As condições para a ampliação do mercado em saúde e educação, por exemplo, foram criadas pelas mudanças do caráter desses serviços. (SILVA, 2003, pp.90-91).

Deste modo, a conversão dos direitos sociais em mercadoria faz com que a parcela mais pobre da população não possa acessá-los, já que o poder de uso fica restrito a quem pode pagar por ele. Assim, aqueles direitos sociais, preconizados na CF 88, artigo 6º, “a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados” (BRASIL, 2015) serão inviabilizados pela submissão do oferecimento desses serviços aos modos de venda do sistema econômico. Para tal fim, há a exigência da existência de quem presta tal serviço e de pessoas interessadas em adquiri-los ou, de forma mais agravante, a necessidade de fazer uso desses direitos sociais força os sujeitos a se subordinar a quaisquer condições que lhes sejam ofertadas. É a própria humanidade sendo transformada em produto, em que os princípios morais da sociedade são convergidos em valor de compra e venda (SILVA, 2003).

É nesse contexto que surge a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que já havia passado por três modificações a partir da primeira lei de nº 4.024 de 1961, seguindo

com duas reformas. Uma delas é a lei de nº 5.540 de 1968, da reforma universitária, e a outra, a lei de nº 5.692 de 1971, do ensino primário e secundário, que passou a ser denominada por 1º e 2º graus, ambas promoveram apenas alguns ajustes na lei 4.024, na forma como o ensino estava posto, para promover o novo modelo econômico, até a constituição da atual LDBEN 9394 de 1996 (SAVIANI, 2011).

A nova LDBEN teve início a partir da organização de professores na IV Conferência Brasileira de Educação, em 1986. O encontro elegeu para a discussão a temática ‘A educação e a Constituinte’, pois havia uma movimentação para a construção de uma nova CF. Com o final do evento, se estabeleceu a produção de um documento que recebeu o nome de “Carta de Goiânia”, já que a conferência havia sido realizada neste estado. Além disso, nessa carta, constavam os objetivos dos educadores para serem inseridos no texto da Constituição Federal, que trataria do tema educação. Diante das mobilizações dos educadores, a maior parte da proposta da “Carta de Goiânia” foi incorporada pela CF. Essa carta foi a ponte que direcionou as discussões das novas diretrizes e bases da educação em 1987 (SAVIANI, 2011).

A IV Conferência foi organizada pelas seguintes instituições: Associação Nacional de Educação (ANDE), Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPEd), e Centro de Estudos de Educação e Sociedade (CEDES). O encontro conseguiu reunir seis mil participantes que vieram de todo o Brasil para discutir a situação da educação no país e construir propostas para a nova Constituição Federal. Na carta, reivindicava-se que o princípio da educação como direito de todos os cidadãos brasileiros constasse na nova Constituinte, bem como o princípio do dever do Estado em dar as condições para sua efetivação, em todos os níveis de ensino. Além disso, os participantes da conferência se uniram em um pacto pela defesa do cumprimento desses princípios, por meio da organização de suas instituições. Assim, passaram a cobrar a implementação das ações prometidas para a democratização da educação, pelos candidatos às Constituintes, em nível federal e estadual (CARTA DE GOIÂNIA, 2018).

O teórico Saviani foi convidado a escrever um artigo para a Revista ANDE em 1987, tendo como foco de discussão as diretrizes e bases, abordando a história e a relevância desses conceitos para a educação brasileira. Conforme o texto foi sendo construído, viu-se a necessidade de encaminhá-lo para um sentido mais prático, criando assim o esqueleto da lei. Havia o interesse de usar esse trabalho para instigar os educadores e mobilizá-los frente aos congressistas na organização da nova LDBEN. Com isso, é feito um texto contendo uma justificativa para a proposição da nova lei e a explicação do que seriam as diretrizes e bases da educação, concluindo o documento de sugestão para o texto da lei em fevereiro de 1988 (SAVIANI, 2011).

As informações postas no artigo que se transformou em anteprojeto passariam por revisões e adequações ao que seria proposto para a nova CF, por isso os autores tinham conhecimento de imprecisões presentes no texto e da possibilidade de mudanças. Ainda assim, organizou-se um trabalho que previa de modo condensado as orientações que deveriam compor uma lei nacional de educação. Em julho de 1988, o texto foi publicado na Revista da ANDE de nº13, conforme a previsão e, em agosto do mesmo ano, passa a ser debatido em Brasília, na V Conferência Brasileira de Educação.

Após a publicação da nova CF, em 5 de outubro de 1988, chega à Câmara Federal, por meio do deputado Octávio Elísio, o projeto de lei de nº 1.158-A'88, firmando as novas diretrizes e bases da educação nacional. Foram propostos para o ensino de 1º grau conhecimentos que dessem embasamento para o modelo de sociedade vigente à época, que favorecesse a participação dos sujeitos em sociedade. Para tanto, respondendo às demandas das sociedades, sobretudo a brasileira, foram propostos saberes que contemplassem uma formação cidadã, relacionados à língua portuguesa, matemática, ciências naturais, ciências sociais que abordavam a história e a geografia, e demais componentes que não ficaram evidenciados. Nesse sentido, se pensou numa base para que os sujeitos atuassem efetivamente, de modo sociável e que pudessem trabalhar, ainda que não estivesse dito abertamente, como foi colocado para o ensino de segundo grau, ou seja, “[...] se no primeiro grau a relação é implícita e indireta, no segundo grau a relação entre educação e trabalho, entre o conhecimento e a atividade prática deverá ser tratada de maneira explícita e direta” (SAVIANI, 2011, p.47).

Para o ensino de segundo grau, o trabalho deveria ser o objetivo a ser enfatizado, pois havia a perspectiva de que já não bastavam conhecimentos de base para esse grau de ensino; era preciso que os cidadãos tivessem conhecimento a respeito da ciência de forma mais precisa. Desse modo, deveriam compreender a dinâmica de transformação da ‘potência espiritual’ em ‘potência material’, promovendo experiências de cunho teórico e prático. Nesse sentido,

[...] ensino médio envolverá, pois, o recurso às oficinas nas quais os alunos manipulam os processos práticos básicos da produção; mas não se trata de reproduzir na escola a especialização que ocorre no processo produtivo. **O horizonte que deve nortear a organização do ensino médio é o de propiciar aos alunos o domínio dos fundamentos das técnicas diversificadas utilizadas na produção, e não o mero adestramento em técnicas produtivas.** Não a formação de técnicos especializados, mas de politécnicos. Politécnica significa, aqui, especialização como domínio dos fundamentos das diferentes técnicas utilizadas na produção moderna. Nessa perspectiva a educação de segundo grau tratará de se concentrar nas modalidades fundamentais que dão base à multiplicidade de processos e técnicas de produção existentes. (SAVIANI, 2011, pp.48-49, grifos nossos).

A ideia desenvolvida acima pretendia oferecer um ensino de segundo grau que articulasse não só o saber fazer, mas que garantisse o entendimento de como cada processo ocorre, como ele surge, como acontece, para que serve, sua importância etc., de modo a construir uma consciência da necessidade dos conhecimentos tanto sistematizados quanto práticos, sem diferenciar a quem se destinaria cada saber, em que todos receberiam a mesma formação e essa não seria diretamente responsável pela profissão a que cada indivíduo atuaria em sociedade.

No entanto, esse texto passou por diversas alterações, com as primeiras delas feitas por Octávio Elísio, com três emendas, aprovadas em junho de 1989. As demais aconteceram por indicação do deputado Ubiratan Aguiar, que criou um grupo de trabalho coordenado por Florestan Fernandes. Ao todo foram adicionadas, de modo efetivo na Câmara dos deputados, 7 projetos completos, com diferentes sugestões comparadas às de Octávio; 17 projetos com assuntos mais restritos ligados a LDBEN e 978 emendas feitas por deputados de partidos distintos. No entanto, não só foram essas as indicações de mudança apontadas, houve várias outras de modo informal, feitas por diferentes pessoas, dos mais variados locais, que também foram ponderadas pelo redator Jorge Hage (SAVIANI, 2011).

Em 28 de junho de 1990, após várias audiências públicas, seminários temáticos e votação na Comissão de Educação, Cultura e Desporto da Câmara dos Deputados, houve a aprovação, unânime pela comissão, do novo texto que substituiu o anterior, composto por 20 capítulos que integravam 172 artigos. O novo documento, conhecido por Substituto Jorge Hage, demonstrava uma evolução para o contexto da época, mas mesmo com aspectos progressistas existiam alguns pontos que necessitavam de revisão.

O substituto Jorge Hage, como ficou conhecido o novo projeto, ainda vivenciou um longo processo na Câmara dos Deputados, percorrendo pela Comissão de Finanças em 1990, passando pelo Plenário em 1991, encaminhado de volta às comissões em 1993, e em 13 de maio do mesmo ano conseguiu aprovação na Câmara. Durante o tempo em que o documento era processado na Câmara, o Senado recebeu outras propostas de projetos de LDBEN, um deles tinha como autor o Senador Jorge Bornhausen, e outro o Senador Marco Maciel. Em 1992 chega ao Senado outro projeto, após mudança no cenário político, dessa vez de autoria do Senador Darcy Ribeiro, firmado com Marco Maciel e Maurício Correia, apontando como relator o senador FHC. O projeto tinha cunho totalmente diferente do que estava em tramitação na Câmara. No entanto, não chegou a ser avaliado na Câmara, ou seja,



[...] com a omissão de questões da maior relevância como o ‘Sistema Nacional de Educação’ e o ‘Conselho Nacional de Educação’ com uma organização da educação básica limitada a um primário de 5 anos e um ginásio também de 5 anos e com o retorno dos exames de madureza, seu autor ainda afirmava que pretendia desengessar a educação brasileira. Em verdade o que se desengessava era o governo, isto é, o Poder Executivo que ficava livre para formular a política educacional segundo as conveniências dos círculos que lhe são próximos, sem nenhum mecanismo de controle por parte da sociedade organizada. (SAVIANI, 2011, p. 144).

Os interesses do projeto em questão já não contavam com a participação efetiva da sociedade, mas com o controle político, em que a escolha do governo por meio do voto seria o único momento de atuação da população. Após assunção de tal governo as decisões não passariam mais por consultas. Desse modo, a educação estaria a serviço de um governo mais antidemocrático do que democrático.

Todavia, a movimentação de Darcy Ribeiro pela aprovação do seu projeto (PL67/1992) não logrou êxito neste primeiro momento, visto que havia uma ligação entre ele e o governo de Collor. Contudo, diante do afastamento de Collor, a presidência é assumida, em 1992, por Itamar Franco, que coloca à frente do Ministério da Educação Murílio Hingel. O atual ministro, junto com o senador Pedro Simon, se associaram a senadores de outros partidos, conseguindo fazer com que o senador Jarbas Passarinho negasse o pedido de urgência, feito por Darcy, para que seu projeto fosse apreciado no Plenário. Assim, o documento que já possuía um novo relator, Cid Sabóia de Carvalho, retorna para a Comissão de Educação do Senado que o tinha aprovado em 02 de fevereiro (SAVIANI, 2011).

Ainda em 1990 quando o projeto substituto Jorge Hage chega à Comissão de Finanças e Tributação, passa a ser relatado pela deputada Sandra Cavalcante que reafirma sua incumbência com o documento, no entanto, delonga a entrega de seu relatório. Apesar da demora, sua avaliação foi entregue em 28 de novembro, trazendo consigo a incorporação de vinte e cinco subemendas que tratavam de mérito. Nesse sentido, a relatora tratou de um assunto de cunho específico da educação, contrário ao que preconiza o regimento da Câmara, que cada comissão só poderia dispor de assuntos de sua alçada. De modo geral, essa revisão atendia a interesses de escolas confessionais privadas, e conseguiu ser aprovado em 12 de dezembro (SAVIANI, 2011).

Em 1991, teve início um novo momento no Congresso Nacional, após eleições de 1990, assumindo uma equipe de parlamentares de caráter conservador, o que levou a novas dificuldades, já que antes havia a defesa do projeto pelos partidos progressistas. Os novos parlamentares foram receptivos aos desejos do campo privado da educação, o que levou a uma nova avaliação pelos deputados, que sugeriram mais 1.263 emendas, fazendo com que o projeto

retornasse para o gabinete das Comissões Técnicas. Diante da falta de negociação a respeito das emendas advindas do relato de Ângela Amin, o Colégio de Líderes determinou que houvesse a votação na Comissão de Educação entre 20 e 30 de maio de 1992 (SAVIANI, 2011).

Em 1995, no governo de FHC, o projeto da LDBEN vigente até aquele momento já recebia os primeiros avisos de que não iria vigorar. O primeiro requerimento para seu retorno à Comissão de Constituição, Justiça e Cidadania foi feito pelo senador Beni Veras, que tinha como relator o senador Darcy Ribeiro. Em 21 de março daquele ano, Darcy Ribeiro declara inconstitucionalidade em sua avaliação dos projetos, tanto o Projeto de lei da Câmara n. 101 de 1993, quanto o Substitutivo Cid Sabóia. Desse modo, foi elaborado um novo projeto substituído por Darcy Ribeiro, nele foram adicionadas emendas que diminuíssem as objeções postas pelas ‘manobras regimentais’ (SAVIANI, 2011).

O projeto alcançou aprovação no Plenário do Senado, possuindo 91 artigos, em 08 de fevereiro de 1996, com características similares ao primeiro projeto de Ribeiro, mas diferente do primeiro projeto elaborado para a nova LDBEN. Para tanto, abordava temáticas parecidas com a vertente organizacional do projeto da Câmara, tratando dos níveis e modalidades de ensino. Em relação aos aspectos políticos e administrativos da educação segue o modelo do primeiro projeto, contudo foram feitas modificações para alinhá-lo aos interesses da política de educação do governo de FHC. Ou seja, o “texto aprovado no Senado correspondeu inteiramente às expectativas dos empresários do ensino” (SAVIANI, 2011, p.181).

Na sequência, o projeto saiu do Senado e vai para a Câmara dos Deputados como o substituído Darcy Ribeiro, tendo como relator o deputado José Jorge e com aprovação em 17 de dezembro de 1996. No dia 20 do mesmo mês o relatório de José Jorge é sancionado sem indeferimento pela presidência, sendo decretada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. A novidade de aprovação pelo presidente sem nenhum tipo de veto se deve ao fato de que o Ministério da Educação (MEC) foi coautor do texto ao lado de Darcy Ribeiro, e se dedicou para que fosse aprovado, satisfazendo suas preferências, já que se tratava de iniciativa privada (SAVIANI, 2011). De modo geral, havia

[...] de um lado, o projeto de LDB do Fórum, caracterizando uma construção democrática, seja na forma de conduzir o processo, seja nos conteúdos propostos; de outro lado, os mais de oito anos de tramitação no Congresso Nacional, influenciada pela mudança na composição política partidária dos parlamentares, que acabaram por definir, sob a relatoria do senador Darcy Ribeiro, uma Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional “*não consensuada*” com os setores da sociedade organizada e participantes de todo o processo. (BOLLMANN; AGUIAR, 2016, p.416, grifo das autoras).

Com a nova LDBEN a etapa do ensino que teve seu início com o ensino secundário, depois passou a ser ensino de 2º grau, ganha outra nomenclatura: o Ensino Médio. Nessa perspectiva, de acordo com a seção IV, artigo 35, o Ensino Médio passa a ter duração de três anos, sendo o período de fortalecimento das aprendizagens adquiridas no ensino fundamental que permita a continuidade dos estudos. No inciso II, diz que uma das finalidades do Ensino Médio é “a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores” (SAVIANI, 2011, p.195). O texto da lei demonstra uma preocupação em fazer com que o sujeito seja capaz de aprender sempre, seja flexível e tenha uma formação básica para o trabalho, orientando que a educação deve ser feita pensando nesses objetivos, oferecendo um desenvolvimento parcial e superficial aos cidadãos brasileiros (Idem, 2011).

Entre outros pontos, essa etapa do ensino dispõe, no corpo da lei, o interesse pelo desenvolvimento de autonomia, da iniciativa, da ética, do pensamento crítico, da aprendizagem dos conhecimentos científico-tecnológicos de produção, tendo destaque a educação tecnológica básica, perpassando conhecimentos das artes, letras, histórico-cultural e língua estrangeira. Como pode ser observado, a lei dispõe da garantia de direitos educacionais, mas prioriza nessa etapa do ensino a formação geral para o trabalho. Do parágrafo primeiro ao quarto é dito que

§ 1º - Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizadas de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre: I - domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna; II - conhecimento das formas contemporâneas de linguagem; III - domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania. § 2º - O ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas. § 3º - Os cursos do ensino médio terão equivalência legal e habilitarão ao prosseguimento de estudos. § 4º - A preparação geral para o trabalho e, facultativamente, a habilitação profissional, poderão ser desenvolvidas nos próprios estabelecimentos de ensino médio ou em cooperação com instituições especializadas em educação profissional. (SAVIANI, 2011, p.196).

Produção moderna, preparação para o exercício de profissões técnicas, preparação geral para o trabalho, habilitação profissional facultativa, são pontos que perpassam todos os parágrafos do artigo 36º da seção IV, vislumbrando a política que comandava o país na época. Desse modo, se tinha um contexto político permeado de interesses privatistas, neoliberais, colocando as demandas do mercado, do sistema de produção, à frente das necessidades da população. Assim, se constituía uma nova lei da educação que conduzia seu povo ao destino de ser controlado e manipulado, trabalhando e construindo uma cidadania fragilizada e uma falsa autonomia.

## **2.6 Era Progressista da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394 de 1996**

Ainda que de forma tímida, a LDBEN foi sendo, aos poucos, por meio do trabalho de educadores progressistas, levada a rumos mais emancipatórios. Em 2003, no governo de Luiz Inácio Lula da Silva, a condição do sistema educacional do Brasil iniciava um novo percurso a favor da universalização da educação, promovida naquele período com a preocupação de acesso, permanência e qualidade da aprendizagem dos grupos excluídos e marginalizados, que formam a maioria da população do país (NACIF; FILHO, 2019). Nesse mesmo ano, o presidente Lula promulgou a lei de nº 10.639 que, ao alterar a LDBEN, tornou obrigatório nas escolas públicas e privadas o ensino da temática “história e cultura afro-brasileira e africana” durante todo o ensino fundamental e Médio. Esse acontecimento foi resultado da luta do Movimento Negro, para que se criasse uma política de educação que não só incluísse como valorizasse a contribuição dos povos negros na construção cultural e histórica do Brasil (REVISTA MÁTRIA, 2023).

Também em 2003, foi criada a Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial, por meio do decreto de nº4.886, com foco na população negra, para atingir o objetivo de diminuir as desigualdades raciais no país (GOV.BR, 2021). Em 2004, foi publicada a Resolução nº 1, que estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, que devem ser seguidas pelas instituições de ensino que atendam aos níveis e modalidades da Educação Brasileira, principalmente pelas que oferecem formação inicial e continuada aos professores (BRASIL, 2004).

A Prova Brasil foi criada em 2005 para ser realizada por estudantes da 4ª série e do 8º ano do ensino fundamental, e em 2007 instituíram o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), ambos possibilitaram uma melhor avaliação da educação. Em 2007, houve também a transformação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) em Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). Em 2008, foi instituída uma nova lei de nº 11.645, que dessa vez integrou o estudo da história e da cultura Indígena nas escolas junto ao da afro-brasileira, alterando tanto a LDBEN quanto modificando a lei de nº 10.639. Outras questões que foram favorecidas no governo Luiz Inácio Lula da Silva foram as da diversidade, criadas pelo MEC que criou políticas para contemplar: a educação do campo; a indígena; a étnico-racial; a de inclusão para pessoas deficientes em combate a

desigualdade social, todas subsidiadas pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) (NACIF; FILHO, 2019).

A SECAD foi criada pelo decreto de nº 5.159 de 28 de julho de 2004 durante o governo do presidente Lula e na gestão de Tarso Genro, na educação. Em 2011, foi adicionado um novo eixo de atuação, por meio de decreto, passando a receber uma nova nomenclatura: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). Desse modo, trabalhando junto com os sistemas de ensino foram estabelecidas políticas educacionais abrangendo os campos da alfabetização; da educação de jovens e adultos; da educação ambiental; da educação em direitos humanos; educação especial; educação do campo; educação escolar indígena; educação quilombola e educação para as relações étnico-raciais. O objetivo da secretaria era o de reduzir as desigualdades da educação e fomentar programas aos cidadãos discriminados historicamente, possibilitando mais reconhecimento para essas modalidades e auxílio institucional (DAHER, 2019).

Outras ações realizadas pela SECADI foram a formação inicial e continuada de professores, além de oferecer apoio para a construção de materiais didáticos e pedagógicos que fossem coerentes às demandas de cada modalidade. Também monitorava a frequência e o progresso escolar das famílias participantes do Programa Bolsa Família, pois o recebimento do auxílio estava vinculado à participação assídua na escola. Dentre as contribuições à SECADI, destaca-se a associação do MEC a outros ministérios, favorecendo a intersectorialidade, a junção com outras políticas sociais, que são necessárias para o desenvolvimento da educação de qualidade. No entanto, em 2019, no governo de Jair Bolsonaro, a SECADI é dissolvida pelo ex-ministro da Educação, Ricardo Vélez Rodríguez, ao assumir o MEC, extinguindo também a Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (SASE) (DAHER, 2019).

No governo da ex-presidenta Dilma Rousseff, em 2009, foi lançado o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica. Outra política que contribuiu para o aumento de matrícula nos cursos de nível superior foi o Programa de Apoio e Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), o Programa Universidade para Todos (PROUNI) e o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES). Em 2012, Dilma assina a lei de cotas nos Institutos Federais, modificando o público ingressante nos cursos superiores. Em 2014 foi aprovado o novo PNE, enviado ao congresso pelo ex-ministro da educação Fernando Haddad, para estabilizar o movimento em direção a uma educação de qualidade e a favor da formação humana da população, iniciado com a Constituição Federal de 1988 (NACIF; FILHO, 2019).

Muitas medidas foram criadas para transformarem aspectos da LDBEN que não atendiam diretamente à proposta de educação preconizada na CF de 1988. Entre elas houve a

edição da lei de nº 9.475 de 1997, que muda o artigo 33 da LDBEN e coloca como obrigatório o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil. A lei de nº 10.287 de 2001, que trata da responsabilização da escola, do Conselho Tutelar do Município, do juiz da Comarca representante do Ministério Público, pelo acompanhamento da trajetória de crianças e jovens na escola. A lei de nº 11.700 de 2008 que incluiu no artigo 4º, inciso X, o dever de o Estado garantir disponibilidade para crianças, a partir da data que completar quatro anos, estudarem na Educação Infantil ou no Ensino Fundamental, na rede pública de ensino, mais próxima de onde residem (BRASIL, 2010). O Parecer do Conselho Nacional de Educação e da Câmara de Educação Básica (CNE/CEB) nº 14 de 2015, define as Diretrizes Operacionais para a implementação da história e das culturas dos povos indígenas na Educação Básica, em decorrência da lei nº 11.645.

A Constituição Federal também recebeu uma alteração que proporcionou ganhos para a educação brasileira, que foi a Emenda Constitucional nº 59 de 2009. Uma de suas ações passou a garantir a Educação Básica obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos de idade. Além disso, a gratuidade se estende para todos que não tiveram acesso na idade própria. Além disso, foi estabelecido pela emenda, que o estudante deveria ser atendido em todas as etapas da educação básica, acessando programas de auxílio a transporte, a material didático-escolar, a alimentação, e assistência à saúde (BRASIL, 2010).

No caso específico do Ensino Médio, não havia obrigatoriedade da oferta gratuita, apenas uma recomendação de extensão progressiva. Com a lei de nº 12.061 de 2009 foi feita uma alteração no artigo 4º, inciso II, e no artigo 10º, inciso VI, da LDBEN, passando a efetivar a universalização do Ensino Médio de modo gratuito, com atendimento a todos que tiverem interesse nesta etapa da Educação Básica pública. Mas, já existe no inciso VII, do artigo 10º, a orientação de que deve ser garantido o oferecimento de educação escolar regular para jovens e adultos, com modalidades e disponibilidades que atendam às suas demandas (BRASIL, 2010). O parecer CNE/CEB nº 7 de 2010 expõe ainda que foram editadas algumas leis que não alteraram o texto da LDBEN, no entanto,

[...] agregam-lhe complementações, como a Lei nº 9.795/99, que dispõe sobre a Educação Ambiental e institui a Política Nacional de Educação Ambiental; a Lei nº 10.436/2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS); a Lei nº 10.741/2003, que dispõe sobre o Estatuto do Idoso; a Lei nº 9.503/97, que institui o Código de Trânsito Brasileiro; a Lei nº 11.161/2005, que dispõe sobre o ensino da Língua Espanhola; e o Decreto nº 6.949/2009, que promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. (BRASIL, 2010, p.6).

Todas essas alterações foram importantes socialmente para a população, não só por reestruturarem aspectos contraditórios da educação básica, mas por possibilitarem a ampliação do acesso ao conhecimento científico socialmente produzido pela humanidade aos cidadãos brasileiros, por lhes favorecerem o pleno desenvolvimento, acompanhados por capacitados profissionais da educação (BRASIL, 2010). No entanto, as consequências das reformas neoliberais e dos ideais mercadológicos foram sendo sentidas e perpetuadas por longos períodos à frente, como é o caso da nova reforma do Ensino Médio, ou contrarreforma, como defende Frigotto.

## **2.7 Reforma do Ensino Médio no governo de Michel Temer: lei nº 13.415 de 2017**

O percurso feito até aqui tem mostrado parte significativa da trajetória do Ensino Médio brasileiro. Entretanto, antes de realizar a discussão propriamente dita sobre o “novo” Ensino Médio faz-se necessário rememorar a construção das Diretrizes para o Ensino Médio, que se efetivaram com o Parecer CNE/CEB nº 5, aprovado em 04 de maio de 2011, bem como as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, Parecer CNE/CEB nº 7, aprovado em 7 de abril de 2010 (BRASIL, 2012).

A justificativa do Parecer, das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio de 2012, tem o esclarecimento de que a demanda pela sua atualização surgiu como resposta ao desenvolvimento econômico do país, já que o Produto Interno Bruto havia ultrapassado 7% em 2010 e, com isso, vê-se na educação o caminho para a manutenção desse ciclo. De acordo com o documento, a possibilidade de aumentar o investimento na educação se deu justamente pela melhoria da condição da economia do país e da criação de legislações, como o FUNDEB, e a Emenda Constitucional nº 59 de 2009, que eliminou a Desvinculação das Receitas da União (DRU) (BRASIL, 2012).

No entanto, o texto evidencia que o interesse em transformar a educação estava além de formar somente profissionais para os novos setores de atuação do mercado contemporâneo, como pode ser visto a seguir

Tendo em vista que a função precípua da educação, de um modo geral, e do Ensino Médio – última etapa da Educação Básica – em particular, vai além da formação profissional, e atinge a construção da cidadania, é preciso oferecer aos nossos jovens novas perspectivas culturais para que possam expandir seus horizontes e dotá-los de autonomia intelectual, assegurando-lhes o acesso ao conhecimento historicamente acumulado e à produção coletiva de novos conhecimentos, sem perder de vista que a educação também é, em grande medida, uma chave para o exercício dos demais direitos sociais. (BRASIL, 2012, p.1).

Além das questões já apontadas foi preciso modificar as Diretrizes para que fossem incluídas novas disciplinas e novos conteúdos, bem como para que houvesse mudanças na forma de financiamento. Isso tudo com o intuito de que se contemplassem as premissas educacionais advindas da rápida produção de conhecimentos, das novas formas de informação e comunicação, das transformações do trabalho, que juntos, esses pontos, acarretaram alterações nos interesses dos jovens (BRASIL, 2012).

Durante o processo de atualização foi criada, em 2010, a Comissão formada pela CEB, composta pelos Conselheiros Adeum Sauer, que foi presidente, José Fernandes de Lima, o relator, além dos demais, Mozart Neves Ramos, Francisco Aparecido Cordão e Rita Gomes do Nascimento. O Conselho Nacional de Educação já vinha articulando um trabalho em volta da atualização de outras Diretrizes da educação nacional, como a da educação infantil e do ensino fundamental. A Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (SEB/MEC), em agosto de 2010, direcionou ao CNE uma proposta elaborada por profissionais capacitados de sua Secretaria e outros contratados para produzir esse documento (BRASIL, 2012).

Além disso, foram enviados ao CNE, pela SEB, outros documentos para que pudessem ser a base para demais discussões, havendo técnicos disponíveis para conduzir os trabalhos. O documento foi sendo direcionado para diferentes pessoas e locais, como para os integrantes do Fórum dos Coordenadores do Ensino Médio, que tinham reunido as ideias das Secretarias Estaduais de Educação, por meio de um Fórum realizado em Natal, RN, em 1 de setembro de 2010. Também, tiveram acesso às propostas especialistas que participaram da reunião com os integrantes da Comissão Especial da CEB e da SEB/MEC, em 17 de setembro de 2010, momento em que deram suas sugestões para as Diretrizes (BRASIL, 2012).

A recomendação para a resolução das Diretrizes aconteceu em 04 de outubro de 2010, realizado no CNE, por meio de audiência pública, solicitada pela CEB, reunindo mais de 100 participantes, entre eles educadores e representantes de entidades. O mesmo documento foi consultado pelo Conselho Nacional de Secretários da Educação (CONSED) que o enviou para as Secretarias Estaduais de Educação. Além disso, houve muitas contribuições de associações e individuais, a título de exemplo, as enviadas pela ANPED. O relator das Diretrizes participou, em 16 de fevereiro de 2011, de uma reunião com a CONSED e os Secretários Estaduais de Educação, para prestar esclarecimentos a respeito do andamento do processo e solicitar suas contribuições (BRASIL, 2012).

Esse percurso demonstra que a construção da atualização de 2012 perpassou uma jornada de elaboração democrática que tinha como principal objetivo estabelecer Diretrizes “que sugira procedimentos que permitam a revisão do trabalho das escolas e dos sistemas de



ensino, no sentido de garantir o direito à educação, ao acesso, à permanência e ao sucesso dos estudantes, com a melhoria da qualidade da educação para todos” (BRASIL, 2012).

O mesmo ocorreu com o processo de viabilização das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, que teve início em 2006, mas sua aprovação aconteceu em 07 de abril de 2010, anterior a das Diretrizes para o Ensino Médio. A necessidade de constituição dessas diretrizes se deu pela urgência em remodelar as políticas educacionais, que assegurassem o direito da população brasileira a ter acesso à formação humana, cidadã e profissional (BRASIL, 2010).

O acordo inicial ocorreu entre a Câmara de Educação Básica e diversas instituições, como o Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação, a União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação, o Conselho dos Secretários Estaduais de Educação, a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação, e as associações que representavam tanto corporações de formação de professores, de pesquisadores da educação, e de empresas que sustentavam o ensino privado, quanto dos profissionais da educação. A comissão tinha como relatora a conselheira Maria Beatriz Luce que, junto com a equipe, definiu as premissas de construção do parecer, da metodologia e dos temas das discussões (BRASIL, 2010).

O trabalho da comissão resultou em diferentes ações por todo o país, com o envolvimento e a concentração de diversas representações que operam em prol da Educação Básica no país. Desse modo, aconteceram encontros descentralizados nos estados e municípios, em que se organizaram o público das instituições educativas públicas e privadas que puderam manifestar seus interesses. Houve também revisões de documentos que tratavam sobre Educação Básica, feitas pelo CNE e o CEB. Isso foi feito para possibilitar o aprimoramento incentivador do trabalho das associações, realizadas ao mesmo tempo que o debate a respeito do regime de parcerias entre os sistemas educacionais.

A Secretaria de Educação Básica do MEC realizou, em novembro de 2006, o Seminário Nacional Currículo em Debate, que contou com a presença de agentes representando os estados e os municípios. Nesse evento, ocorreu a trigésima sessão ordinária para discussão nacional sobre as Diretrizes, promovida pela CEB, intitulada por "Colóquio Nacional sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais". Depois de vários encontros, já em 2009, formou-se uma nova comissão para a construção das Diretrizes, tendo como presidente Adeum Hilário Sauer, e como relatora, Clélia Brandão Alvarenga. Essa nova equipe recomeçou as atividades do grupo anterior e seguiu observando as pesquisas sobre currículo desenvolvidas pelo MEC, com o intuito de trabalhar com ele de forma harmônica (BRASIL, 2010). Assim, de acordo o texto do Parecer, o motivo principal para a consolidação dessas diretrizes foi:

[...] a responsabilidade que o Estado brasileiro, a família e a sociedade têm de garantir a democratização do acesso, inclusão, permanência e sucesso das crianças, jovens e adultos na instituição educacional, sobretudo em idade própria a cada etapa e modalidade; a aprendizagem para continuidade dos estudos; e a extensão da obrigatoriedade e da gratuidade da Educação Básica. (BRASIL, 2010, p.9).

Tendo em vista a argumentação realizada, havia o interesse de garantir a entrada dos estudantes na escola, com condições de continuidade e de inserção, sem discriminação, no cotidiano educativo, perpassando todas as atividades da formação básica e proporcionando efetiva escolarização. Também reafirmando o compromisso do Estado junto à família e à sociedade de cumprir com esse dever.

Para discutir a reforma do Ensino Médio de 2017 é necessário retomar o contexto político que levou a este acontecimento. Nas eleições presidenciais de 2014, concorriam ao Executivo candidatos de diferentes partidos, entre eles Aécio Neves, do Partido da Social-Democracia Brasileira (PSDB) e Dilma Rousseff, do Partido dos Trabalhadores (PT). Com o resultado final das eleições a então presidente do país, Dilma Rousseff e seu principal concorrente Aécio Neves, conquistaram respectivamente 51,64% e 48,36% dos votos válidos, de forma que Dilma conseguiu se reeleger (ALMEIDA, 2019).

Desde o resultado do segundo turno, em 25 de outubro de 2014, já havia o questionamento sobre a possibilidade de impeachment da presidenta reeleita. Inicialmente, essa ideia não possuía muitos adeptos, mas os movimentos existentes da ultradireita ganharam força com a oposição, não aceitando o resultado das eleições. Por esse motivo, formalizaram um pedido de auditoria dos votos, e continuaram nutrindo esse desejo mesmo antes de ter início o novo mandato. Em 2015, já no outro mandato, os opositores solicitaram a juristas um parecer com a viabilidade de executar o impeachment, mas a controvérsia jurídica plausível naquele momento seria a cassação por ações cometidas em mandato anterior, ou, até mesmo, em momentos anteriores ao mandato (ALMEIDA, 2019).

A mídia também passa a especular essa possibilidade e a partir daí são registrados diversos pedidos ao Presidente da Câmara dos Deputados, tendo por base motivos relacionados à Operação Lava Jato. As denúncias se intensificaram conforme a Operação Lava Jato alcança pessoas relacionadas à Presidenta e ao PT. No dia primeiro de setembro de 2015, foi protocolado o pedido do impeachment e emendado duas semanas depois, reunindo acusações de prática de crime de responsabilidade, como atos contra probidade na administração, contra a lei orçamentária e o não cumprimento de leis e decisões judiciais (ALMEIDA, 2019).

A habilitação para o reconhecimento do processo ficou ao encargo da interpretação da Constituição Federal pelo Presidente da Câmara dos deputados, que na época era o Eduardo Cunha, que também estava sendo investigado pelo Supremo Tribunal Federal (STF) por seu hipotético envolvimento na Operação Lava Jato. Desse modo, a situação do mandato de Eduardo Cunha se conectou com os acordos sobre a condição do impeachment, de modo que a subsistência do mandato de Dilma ficou condicionada às decisões de Eduardo Cunha e o desenrolar da Operação Lava Jato. De fato, “o impeachment de Dilma Rousseff foi, sobretudo, uma medida articulada em resposta à sua vitória nas eleições. Não se trata, assim, de um processo de impeachment baseado em um fato determinado ou em um escândalo em particular” (ALMEIDA, 2019, p.55).

A chegada de Michel Temer ao governo teve seu início no ano de 2002 quando Lula se elegeu presidente da república. Pois, nesta conjuntura, em 2003, Temer enquanto presidente Nacional do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB) engendrou um acordo com o PT para fixar um sistema de coalização<sup>5</sup>, o que contribuiu para que ele constituísse a candidatura de Dilma em 2010. Assim, ele atuou como vice-presidente no primeiro e no segundo mandato da ex-presidenta. Com a circunstância de crise no Brasil, articulada pela mídia, em 2015, a associação entre o PT e o PMDB começa a se desarticular, o que levou o PMDB a apresentar um projeto intitulado por “Uma ponte para o futuro”, que se dizia interessado em retirar o país da situação de crise. No entanto, tal projeto possuía cunho classista e de tendência neoliberal. Além disso, outras questões que favoreceram Temer foram a instituição de uma flutuação política, a diminuição das taxas de popularidade de Dilma, e o aumento dos movimentos custeados pelas elites, que tiveram aderência da classe média (SILVA, 2018).

Com isso, o impeachment, disseminado pelas classes neoliberais e pelos partidos alinhados ao PT no período das eleições, consegue se efetivar. Assim, com a aprovação pelo Senado Federal, com 55 votos a favor e 22 contra, Dilma é afastada da presidência até que o processo fosse finalizado e, em 12 de maio de 2016, se inicia o governo do presidente interino Michel Temer. Em seguida aos três meses de tramitação no Senado, houve a votação no plenário que legitimou, com 61 votos a favor e 20 contra o impeachment. Em vista disso, a forma como Temer assume o comando presidencial “evidenciou que passamos a vivenciar um Estado de exceção, ou seja, houve um acometimento ao princípio da democracia, estava sendo delineado

---

<sup>5</sup> Trata-se de parcerias entre partidos e forças políticas para se atingir objetivos específicos.

um novo ciclo de ajustes que seria sentido por todas as classes sociais, mas não de igual forma” (SILVA, 2018, p.114).

Nesse cenário, coloca-se o objeto de pesquisa, que compõe o campo da Política Educacional de Estado, que é a lei de nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017, que trata da reforma do Ensino Médio instituída no governo do ex-presidente Michel Temer (2016-2019). Essa lei alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de nº 9394 de 1996, a lei do FUNDEB de nº 11.494 de 2007, institui a Política de Fomento à implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-lei nº 5.452 de 1943 e o Decreto-lei nº 236 de 1967, e revoga a lei nº 11.161 de 2005, que dispõe sobre o ensino da língua espanhola (BRASIL, 2017).

Diante disso, foi com a promessa de maior participação da Juventude em seu processo de escolarização no Ensino Médio que foi implantada a MP de nº 746, de 22 de setembro de 2016, proposta por José Mendonça Bezerra Filho<sup>6</sup>. A justificativa dada para esse pedido dispõe que o Ensino Médio, em vigência até 2019, estava desarticulado com as novas demandas da economia, que não dialogava com as reais necessidades dos jovens e que possuía um currículo muito amplo (BRASIL, 2016). Por sua vez, Ramos e Frigotto (2016) entendem a reforma sob outra perspectiva. Segundo os autores, essa reforma não trouxe nenhuma inovação e, ao contrário de proporcionar maior participação dos estudantes nas decisões de escolarização do Ensino Médio, a MP diminuiu o acesso aos conhecimentos sistematizados de formação integral aos jovens e veio para dificultar o acesso dos mais pobres, os da classe trabalhadora, ao ensino superior, além de delegá-los a trabalhos de baixo rendimento econômico, com pouca ou nenhuma qualidade de vida, conduzindo-os para os setores que têm pouco reconhecimento, tanto em questões financeiras quanto de valores sociais.

Existe uma contradição presente no entendimento das políticas educacionais. De um lado, pela perspectiva do neoliberalismo, percebem-se os indivíduos desvinculados de suas necessidades materiais o que leva a crer que a política educacional tem condições de sanar as contradições sociais, já que elas surgem a partir da falta de conhecimento das pessoas de que podem solucionar essas questões. Por outro lado, quando se elaboram políticas educacionais com um viés econômico, pensando que com o avanço das indústrias e do crescimento do capital haverá conseqüentemente evolução da sociedade, acontece na verdade um erro de compreensão da realidade, porque dessa maneira estará se investindo em mão de obra para o trabalho alienado

---

<sup>6</sup> Ex. Ministro da Educação, de 2016 a 2018.

e não na formação cidadã do povo. “A funcionalidade da política educacional não é preparar mão-de-obra qualificada” (MARTINS, 1994, p.44).

Dessa maneira, uma das articulações que é possível ser feita se dá justamente pela questão de o “Novo” Ensino Médio (NEM) “propor” aos jovens uma formação para a construção do projeto de vida, visando à autonomia e à emancipação. Isso faz pensar se as mudanças na legislação educacional poderão dar conta de articular práticas e saberes empíricos dos estudantes aos conhecimentos científicos necessários à sua formação, já que uma das características formativas na última etapa da educação básica passou a ser a qualificação da mão de obra desses jovens para o exercício do trabalho. Para tanto, esta política de Estado, que é o NEM, surge a partir de uma concepção de Política Social baseada no ‘capitalismo contemporâneo’ para manter as relações sociais que nele vigoram (HOFLING, 2001).

Na concepção de Bresser-Pereira, o Estado necessita mudar porque a sociedade se modifica a todo tempo, principalmente com as novas tecnologias que exigem novas demandas dos mercados e, conseqüentemente, da própria sociedade. Assim, é necessário que o Estado se alinhe à nova realidade e faça isso por meio da mudança de papéis das três principais instâncias políticas, que são: o Estado, a sociedade civil e o governo. O Estado terá que se descentralizar, tirar de si algumas de suas responsabilidades e realocá-las por meio de terceirizações. Ele afirmou que, no século XXI, a democracia seria social-liberal e colocou que, ao passo que a democracia crescesse, o Estado atuaria mais enfaticamente a favor da justiça social. O termo social diz respeito ao cumprimento dos direitos sociais; o liberal, aos mercados e à concorrência, de modo que este último terá prioridade e não sofrerá interferência do Estado (BRESSER-PEREIRA, 2001).

Desse modo, o Brasil estaria em uma transição de administração pública burocrática, para a gestão pública. Nessa perspectiva, cabe ao Estado firmar os serviços públicos e garantir os direitos sociais, no entanto, não necessitaria provê-los diretamente. Ou seja, haverá o processo de privatizações, em que os serviços que não caibam naturalmente ao Estado sejam geridos **por instituições públicas não estatais**<sup>7</sup>. Em relação aos serviços sociais e científicos que a sociedade deveria prover, por serem mais complexos, serão mantidos pelos serviços prestados por instituições de fora do Estado, denominadas por Bresser como “sem fins lucrativos”, já que se voltam para o atendimento público, ainda que mantidas pelo direito privado (BRESSER-PEREIRA, 2001). Segundo suas palavras:

---

<sup>7</sup> Esta é uma concepção de público criada por Bresser-Pereira e utilizada em seus textos (1995, 1999, 2001).

[...] as empresas comerciais e industriais existem para competir por lucros, enquanto que **as organizações sem fins lucrativos – ou, como prefiro denominá-las, organizações públicas não estatais** – estão preparadas para competir por excelência e reconhecimento. E, em áreas sociais e científicas, esse é o tipo de concorrência que importa. Embora reguladas pelo direito privado e não pelo direito público, as organizações sem fins lucrativos são ‘públicas’ porque estão diretamente voltadas para o interesse público. Também, porque não dependem do princípio liberal clássico que legitima as empresas comerciais: ‘se cada uma defender seus próprios interesses, a concorrência no mercado assegurará automaticamente o interesse público’. Isto é um princípio vital para que se entenda o papel da concorrência econômica no capitalismo, mas é um princípio inadequado quando os mercados são imperfeitos, e ainda mais inadequado quando os critérios competitivos não são primordialmente econômicos. (BRESSER-PEREIRA, 2021, p. 15, grifo nosso).

Foi com esta visão que o então Ministro da reforma do Estado brasileiro instaurou no país uma gestão por resultados e criou as organizações sociais, em que entidades privadas recebem subsídios ou recursos pecuniários do poder público com a finalidade de prestarem serviços de interesse público. Nesse sentido, é possível citar o PROUNI, como programa do governo que oferece bolsas de estudos em instituições privadas para jovens de baixa renda, com desconto parcial (50%) ou integral (100%), para que eles possam realizar um curso de nível superior. Os estudantes que recebem as bolsas são financiados pelo governo, para se manterem estudando em faculdades ou universidades privadas, que são gerenciadas por entes particulares. Desse modo, essa concepção de organizações públicas não estatais, em realidade tratam da prestação dos serviços privados à população que não poderia arcar com eles economicamente, o que faz com que o Estado arque com essa despesa, mas não administre a empresa, não assuma os riscos de sua posse. Assim, observa-se dinheiro público sendo investido em empresas privadas, que acabam defendendo seus próprios interesses.

No campo da educação, entendeu-se que o modelo centralizado weberiano já não atendia mais às novas necessidades demandadas pelo novo público e novo tempo, no qual se concentrava a escola, além de que era considerado o motivo das mazelas da administração educacional. A declaração de Santiago (1993), elaborada a partir de uma lógica empresarial, entendia que, por meio das técnicas de regulação do mercado seriam superados os fracassos da administração dos sistemas educacionais e passou a preconizar algumas bases, tais como a capacitação da escola, da atuação dos ministérios, e do diretor, dando maior visibilidade aos métodos e aptidões do diretor. A descentralização advinda da reforma da administração pública que passa a ser valorizada na gestão educacional demonstra uma maior preocupação com os resultados do que com o processo, como também, as decisões descentralizadas não têm foco na democratização das ações, mas sim na substituição e divisão da responsabilidade pelos resultados (CASTRO, 2008).

A centralização e a descentralização da educação tratam da forma como a sociedade se organiza em questão de poder, como se dão os acordos entre as suas partes, civil, militar e o Estado. As decisões da descentralização, inicialmente, possuem uma forma de política de Estado e as demais têm uma perspectiva técnica de apoio, justificativa e realização. Na perspectiva territorial, a desconcentração seria uma maneira de manter o poder central e torná-lo uma ação também realizada pelo ato educacional, que ocorre no sentido vertical de cima para baixo. Já a descentralização seria a política que age a favor do local, que é independente do poder central, pois seu poder se concentra nos desejos oriundos do local e toma suas decisões de baixo para cima (CASASSUS, 1995).

Desta forma, a principal ideia para superar a crise seria concentrar o poder do Estado de maneira que ele controlasse o dinheiro, cortando custos com as políticas sociais, como: de saúde; de educação e previdência. Além disso, seriam mantidos os trabalhadores desempregados com o intuito de impedir os movimentos sindicais. Com isso, a desigualdade social voltaria ao seu lugar e daria impulso para a produtividade do capitalismo. Essas políticas econômicas exacerbam a divisão da sociedade, de um lado se vê a ‘pobreza’ e ‘marginalização’; do outro a ‘riqueza’ e ‘ostentação’. Enquanto os países ricos investem no ‘capital humano’ e educação, conseguindo a diminuição da desigualdade, nos países de “terceiro mundo” a educação não é prioridade. A população não recebe educação de qualidade, não é capacitada profissionalmente, o que dificulta a entrada desses países em setores mais especializados da economia (CASASSUS, 1990).

O Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional são agências defensoras do neoliberalismo para disseminar seus ideais, pois ganharam poder nos países que passaram por crise financeira e endividamento. A partir de 1950 o BM passa a financiar os países em desenvolvimento, fazendo com que estes se submetam para garantirem mais empréstimos. Os setores da educação passaram a ter acesso a esses investimentos pelo BM entre 1970 a 1990, de forma que os projetos criados pelo BM articularam a educação ao ‘desenvolvimento rural’ e a um viés de compensação para diminuir a pobreza nos países em desenvolvimento. “Ou seja, é uma educação para o conformismo e a concordância com a ordem econômica capitalista, que constantemente busca a reposição da mão de obra e explora aqueles que não detêm os meios de produção” (CASASSUS, 1990, p.10).

O Brasil vem tentando articular uma Política de Estado em cooperação com os entes federados, os poderes e a sociedade. No entanto, com o impeachment da ex-presidenta Dilma, o vice Michel Temer assume o poder e congela o teto de limite máximo para gastos públicos, com os poderes legislativos, executivos e judiciários por 20 anos (NACIF; FILHO, 2019). Ao

mesmo passo, Temer converte a MP de nº 746 de 2016 em lei e, a partir daí, institui-se a reforma do Ensino Médio. Essa ação do ex-presidente trouxe muitas revoltas para o meio educacional, principalmente por fazer alterações na legislação vigente, como a LDBEN e o FUNDEB, sem manter nenhum tipo de diálogo com os sujeitos da sociedade que se comprometem diretamente com a educação. Essa reforma se configura como um infortúnio para a educação básica, ainda mais para os jovens que receberão uma formação direcionada para o **trabalho precarizado**. Além disso, as questões que apontam para uma educação emancipadora foram postas de lado, o que mostrou o caráter antidemocrático desse governo (MELO; SOUSA, 2017).

Esta lei dividirá o Ensino Médio em duas etapas, em que uma delas será cursada por todos os estudantes brasileiros, com um total de 1.800 horas, ao longo dos três anos, tendo como sustentação a Base Nacional Comum Curricular. A segunda etapa trata dos itinerários formativos, em que cada instituição de ensino oferecerá, de acordo com as suas condições estruturais e financeiras. Ou seja, serão 1.200 destinadas aos seguintes itinerários formativos: linguagens e suas tecnologias, matemática e suas tecnologias, ciências da natureza e suas tecnologias, ciências humanas e sociais aplicadas, e formação técnica e profissional. Essas horas serão distribuídas entre arranjos curriculares, conforme as áreas de conhecimento de preferência do aluno, e que estejam sendo oferecidas na escola. De acordo com o Guia de Implementação do Novo Ensino Médio, essas unidades curriculares podem ser: “além da tradicional organização por disciplinas, [...] projetos, oficinas, atividades e práticas contextualizadas, entre outras situações de trabalho” (BRASIL, 2018, p.14).

Diante disso, é possível afirmar que as políticas públicas de educação são necessárias para o bom desenvolvimento social e econômico da sociedade. Um dos grandes problemas da sociedade brasileira tem sido a desigualdade social, no entanto é por meio do acesso e permanência aos processos de escolarização que os cidadãos podem sair desse quadro de exclusão e marginalização. Apesar de a educação ser uns dos caminhos para sair da pobreza, ela não é a única, pois é necessário que o Estado ofereça oportunidades e meios para que os sujeitos tenham condições de investir em seu crescimento tanto social quanto econômico. A política de educação em pauta neste estudo, o NEM, tem mobilizado muitas discussões no meio acadêmico, nas escolas, entre docentes e discentes. Desde o início de seu projeto muito foi questionado a respeito de sua eficácia. No entanto, mesmo com as reivindicações estudantis, dos movimentos sociais de professores e outros, a lei foi aprovada.

Ainda assim, os estudiosos da temática, como Motta e Frigotto (2017), Feitosa (2019), Santos (2020), Araújo (2019), Lima (2019), se mostram contrários à ideia, alegando que é um retrocesso às antigas políticas educacionais, postas em outros governos como o de Getúlio



Vargas, com as reformas de Francisco Campos e Gustavo Capanema, e a de Fernando Henrique Cardoso, com a implantação da Política Neoliberal no Brasil, a instituição da nova LDBEN de nº 9394 de 1996 e outras.

Motta e Frigotto (2017) fazem uma análise da “urgência” da reforma do Ensino Médio, considerando que ela favorece o desenvolvimento de uma oposição ‘ético-política’ que faz parte dos padrões e concepções capitalistas antidemocráticos, sendo, pois, influenciada por ferramentas ideológicas. No entanto, foi apresentada à sociedade como um modo comum de inovação, causada e cultuada pelo ‘tecnológico-inovador’, como se não mantivesse relação com a história e estivesse livre das ligações políticas. Dessa maneira, esses autores entendem que as reivindicações em prol da anulação da duplicidade de organização do Ensino Médio foram desconsideradas, entendendo-se que não há indivíduos pensantes, que são parte de determinados acontecimentos, mas sim, sujeitos inventados, jovens forçados a abandonar suas reais circunstâncias materiais. A referida lei desconsidera a diversidade de realidades da juventude; refere-se à educação da juventude como se essa fosse homogênea.

Os gestores do Ministério da Educação justificam a reforma apressada pelo fato de acreditarem na existência da inevitabilidade do rompimento com os bloqueios que estão postos para o incremento da economia, percebendo a educação, sobretudo a profissional, como uma das causas impulsionadoras deste crescimento, já que a capacitação de mão de obra consequentemente melhora os rendimentos. Diante disso, a educação teria como responsabilidade colocar o Brasil em um patamar mais elevado de disputa nas transações internacionais. A partir daí, aplicar-se-iam mais recursos para o desenvolvimento das capacidades do Ensino Médio, alterando o tempo de aula para mais horas, reformulando o currículo, tendo como objetivo o avanço da performance escolar, alinhando práticas de escolarização às necessidades do mundo do trabalho, controlando o abandono escolar e aumentando a oferta de vagas, de acordo com a hipotética formação do século XXI (MOTTA; FRIGOTTO, 2017). Nesses termos, os autores afirmam que:

[...] a formação humana é diretamente articulada com a formação da força de trabalho, sendo esta considerada um dos fatores de produção, assim como o maquinário. Trata-se de uma concepção predominante na história da educação brasileira, legitimada em políticas públicas de educação em diferentes momentos dos ciclos do capital. No caso brasileiro, no período nacional-desenvolvimentista, difundia-se a necessidade de investir no capital humano, articulado ao projeto de modernização da nação, como um mecanismo para avançar etapas de desenvolvimento econômico e social; no atual ciclo de globalização neoliberal, esse investimento é justificado pelo aumento da competitividade no mercado internacional e para gerar condições de empregabilidade. (MOTTA; FRIGOTTO, 2017, p.358).

De acordo com o exposto acima, a questão de perceber na formação educacional dos sujeitos um espaço para aprendizagem e aprimoramento das capacidades de realização dos trabalhos é algo que já está consolidado na história da constituição das políticas públicas educacionais, pois se entende a força de trabalho como um potente instrumento que contribui para a produção. Além disso, o aumento da economia, estaria associando o progresso da nação ao avanço social e econômico, sendo legitimados na capacidade do Brasil, em disputar o mercado internacional e conceber oportunidades de trabalho.

De acordo com Araújo (2019), a pretensa finalidade da reforma do Ensino Médio é mudar alguns conceitos da educação nacional que foram alcançados por meio dos movimentos estudantis e dos trabalhadores da educação, sendo estes a educação básica, pública, gratuita e a formação de professores. Além desses, apoiando-se na justificativa dada pelo ex-ministro da educação, infere-se que a reforma foi pensada para atingir 70% dos jovens concluintes do Ensino Médio que não entram diretamente no ensino superior. Por sua vez, esses jovens são filhos, em sua maior parte, da classe trabalhadora, e são também estudantes advindos da educação pública da rede estadual. A reforma traz em seu interior a desigualdade estrutural que tem figurado a história da educação escolar brasileira, ou seja, “a reforma não respeita as capacidades e interesses diferenciados dos jovens, mas visa naturalizar as desigualdades já existentes produzidas pelo 'ornitorrinco capitalista’” (ARAÚJO, 2019, p.53).

Com as mudanças preconizadas pela nova lei, as escolas públicas, principalmente as de nível estadual, de Ensino Médio, demonstraram ser a escola dos jovens brasileiros que são pobres, com um projeto de formação específico. Dessa forma, identifica-se a probabilidade de a nova lei apresentar efeitos negativos, tais como o aumento dos mecanismos de marginalização e exclusão dos jovens da classe trabalhadora, ampliação da desigualdade, diminuição da escola no cumprimento do seu compromisso social em ser favorecedora de oportunidades. Infere-se também a expansão da privatização da educação, enfraquecimento da formação de nível médio técnico e profissional, a precarização dos cursos de formação de professores e a decadência da profissão docente e demais profissionais da educação (ARAÚJO, 2019).

Ao realizar alterações em algumas orientações legais a “nova” lei assume a posição de mudar bruscamente o Ensino Médio brasileiro, reverberando na estruturação curricular, nos objetivos educacionais, na prática pedagógica, assim como no financiamento da educação, na atuação docente e na situação profissional dos jovens quando concluírem esta etapa. Para tanto, foram criados os diferentes itinerários formativos que servem “para desqualificar e minimizar ainda mais a escola de Ensino Médio frequentada pelos pobres” (ARAÚJO, 2019, p.55). Nesse intuito, Araújo (2019) coloca que a reforma atende as inclinações dos seus criadores, por

exemplo, ao CONSED, que facilitou a admissão de professores não licenciados, e ao Movimento Todos pela Educação, que organizou o currículo para a constituição de perfis produtivos, e encoraja o negócio de serviços educacionais.

A “nova” lei do Ensino Médio representa retrocessos desde o seu formato inicial em MP até sua conversão em lei, bem como com a publicação de outros documentos legais que orientam e corroboram sua tese, como a BNCC do Ensino Médio. Ao trazer de volta antigas reformas da educação de nível médio, a subordina às exigências dos diferentes setores da economia, colocando-a em um papel de instrumento. Entre suas principais características está o modo antidemocrático como se consolidou, desconsiderando argumentos contrários como o que foi feito por meio de parecer pela Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão e do Ministério Público Federal (MPF) a respeito dos perigos de se legitimar uma reforma que se iniciou através de uma MP. É nesse sentido que Araújo expõe que: trata de

[...]trata-se de uma reforma construída sem debates com os principais protagonistas da educação básica, quais sejam: professores, alunos e pais de alunos, e que teve como interlocutores principais grandes grupos empresariais, como os que compõem o Movimento Todos Pela Educação, e o CONSED, que tinha como uma de suas principais demandas a flexibilização do trabalho docente. Os interesses desses dois interlocutores, que têm assumido na história recente brasileira um protagonismo de cunho conservador na área de educação, foram atendidos no conteúdo da Reforma. (ARAÚJO, 2019, p.57).

Para tanto, construiu-se uma nova lei que contemplasse as demandas dos grupos empresariais e, por esse motivo, foram negados os direitos de docentes, dos discentes e de seus familiares, de apresentarem suas angústias e preocupações com as possíveis consequências resultantes das mudanças, já que suas colocações iam de encontro aos objetivos dos interlocutores da reforma. Diante de tais fatos, entende-se que o contexto de aprovação da lei foi marcado por um retrocesso político e econômico. Do lado político, tinha-se a democracia sendo continuamente lesada; do lado econômico, tinha-se o país subjugado aos outros países de capitalismo central e internacional, figurados pelo aumento das potências conservadoras. Assim, o governo de Michel Temer que legalizou a reforma iniciou um plano de outras reformas como a trabalhista e a da previdência, ambas também aprovadas; criou a nova lei de terceirizações, além da proposta de privatização do pré-sal. Todas essas mudanças compõem, juntamente com o novo Ensino Médio, o conjunto de elementos que têm tornado a imagem do Brasil como a de um “país crescentemente desigual, plutocrático e excludente” (ARAÚJO, 2019, p.58).

Cavalcante (2018) alerta para as intenções não aparentes por trás da tão divulgada reforma do Ensino Médio. Para a autora, é necessário verificar as condições de produção deste discurso em duas perspectivas: amplas e restritas. A primeira expressa as relações de produção, com sua carga sócio-histórica; a segunda refere-se às condições imediatas que engendraram a produção do discurso. Para atingir tal intento, será necessária a apropriação dos pressupostos teórico-metodológicos da Análise do Discurso pecheutiana, fundamentada no Materialismo Histórico Dialético.

### 3 A ANÁLISE DO DISCURSO E SEUS PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Para a realização dessa pesquisa serão utilizados os pressupostos teóricos metodológicos da Análise do Discurso francesa, filiada a Michel Pêcheux. A AD teve início em meados do século XX, na França, em sua trajetória, demonstrou possuir diferentes interlocuções teóricas e tendências e, por esta razão, não é possível fazer uma simplificação sobre seu objeto de estudo, constituindo-se um campo interdisciplinar, com diferentes correntes teóricas. Na França, entre os anos 1960 e 1980, diversos estudiosos, como Lévi-Strauss, Todorov, Dubois e outros, realizaram pesquisas em análise do discurso utilizando diferentes bases teóricas, como a semiótica, a linguística e a lexicologia. O percurso da Análise do Discurso fundada por Michel Pêcheux inicia na França no final da década de 1960 e chega ao Brasil na década de 1980, considerado o fato teórico de maior relevância na França (FLORÊNCIO; MAGALHÃES; SOBRINHO; CAVALCANTE, 2016).

É necessário entender a importância da AD enquanto acontecimento. Com isso, elenca-se seu percurso social e histórico da época, que mostra as condições em que se consolidou tal acontecimento, sendo constituído tendo por base as diferenças sociais presentes no contexto, bem como a realidade econômica e política. Desse modo, foram criadas as produções intelectuais daquele momento. O contexto da época se deu com o desfecho da segunda guerra mundial que envolveu o leste Europeu, parte da Ásia e os Estados Unidos. A França como um país localizado na Europa Ocidental sofreu todas as influências. Ao ser retirada do centro do poder internacional a Europa vivencia a vulnerabilidade advinda da guerra fria. Com isso, inaugura-se um novo modelo mundial, figurado pelo embate geopolítico das duas referências econômicas contrárias, o capitalismo e o socialismo. Diante disso, houve o armamento das nações rivais, que acumularam e melhoraram a capacidade de suas armas, de modo intenso (FLORÊNCIO; MAGALHÃES; SOBRINHO; CAVALCANTE, 2016).

No entanto, o crescimento da Europa Ocidental é marcado pelo resultado dos investimentos norte-americanos e das mudanças tecnológicas, ampliando a desigualdade social, a exploração de classes e a emergência dos movimentos sociais. Em maio de 1968, houve em Paris o movimento dos estudantes, que criticavam o padrão conservador das universidades francesas e a forma como aquela sociedade se organizava. Também ocorreu em 22 de maio do mesmo ano a greve dos trabalhadores, reunindo 10 milhões deles. A repercussão desses episódios reverberou em todo o mundo, recaindo também nas áreas epistemológicas, em que algumas questões surgiram sobre determinados saberes padronizados na França, a título de exemplo, o

estruturalismo fundamentado em Saussure (FLORÊNCIO; MAGALHÃES; SOBRINHO; CAVALCANTE, 2016).

A partir daí, buscou-se um enfoque diferente para os estudos da linguagem, não mais na perspectiva unicamente da língua, defendido por Saussure, entendida por ele como um composto de signos sem ideologia, disposto de modo fixo, com baixa capacidade para transformação. Nesta abordagem saussuriana, a fala, o sujeito e as relações sociais não são considerados. No novo panorama, são esses aspectos que entram para os estudos da linguagem. Deste modo

[...] os estudos, até então limitados a uma ‘linguística da língua’, passam a considerar sua dualidade constitutiva, isto é, seu caráter ao mesmo tempo formal e atravessado pelo social, pela história e, conseqüentemente, pela ideologia. A materialidade da língua funde-se à materialidade da história e opera nas relações sociais. Essa relação indissociável entre língua, história e ideologia é o discurso. (FLORÊNCIO; MAGALHÃES; SOBRINHO; CAVALCANTE, p.23, 2016).

É a partir desta concepção da relação entre língua, história e ideologia produzindo sentidos que será analisado o discurso materializado na atual lei da reforma do Ensino Médio. Ao se observar o contexto em que ela se constituiu, encontram-se reunidos tanto a ideologia ultraneoliberal e neofascista que abarca o movimento dos grupos que a idealizaram quanto a história das reformas da educação brasileira, do Estado brasileiro, e da economia política, que juntos dão sustentação ao referido discurso. Nesse sentido, compreende-se que nenhum discurso é neutro, uma vez que o sujeito, ao produzi-lo, faz uso de suas crenças, de seus valores e de um determinado espaço social, com isso, a materialização do discurso neste documento legal está plena de diferentes intenções.

Em 1969, na França, Michel Pêcheux designa o discurso em vez da língua como peça principal de seus estudos, fundando assim a Análise do Discurso. Este é um acontecimento na história da linguística, instituindo um campo teórico específico para as ciências sociais e para a linguística. Nessa teoria, busca-se o entendimento da linguagem para além das questões formais e complexas. Dessa forma, a linguagem passa a ser percebida como prática social, em que seus sentidos se alternam e se movimentam, conferindo valor às funções do simbólico, assim como o texto da lei da reforma do Ensino Médio que, por meio do discurso, atribuem determinados valores à escolarização de nível médio dos estudantes brasileiros. A partir daí o foco deixa de ser a estrutura linguística para ser o discurso (BRASIL, 2011). Para tanto,

[...] o objeto da linguística (o próprio da língua) aparece assim atravessado por uma divisão discursiva entre dois espaços: o da manipulação de significações estabilizadas,

normatizadas por uma higiene pedagógica do pensamento, e o de transformações do sentido, escapando a qualquer norma estabelecida a priori, de um trabalho do sentido sobre o sentido, tomados no relançar indefinido das interpretações. (PÊCHEUX, 2008, p.51).

Com isso, percebe-se que a linguagem será observada sob outra perspectiva; não mais como estrutura consolidada, como regra, algo estável e que terá sempre os mesmos sentidos, mas a partir da compreensão de que os sentidos podem ser outros, podem sofrer alterações, com novas formas e visões. Depois das publicações da obra *Análise automática do Discurso*, em 1969, e da *Revista Francesa Langages* de número 13, inaugura-se a disciplina que elege como objeto de estudo o discurso, entendido como prática de sujeitos inseridos e constituídos nas relações sociais. Nesse sentido, a AD tem a intenção de mostrar as relações da linguagem a respeito da sua natureza histórica e ideológica, já que é no espaço das relações sociais que os sentidos são construídos.

A partir dos anos 1980, os estudos em *Análise do Discurso* na França, passam por modificações devidas tanto ao desaparecimento de Michel Pêcheux, quanto às transformações históricas da época e aos conflitos entre os althusserianos e os garaudyanos filiados ao partido comunista francês. A partir de então, a *Análise do Discurso* circulou pela América Latina até se estabelecer no Brasil, país em que ganhou espaço e reconhecimento pelos interessados na área de estudo. Ou seja, na medida em que na França a teoria desenvolvida por Pêcheux passa por uma reconstrução, sendo descontinuada na perspectiva do seu criador, no Brasil é bem recebida e se fortalece (FLORÊNCIO; MAGALHÃES; SOBRINHO; CAVALCANTE, 2016).

Quando Michel Pêcheux inicia seus estudos faz uso dos fundamentos metodológicos de Marx e contesta as duas correntes teóricas da época que tratavam sobre a linguística, sendo elas o estruturalismo e o gerativismo. Além disso, descontinua as investigações que empregavam o psicologismo em seus estudos. Esse era o referencial teórico que imperava no campo das ciências humanas na França. Desse modo, os estudos que anteriormente se restringiam a uma linguística da língua ganham uma duplicidade que lhe é própria, assim, tanto a perspectiva formal atravessada pelo social quanto sua materialidade atuando nas relações sociais e mesclada à materialidade da história são contempladas no campo teórico de Pêcheux. Tendo sua filiação à filosofia marxista, Pêcheux lança, nas ciências humanas, um novo pressuposto que trata sobre a subjetividade, enquanto fruto das relações sociais dos sujeitos, e nesse passo, transformar o que se conhece da subjetividade como algo particular e não histórico (CAVALCANTE, 2021), em uma “teoria não subjetiva do sujeito. Ou seja, toda e qualquer enunciação é resultado das

relações sociais que o sujeito estabelece” (FLORÊNCIO; MAGALHÃES; SOBRINHO; CAVALCANTE, 2016, p.24). A partir daí concebe o discurso como objeto de estudo.

A Análise do Discurso de Michel Pêcheux funda-se ancorada em três campos de saber: o materialismo histórico, a linguística e uma teoria do discurso. O Materialismo histórico trata das constituições sociais e ideológicas. A linguística aborda o estudo dos modos como as palavras se organizam nas orações, nos períodos e nos métodos de argumentação. A teoria do discurso estuda a relação da língua com a história e a ideologia. Além disso, há o fato de que esses três elementos expressam não psiquismos individuais, mas os condicionamentos sócios históricos dos sujeitos. Por isso, a análise que se busca realizar nesta pesquisa se fundamenta metodologicamente na AD, uma vez que ela oferece os instrumentos de análise necessários para a realização de uma reflexão crítica, a respeito do discurso materializado na reforma do Ensino Médio. As concepções da história, da ideologia, da língua e do inconsciente adquirem uma nova roupagem a partir da teoria da Análise do Discurso. Para o autor dessa teoria, Michel Pêcheux, os sentidos não são manifestados de forma explícita e aparente, por isso, a necessidade de se atentar ao que está escondido, turvo e confuso (BRASIL, 2011). Assim,

[...] em história, em sociologia e mesmo nos estudos literários, aparece cada vez mais explicitamente a preocupação de se colocar em posição de entender esse discurso, a maior parte das vezes silencioso, da urgência às voltas com os mecanismos de sobrevivência; trata-se para além das leituras dos Grandes Textos (da Ciência, do Direito, do Estado), de se pôr na escuta das circulações cotidianas, tomadas no ordinário do sentido [...]. (PÊCHEUX, 2008, p.48).

Existe uma necessidade de se compreender o que está subjacente aos discursos produzidos e materializados por meio de diversos tipos de textos (orais, escritos, imagéticos, gestuais, sonoros). Desse modo, é cada vez mais aparente e compreensível que há muito sendo dito, formulado e pensado, com intencionalidades determinadas, para se atingir um objetivo, um público. Com isso, coloca-se em questão o cuidado que se deve ter, atentando-se minuciosamente aos acontecimentos comuns e rotineiros, que produzem sentidos e significações que precisam ser analisados e avaliados. Na perspectiva de Pêcheux, o sujeito não é dono de si, pois é formado pelas deslembanças das coisas que o estabelecem como é, ou seja, ele é a expressão das manifestações, das dúvidas do seu ser, em sujeito de sua respectiva fala. Assim, é intimado por se reconhecer enquanto sujeito do discurso, uma vez que são múltiplos os fatores que o definem e que são antecedentemente produzidos (BRASIL, 2011).

A ideia de construção discursiva que Pêcheux se apreende é de Michael Foucault (2004), sendo por ele redefinida na área de concentração da AD. Com esse entendimento, o sujeito é



consequência da conexão que há entre a história e a ideologia, formado pelas conexões que mantém com seus pares. Dessa forma, “O sujeito do discurso traz para o debate um grupo de representações individuais a respeito de si mesmo, do interlocutor e do assunto abordado” (BRASIL, 2011, p.174). Assim, “esse sujeito será construído através das práticas sociais e da ideologia que darão as bases do complexo psíquico do indivíduo” (FLORÊNCIO; MAGALHÃES; SOBRINHO; CAVALCANTE, 2016, p.43). A sua inclusão em determinado sentido se define pela Formação ideológica (FI).

Portanto, a teoria materialista na Análise do Discurso possibilita o entendimento da maneira como os discursos são concebidos, que posições os sujeitos assumem em relação à luta de classes. Percebe-se que a teoria de Pêcheux está muito além de uma análise simplista do texto, mas assume uma posição diferenciada para se entender os diversos discursos que são materializados pela linguagem e produzidos pelas práticas dos sujeitos em sociedade, que são formadas pelos contextos históricos e ideológicos que os circundam. A AD reúne o linguístico e o sócio-histórico, construindo um núcleo composto por quatro princípios e conceitos essenciais: sujeito, ideologia, história e discurso. Nesse sentido, a AD toma para si as concepções de ideologia desenvolvidas por Althusser, e as de discurso, por Foucault, duas tendências que contribuíram com a linha francesa da AD criada por Pêcheux.

São esses conceitos nucleares - sujeito, ideologia, história e discurso - que são aplicados em diversos estudos, por diferentes pesquisadores, em diferentes perspectivas teóricas. Isso possibilita que a Análise do Discurso seja realizada de maneiras distintas, tanto previamente à morte de seu autor quanto posteriormente. Com o falecimento de Pêcheux, a perspectiva da filosofia marxista introduzida por Michel Pêcheux na AD da França.

A Análise do Discurso desenvolvida por Pêcheux chega ao Brasil por meio de Eni Orlandi e vai se estabelecendo como um campo de estudos. Contudo, sua continuidade no país não acontece como réplica, ainda que tenha como base a obra e a perspectiva de seu criador; ela recebe novos olhares e é ressignificada a partir dos saberes e criatividade dos estudiosos brasileiros. De acordo com Cavalcante (2021) foi definida uma ligação com a obra de Pêcheux, mas sem perder de vista a maneira como os estudos são pensados e refletidos no Brasil, bem como a história dos saberes que nele são construídos. Ainda assim, a AD enfrentou obstáculos e oposições no país, mesmo ganhando um espaço de análises fecundas. Além disso, a AD também se realiza de modo heterogêneo, pois existem pesquisas brasileiras em que seus autores apresentam suas posições teóricas a respeito do discurso não consolidadas no marxismo.

Na Universidade Federal de Alagoas, os grupos que desenvolvem pesquisas na perspectiva da AD pecheutiana são: Grupo de Estudos do Discurso e Ontologia Marxiana

(GEDOM); Grupo de Análise do discurso (GRAD) e Grupo de Estudos Políticas Públicas História e Discurso.

Em seus estudos, Silva Sobrinho (2007) e Cavalcante (2021) destacam a necessidade de assumir uma posição na linguística pela Análise do Discurso, e pela ontologia marxiana dentro da AD, para que se possa refleti-la na concepção de Pêcheux, em uma vertente materialista do discurso, já que é no próprio Marxismo que está o fundamento dos estudos da linguagem marxiana. Por isso, entende-se que sem a base marxista é improvável alcançar a percepção da prática discursiva, empreendida por sujeitos históricos e ideológicos.

### **3.1 Condições de Produção do Discurso**

As Condições de Produção do Discurso (CPD) são fundamentais para a compreensão de como os discursos se constituem, como produzem diferentes sentidos, como agem nas estruturas sociais modificando-as ou contribuindo para sua manutenção. Na perspectiva da Análise do Discurso não há apenas um único sentido, pois eles podem ser diversos e seus indícios nem sempre são aparentes. Desse modo, para que haja o entendimento de como se formam os processos em que os sentidos são produzidos o analista buscará investigá-los, atentando ao fato de que os dizeres não devem ser percebidos como mensagens emitidas e entendidas tal como foram ditas, e sim no modo como elas geraram efeitos de sentidos. Os enunciados não são transparentes; eles são constituídos por sujeitos que fazem escolhas, em contextos estabelecidos e que se apresentam da forma como dizem (FLORÊNCIO; MAGALHÃES; SOBRINHO; CAVALCANTE, 2016).

[...] o fato de que existe um já-dito que sustenta a possibilidade de dizer é fundamental para se compreender o funcionamento do discurso e sua relação com os sujeitos, com a ideologia e com as condições históricas do momento da produção do discurso, pois os dizeres, na perspectiva da AD, não possuem sentido único como se fossem mensagens transparentes; afinal os sujeitos que enunciam realizam escolhas em determinadas conjunturas históricas que produzem efeitos de sentidos. (MACHADO, 2018, p.60).

As Condições de Produção do Discurso estão diretamente relacionadas aos sujeitos e às situações. O sujeito é constituído por seus esquecimentos e sua posição social, determinadas pela ideologia, por seu lugar no processo de produção e na prática do discurso. As Condições de Produção podem ser vistas em dois sentidos, o estrito e o amplo, no primeiro caso, tem-se como estado de enunciação a conjuntura imediata, o aqui e o agora. Já no segundo, respectivamente, abarca-se a conjuntura sócio-histórica e ideológica. Na prática, esses dois

sentidos não podem ser separados. Também faz parte da produção do discurso a categoria “memória”, pois, ao ser acionada, ela fornece já ditos que vão constituir um novo discurso (ORLANDI, 2020). A memória, através do movimento do interdiscurso, disponibiliza dizeres que influenciam na forma como o sujeito produz sentido em uma circunstância discursiva específica.

É pelo funcionamento do interdiscurso que se suprime, por assim dizer, a exterioridade como tal, para inscrevê-la no interior da textualidade. Isso faz com que, pensando-se a relação da historicidade (do discurso) e a história (tal como se dá no mundo), é o interdiscurso que especifica, como diz Pêcheux (1999), as condições nas quais um acontecimento histórico (elemento histórico descontínuo e exterior) é suscetível de vir a inscrever-se na continuidade interna, no espaço potencial de coerência próprio a uma memória. [...] Um discurso aponta para outros que o sustentam, assim como para dizeres futuros. Não há começo absoluto nem ponto final para o discurso, ele tem relação com outros dizeres realizados, imaginados ou possíveis. Outro fator é a ‘relação de forças’, ou seja, o lugar a partir do qual fala o sujeito e que é constitutivo do que ele diz. (VIEIRA, 2005, p.6).

O interdiscurso é o movimento de inter-relação entre vários discursos, entre aquilo que já foi dito e o que se pretende dizer. Nesse sentido, o interdiscurso é entendido como movimento entre diferentes formações discursivas e o que se diz previamente, em outro espaço. Através desse movimento, a memória discursiva retorna como pré-construído, ao que já foi referido, que se encontra na estrutura do que se pode dizer (ORLANDI, 2020). O Sentido das palavras e expressões não existe em si mesmo, ele se estabelece a partir das posições ideológicas postas em jogo, no percurso social e histórico onde as palavras são concebidas, ou seja, esses sentidos mudam de acordo com o lugar assumido por aqueles que fazem uso de certas palavras e não de outras. Desse modo,

[...] é preciso compreender, a princípio, que o sujeito ao produzir um discurso está inserido em um processo social muito amplo, onde ele possui relações imediatas com a cultura, a sociedade, a economia. No entanto, essas instâncias possuem um estabelecimento na sociedade muito antes desse sujeito produzir esse discurso, logo, no trabalho de análise se faz necessário investigar para além do momento em que o discurso foi enunciado, mas também as raízes históricas e sociais desse discurso, buscando entender como este produz efeitos de sentido. (BENTO, 2020, pp.71-72).

Diante de tal colocação, torna-se possível o entendimento das CPD como o dispositivo de análise mais importante na AD uma vez que ele possibilita reconhecer a partir de quais lugares o sujeito do discurso enuncia, em quais formações discursivas e em que formação ideológica ele se ancora, quais os discursos já ditos em outro momento histórico ele retoma, qual a conjuntura imediata a que ele se vincula. As CPD buscam encontrar as especificidades históricas, sociais, e ideologias que possibilitaram o surgimento de um discurso, bem como as

condições presentes no tempo concreto em que o discurso é proferido. Assim, todo discurso se filia a outros que o antecederam e que dependendo da realidade do sujeito que o assume pode produzir diferentes efeitos de sentidos. As Condições de Produção são responsáveis pela organização das relações de força e de poder dentro de um discurso, preservando juntamente com a linguagem uma relação essencial e formando com ela o sentido de um discurso.

### **3.2 Discurso, Ideologia e Sujeito**

É necessária a compreensão de que o discurso, em seu sentido, difere da estrutura básica da comunicação, e de como ela organiza seus componentes para determinar o sentido da mensagem. Essa estrutura básica é composta pelo “emissor, receptor, código, referente e mensagem” (ORLANDI, 2020, p.19). Desse modo, há o emissor que comunica algo ao receptor, e essa informação é preparada por meio de um código relacionado a algo existente, sendo este, o ‘referente’. No caso da Análise do Discurso não existe essa sequência inalterável, em que uma pessoa se pronuncia, menciona um referente fazendo uso de um código específico, outra pessoa recebe a informação e a decodifica. Locutor e interlocutor falam concomitantemente, não há uma ordem serial a ser seguida e nem uma separação entre eles, bem como, simultaneamente, eles estão produzindo sentidos. Nessa concepção, a língua não é entendida como um código; ela e a história juntas afetam sujeitos em conexão com os sentidos. A linguagem em suas práticas exerce um sistema de produção de sentidos e constituição de sujeitos, e não simplesmente a disseminação de conteúdo (ORLANDI, 2020).

Com a intenção de pensar o discurso, concebe-se a linguagem nos seus mecanismos de reconhecimento do sujeito, de contestação, de formação da existência, de subjetivação entre outros, não sendo possível estabelecer essa estrutura na concepção de comunicação. Para tanto, “A linguagem serve para comunicar e para não comunicar. As relações de língua-gem são relações de sujeitos e de sentidos e seus efeitos são múltiplos e variados. Daí a definição de discurso: o discurso é efeito de sentidos entre locutores” (ORLANDI, 2020, p.20). O discurso é “produzido socialmente, em um determinado momento histórico, para atender às necessidades postas nas relações entre os homens, para produção e reprodução de sua existência” (FLORÊNCIO; MAGALHÃES; SOBRINHO; CAVALCANTE, 2016. p. 27). Ou seja, o discurso “é práxis humana que só pode ser compreendida a partir do entendimento das contradições sociais que possibilitam a sua objetivação” (MAGALHÃES, 2003, p.75). Daí a importância da categoria Condições de Produção do Discurso.

Os processos discursivos se manifestam alicerçados nas sistematicidades linguísticas como condições materiais, ou seja, a linguagem é uma prática que se submete a tênues princípios de produção e interpretação, esquivando-se da solicitação de uma gramática. Desse modo, o discurso se materializa através da linguagem, a língua torna-se uma oportunidade viável para o discurso, mesmo com os limites entre eles sendo colocados em discussão sistematicamente nas práticas do discurso. Com isso, a ligação que há entre língua e discurso é a de revestimento, não sendo possível uma divisão fixa (ORLANDI, 2020). Existem diferentes percepções na compreensão sobre o discurso, tanto nos campos de estudos da linguagem quanto nas inclinações de investigações desses campos, sendo alguns deles a filologia, a linguística do texto, e a própria Análise do Discurso em questão. Na construção teórica de Pêcheux “o discurso não se confunde com a língua, nem com a fala, nem com o texto; não é a mesma coisa que transmissão de informações, tampouco surge do psiquismo individual de um falante” (FLORÊNCIO; MAGALHÃES; SOBRINHO; CAVALCANTE, 2016, p.26).

Todo discurso tem seu início em outro anterior, há sempre um sujeito na história que já tenho feito uso do objeto do discurso de outro sujeito em seus enunciados. Por esse motivo os discursos são resultados das expressões dos indivíduos que os constroem socialmente, sempre partindo de um contexto, por meio de seus diálogos, argumentos, críticas, declarações, entre outros, para atender as demandas que existem na dinâmica social dos homens. Nessa perspectiva, os homens precisam estar vinculados à história e às ideologias das relações que mantêm entre eles, para elaborar e reelaborar suas existências. O discurso, quando criado, é imbuído de convicções, de posições ideológicas, demarcando o lugar de onde seu locutor anuncia, por isso ele não é neutro. Com isso, o sentido de uma afirmação pode parecer verdade ou mentira, ser do bem ou do mal, depende da perspectiva histórica e ideológica de quem a recebe (FLORÊNCIO; MAGALHÃES; SOBRINHO; CAVALCANTE, 2016).

As realizações das pesquisas surgem pela necessidade de resolução de problemáticas advindas do contexto. Por isso, toda elaboração científica parte de algum ponto específico, da atividade empregada em algum objeto, com o intuito de repeti-lo ou alterá-lo, por intermédio do exercício de recriação teórica de interrupção. No Brasil, a Análise do Discurso segue essa mesma linha de ação dupla, suscitando efeitos. Contudo, as divergências conceituais no país têm a ver com a relação sujeito, língua e ideologia, em que alguns estudiosos da AD tomam partido por determinadas teorias, apresentando diferentes inscrições. Assim, “há grupos de pesquisas que se mantêm fiéis às elaborações teóricas de Michel Pêcheux; há os que, embora afetados por essa filiação, estabelecem interlocuções com a Nova História, com a Psicanálise e

com o Materialismo Histórico Dialético” (FLORÊNCIO; MAGALHÃES; SOBRINHO; CAVALCANTE, 2016, p.31).

Diante disso, assumindo o posicionamento da perspectiva marxista, se faz relevante apresentar os teóricos desta base que discutem a Análise do Discurso. Os pesquisadores Florêncio, Magalhães, Sobrinho e Cavalcante (2016) trazem a percepção de dois autores, Bakhtin e Lukács, com quem seu grupo de estudos faz interlocução. Para Bakhtin a linguística utilizada no seu tempo se vinculava a duas considerações teóricas às quais ele apontou uma crítica. A primeira refere-se ao subjetivismo idealista, que trabalha com a língua como um feito pessoal, em que a psicologia individual rege as ações particulares e criativas da fala, de modo que a elaboração linguística é semelhante à elaboração artística. No caso do objetivismo abstrato, a segunda consideração teórica, quem fomenta a língua é o sistema linguístico, assim ambas funcionam estruturadas nas mesmas regras, já que as leis da língua são as leis linguísticas. Para tanto, a língua é compreendida como um conjunto fixo, inalterável, de figuras linguísticas sujeitas às regras, bem como a consciência individual (Idem, 2016).

Com uma visão contrária ao objetivismo abstrato e ao subjetivismo idealista, Bakhtin coloca que as leis da linguística são sociológicas e que a língua é a manifestação das conexões entre os sujeitos em sociedade. Para Lukács, a língua tem a função de intervir no compartilhamento entre a sociedade e a natureza, nos vínculos que existem entre os seres humanos, e tem a capacidade de se aperfeiçoar tendo por base as demandas da vida. De tal modo, na perspectiva marxista a língua é compreendida “[...]como uma entidade inacabada, imprecisa, ambígua, cujos elementos assumem funções sintáticas e configurações semânticas não de todo definidas nem definitivas, o que implica poder observar sua incompletude” (FLORÊNCIO; MAGALHÃES; SOBRINHO; CAVALCANTE, 2016, p.33). Os sentidos das palavras podem variar de acordo com a posição ideológica em que ela seja utilizada, desencadeada em diferentes sentidos.

A perspectiva ideológica considerada neste estudo é a ontologia marxiana desenvolvida por Lukács. Essa vertente considera a interferência da filosofia materialista na ciência linguística como uma possibilidade de abrir espaços para indagações. Segundo Lukács, a partir Karl Marx, a principal característica que define o ser social é o trabalho, compreendido como a maneira de edificar a humanidade do ser. A partir da intervenção do homem na natureza, através do trabalho, para atender suas necessidades, ele se afasta dos outros seres e consegue se humanizar, em contrapartida aos outros seres que buscam se adequar a natureza para permanecerem vivos. A diferença entre o ser natural e o ser social é que este último opera sobre a natureza de modo consciente com o intuito de alterá-la, para atender às suas demandas e,

nesse movimento, também altera a si próprio, permanentemente (CAVALCANTE, 2021). Com isso, quando surge uma nova necessidade e ela consegue ser contemplada “surtem outras para as quais vai buscar respostas, criando assim uma processualidade de atividades sempre renovadas que, assim como modificam a natureza, também modificam os seres sociais por ela afetados” (Idem, 2021, p.121).

Tão importante quanto o trabalho para o ser social é a sua historicidade, visto que não existe nada no âmago humano que não possa ser transformado; não há uma natureza inalterável, justamente pela potencialidade do ser social em produzir o novo, tendo por base a realização do trabalho que sempre a constrói. A reprodução só se torna possível por meio de um complexo que consiga manter na mente humana suas aprendizagens e divulgá-las, através da linguagem. Para Cavalcante (2021), assim como a consciência, a linguagem é resultado das ações humanas, pois a construção das ideias, das concepções e da consciência do homem está associada às suas atividades materiais. De acordo com a percepção de Lukács (1978) apenas o ser humano está apto para predeterminar uma conclusão para suas práticas, bem como vislumbrar as suas possíveis consequências. Este posicionamento define as posições teleológicas que constituem essas particularidades do ser social (CAVALCANTE, 2021).

As posições teleológicas podem ser primárias ou secundárias, dependendo do grau de dificuldade que apresentem. As primárias dizem respeito ao fato de o homem manipular a natureza para atender aos seus anseios e com isso modificá-la. Já as secundárias, são dependentes da primária, pois elas existem para atender a carências das relações sociais dos sujeitos que trabalham. Ou seja, “tanto há intencionalidade quando de uma árvore se produz uma casa (teleologia primária), como quando se produzem discursos que contribuem para a mudança de subjetividades (teleologia secundária)” (CAVALCANTE, 2021, p.124). Essas teleologias secundárias condicionam os pensamentos, direcionam as ações que se dão entre os homens, e influenciam nas posições que eles assumem: de “mando, subordinação, resistência, frente a situações postas por uma formação social” (Idem, 2021, p.122). É a partir dessas posições teleológicas que os indivíduos têm as suas subjetividades manipuladas para a escolha de seus posicionamentos. Dessa maneira, surge a ideologia, “no sentido de influenciar outros homens a assumirem posições” (Ibidem, 2021, p.122).

Costa (2009) aponta que a ideologia ao assumir a posição teleológica secundária influencia indivíduos e grupos para que se mantenham da forma como se encontram ou para que se transformem. No entanto, é da sociedade, onde estes indivíduos estão inseridos e desenvolvem seus modos de viver, que emergem as determinações produtoras dos complexos ideológicos. Para tanto, a linguagem desempenha uma função fundamental nesse trajeto, pois

efetua diversas ações, gerando comunicação ou não comunicação; omissão e dissimulação. Nesta mesma concepção, a visão de ideologia desenvolvida por Lukács modifica o conceito de ideologia apresentado em obras marxistas, uma vez que ele entende o trabalho como princípio ontológico da ideologia (CAVALCANTE, 2021). Além disso, diferencia ideologia de falsa consciência, de modo que a estabelece como função social, conforme as ações humanas que de fato existem e que agem sobre os conflitos do dia a dia. Nesse sentido, o autor

[...] define a ideologia em dois sentidos – amplo e restrito -. Em sentido amplo - como veículo de conscientização e prévia ideação da prática social dos homens - manifesta-se no cotidiano dos homens, nas suas relações familiares, amorosas, artísticas, entre outras. Para Lukács, ideologia e existência social são inseparáveis. Em sentido restrito, constitui-se nas contradições de classe, cujas percepções conflitantes da realidade se apresentam nas determinações materiais, logo, caracterizam-se como instrumento de luta social e pressupõem a existência de conflitos que se manifestam como embates de interesses entre homens singulares ou entre estes e um grupo de homens ou entre dois grupos de interesses antagônicos. (CAVALCANTE, 2021, p.123).

Com esse entendimento, a ideologia em seu sentido amplo conscientiza o indivíduo de suas práticas sociais, expressadas em suas relações sociais e em seu cotidiano. Já em sentido restrito, se faz presente nas lutas de classes, onde as diferentes percepções da realidade entram em conflito, de forma concreta, construindo um campo de embates pelas preferências de uns sobre ou outros. Nesse sentido, “o surgimento e a disseminação de ideologias restritas se manifestam como característica das sociedades de classe” (CAVALCANTE; MACHADO, 2017, p.46). Com isso, a existência das ideologias restritas parte do princípio de que há na organização social diversos grupos de interesses contrários que aspiram fixar seus anseios obrigatoriamente em toda sociedade. Por esse motivo, sempre que houver a manifestação do ser social, haverá conflitos com necessidade de serem solucionadas, demandando respostas.

Seguindo esse caminho, na busca por solucionar um problema, nascerão perguntas que induzirão a procura por respostas e é nessa procura que se manifesta a definição dada por Lukács ao homem enquanto um sujeito dinâmico, que diante de opções expressa suas predileções. De tal modo, diante da possibilidade de fazer escolhas, o indivíduo não as faz sem interferências externas, de modo livre, pois está subjugado às delimitações da vida, em determinado tempo histórico. Ainda assim, há o pressuposto de que a realidade objetiva, mesmo com seus limites, não dispõe unicamente de uma alternativa. A subjetividade humana acontece nessas oportunidades de escolha, onde consegue estampar suas características, seja na prática discursiva ou em qualquer outra (CAVALCANTE, 2021).



A partir do entendimento ontológico, a ideologia enquanto complexo social demanda a existência de organizações sociais para seu surgimento, no percurso da luta de classes. Desse modo, diversos grupos, como castas e classes sociais, com predileções divergentes, passam a desejar e proceder no sentido de conseguirem fixar seus interesses privados e suas perspectivas de mundo, como se fosse a vontade de todos. Para que ocorra a transição de um complexo de ideias, de práticas sociais, para a função da ideologia, é necessário que sua forma e seu caráter preservem em si mesmos seus aspectos de origem, ainda que eles não estejam aparentes. Além disso, é importante ressaltar a função que este complexo representa na vida dos homens, em procurar respostas para os seus questionamentos, postos pelas necessidades impostas pela vida concreta.

Podemos afirmar ser a ideologia, numa perspectiva materialista histórico-dialética, um complexo cuja determinação sócio-histórica é plasmada no complexo fundante do ser social, o trabalho. Assim, a subjetividade objetivada na discursividade das ciências econômicas, com o intuito de produzir sentidos que tenham como objetivo difundir a ideia já tão propalada de 'leis naturais', que dão sustentação teórica e científica ao discurso da economia política burguesa que circula hegemonicamente na sociedade civil, como 'fatalidade histórica inquestionável', tem seus limites, exatamente no fato de que as ações econômicas do ser social remetem, inelutavelmente, a composições causais colocadas em movimento mediante pores teleológicos que jamais ocorrem de maneira espontânea, a exemplo do que ocorre na natureza. (CAVALCANTE; MACHADO, 2017, p.49).

A partir dessa ótica, a ideologia tem suas determinações sociais e históricas constituídas no trabalho. Desse modo, a discursividade das ciências econômicas ancoradas em pores teleológicos secundários manifesta-se no campo da ideologia, ao dirigir práxis sociais com a intenção de induzir outros seres sociais a responderem suas demandas de acordo com as alternativas disponíveis. Assim, todo discurso é ideológico porque é produzido em práticas sociais que produzem sentidos, ao emergirem das relações sociais entre os homens, tecidos na processualidade histórica, pois, na natureza não existem sentidos, é somente nas relações que se dão entre os sujeitos em sociedade que se caracteriza o processo de produção de sentidos.

A constituição do sujeito na análise do discurso pecheutiana se dá por meio das práticas sociais e da ideologia que comporão a base psíquica do indivíduo. Esse sujeito estará sempre atrelado ao seu tempo e a sua sociabilidade. Para a construção de sua subjetividade se faz necessária a relação entre sua materialidade corpórea e as determinações sociais. A materialidade corpórea pode ser compreendida como os aspectos físicos e biológicos que compõem o corpo humano, sua estrutura de pele e osso, sua altura, seu peso, a cor dos seus cabelos, os órgãos. Já as determinações sociais dizem respeito às condições históricas e sociais, como a cidade e o país em que nasceu, quem são seus pais, onde trabalham, em que período se

situa etc. Ao se fazer a vinculação entre essas duas realidades, materialidade corpórea e determinações histórico-sociais, cria-se a materialidade da subjetividade que, por sua vez, permite que o ser humano pense, pois possui um corpo para tal, mas que, ao mesmo tempo, não consegue pensar o que deseja, pois está subjugado às definições da materialidade social (FLORÊNCIO, MAGALHÃES, SOBRINHO, CAVALCANTE, 2016). De acordo com a perspectiva da ontologia de Marx,

[...] o ser social tem como processualidade de sua reprodução a criação do novo, isto é, a marca do sujeito humano é criar o novo, a partir do já constituído. Nesse sentido, para Marx, cada ato do sujeito individual, que é o único que tem possibilidade do pôr teleológico, de pressupor, necessariamente, uma avaliação consciente sobre a objetividade, que não significa eficácia garantida nem controle sobre a objetivação empreendida, pois nem a objetividade pode ser abarcada em todas as suas dimensões, nem o inconsciente pode ser inteiramente controlado pela consciência. (FLORÊNCIO, MAGALHÃES, SOBRINHO, CAVALCANTE, 2016, pp.49-50).

O ser humano se torna sujeito por sua capacidade de pensar antes de agir, ele planeja uma ação e a concretiza por meio da prática dessa ação. Nisso consiste a objetividade, em um ato humano sobre a realidade posta. Por isso, ele é o único com possibilidade do pôr teleológico, pois ele realiza uma atividade sobre o que já existe com uma intenção pré-determinada, com o intuito de obter algo a partir de seu ato. O sujeito individual é aquele que é definido pelas relações de produção, pela história, e submisso às práxis ideológicas do contexto em que se insere. Desse modo, é que a subjetividade se converte em objetividade, pois nem tudo que o sujeito pensa é dito ou se expressa materialmente, da mesma forma que nem tudo que existe na realidade concreta o sujeito consegue exprimir em seus pensamentos. Assim, a produção do novo se constitui por meio da subjetividade (a consciência), tendo como base a objetividade, que é o que já existia, e a linguagem nesse processo tem o papel de efetivar a reprodução do ser social (FLORÊNCIO, MAGALHÃES, SOBRINHO, CAVALCANTE, 2016).

Existe uma relação entre a realidade pensada e a realidade dita, esta última é construída através de uma prática, tornando objetivo o que antes estava sob a forma de pensamento. Ou seja, “é dessa realidade que tratam os analistas do discurso, aquela feita de discurso, isto é, uma subjetividade objetivada [...]” (FLORÊNCIO, MAGALHÃES, SOBRINHO, CAVALCANTE, 2016, p.52). A subjetividade tem a capacidade de transformar e apreender a realidade, no entanto, ela também necessita dessa mesma realidade para poder efetuar essa transformação e apreensão. O sujeito, mediante sua subjetividade, não possui uma liberdade integral, já que ela é estabelecida pelas relações sociais, e as escolhas que consegue realizar são feitas a partir das alternativas postas pelo seu tempo histórico, ainda que aparentem ser decisões individuais.

Desse modo, ainda que o sujeito acredite ser autônomo, em sociedades separadas por classes, todas as escolhas são demarcadas socialmente, seja uma escolha econômica, ou até mesmo aquelas de cunho pessoal, como a pessoa que se pode amar (Idem, 2016).

A percepção de ‘sujeito-de-direito’ se diferencia da do indivíduo. O primeiro não se constitui de uma essência psicológica, mas sim de uma conseqüente organização social bem definida, ou seja, a ‘sociedade capitalista’. Como efeito deste processo existe a determinação do sujeito concomitantemente a sua determinação pelo Estado, sendo este procedimento essencial para que seja possível governar no capitalismo (ORLANDI, 2020).

### 3.3 Formação Ideológica e Formação Discursiva

As práticas sociais concretas representam as Formações Ideológicas dentro das classes sociais em conflito, abrindo espaço para os discursos que evidenciam as posições que os sujeitos assumem ou foram induzidos a assumir. Florêncio, Magalhães, Silva Sobrinho e Cavalcante (2016) afirmam que as formações ideológicas estabelecem um conjunto complexo de condutas e concepções, não sendo nem particulares e nem coletivas, mas que se referem às posições de classe em conflito. De tal modo, tornam-se particulares. Os mesmos autores (2016, p.71) declaram que as formações ideológicas dispõem de um aspecto regional e admitem posições de classe. Nesse sentido, o “todo complexo com o dominante” das formações ideológicas, de uma constituição social específica, representa, por meio do sistema de “desigualdade-subordinação”, a objetividade material da iminência ideológica. Por sua vez, esse sistema é o da “contradição reprodução/transformação” (Idem) que institui a luta ideológica de classes. É nesse sentido que,

[...] no sistema de produção capitalista, os conflitos devem-se às posições de classes [que] existem entre a classe dominante, detentora do capital e dos meios de produção e a classe dominada, que por não deter o capital e nem os meios de produção, acaba se ‘subordinando’ à classe dominante, vendendo a sua força de trabalho, buscando ter condições de sobrevivência nesse sistema. (BENTO, 2020, p.76).

Diante disso, a sociedade é formada pelo antagonismo desse complexo, em um período histórico determinado. Com isso, a função da ideologia é influenciar outras consciências a agir de acordo com interesses de outros seres ou grupos. É no discurso que acontece a materialização das formações ideológicas. Para tanto “as formações ideológicas – dão sustentação ao dizer, produzindo sentidos que discursivamente procuram camuflar conflitos e deixar passar a ideia (sic) de ausência de contradições de classes” (FLORÊNCIO; MAGALHÃES; SOBRINHO,

CAVALCANTE, 2016, p.72). Por esse motivo, cabe ao analista buscar reconhecer a categoria da FI que reflita o sistema social e ideológico de uma organização social.

Os efeitos ideológicos são comandados pela aparência de que os sentidos são evidentes, e de que as posições declaradas pelos sujeitos do discurso são as causadoras dos sentidos dos dizeres. No entanto, é o complexo de princípios, de comportamentos e de concepções históricas, das distintas classes, que permitem vislumbrar a possibilidade de abordar coisas iguais, fazendo uso da mesma linguagem, mas de diferentes espaços, ou, em outras palavras, designando sentidos diferentes para essas mesmas coisas. Nessa perspectiva, Florêncio, Magalhães, Sobrinho e Cavalcante (2016) afirmam que as palavras têm seus sentidos alterados de acordo com o lugar em que se colocam os sujeitos que delas fazem uso, assim elas obtêm seus sentidos a partir das formações ideológicas em que estão inscritas.

Desse modo, o sentido que uma palavra dependerá diretamente da Formação Ideológica a que seu enunciador se filia. Por esse motivo duas pessoas podem falar as mesmas coisas, mas por estarem vinculados a posições ideológicas diferentes, os sentidos desses dizeres não serão os mesmos. Assim, “as formações ideológicas se desenvolvem nas vias de práticas sociais existentes no interior das classes em conflito, possibilitando o desvelar de discursos que revelam as posições em que os sujeitos se colocam, ou são colocados” (MACHADO, 2018, p.63). Por assim dizer, as FI representam a estrutura de uma formação social marcada por práticas que estabelecem as diferentes classes, uma vez que a ideologia não é composta por ideias, mas sim por práticas. Essas práticas, por sua vez, mostram os componentes sociais, culturais, econômicos, políticos, materiais que formam um discurso, e este pode ser anunciado de modo silenciado ou não. Por possuir diferentes sentidos os discursos se materializam nas palavras que, ao serem analisadas, apontam de qual lugar o sujeito fala, se de uma formação ideológica do capital ou do trabalho (MACEDO; MEDEIROS, 2011). Diante disso,

[...] qualquer discurso, em especial os que enfocam questões sociais, pode, conforme seus efeitos, transformar ou manipular as representações coletivas, com a finalidade de manter certas estruturas de poder; da mesma forma pode modificá-las, visando à superação dessas mesmas estruturas. Assim, adquirem identidade particular, aparecendo como formações que se definem pelos sentidos ideológicos que reiteram e que vão direcionar a sua função enunciativa. (MACHADO, 2008, pp.62-63).

Os discursos vinculados a determinadas Formações Ideológicas conseguem, por meio dos seus efeitos de sentido, modificar a concepção coletiva de um grupo para conservar as estruturas de poder vigente, como também podem transformá-las com o intuito de superá-las. Perante isso, os discursos ganham uma identidade particular apresentando-se em formações

ideológicas diferentes. De acordo com Machado (2018) as FI formam a fonte onde se reúne um conjunto de discursos, que manifestam as posições em que cada sujeito se coloca nas diferentes práticas sociais, de modo que cada FI abarca como um de seus elementos uma única ou diversas formações discursivas. Nesse sentido, “as formações ideológicas, como organizações de posições políticas e ideológicas, constituem suportes indispensáveis para as formações discursivas” (FLORÊNCIO; MAGALHÃES; SOBRINHO, CAVALCANTE, 2016, p.73).

As Formações Discursivas (FD) surgem a partir de uma Formação Ideológica que lhes dá sustentação, funcionando como o lugar onde se associam a língua e o discurso. É na FD que uma formação ideológica atua definindo sentidos, e estes podem ser ou não permitidos pela formação hegemônica. Por esse motivo é possível dizer as mesmas palavras e lhes conferir sentidos diferentes, já que cada palavra terá seu sentido modificado ao se deslocarem de uma formação discursiva para outra. No entanto, “para que se fale das mesmas coisas, em diferentes lugares, isto é, atribuindo-lhes sentidos outros, acionam-se valores, atitudes, representações históricas das diferentes classes” (FLORÊNCIO; MAGALHÃES; SOBRINHO; CAVALCANTE, 2016, p.77). Desse modo, não é a língua que define o sentido de um enunciado, mas a formação discursiva com a qual o sujeito se identifica. Ou seja, o papel das formações discursivas é o de estipular os sentidos. Portanto, “uma FD estabelece o que o sujeito pode ou não dizer, ao estar inserido em uma Formação Ideológica (FI) dominante” (BENTO, 2020, p.76).

O fato de uma Formação Discursiva determinar o que o sujeito pode ou não dizer evidencia a existência de um outro dizer, proveniente de outras formações discursivas, que por não poder ou dever ser dito acaba se misturando, se envolvendo, em distintos efeitos de sentido, mostrando-se sob os moldes de outros discursos. Diante disso, uma das características das formações discursivas é a pluralidade, tendo seus limites frágeis e inconstantes, o que as torna vulneráveis às mudanças ocasionadas pelas contradições ideológicas. Para tanto,

[...] ainda que determinado por uma formação discursiva que determina o seu dizer, o sujeito enfrenta contradições ideológicas que se fazem presentes e desfazem a homogeneidade, expressando a divisão, própria de uma complexidade social, pelo compartilhamento de seu espaço discursivo com outros sujeitos. (FLORÊNCIO; MAGALHÃES; SOBRINHO; CAVALCANTE, 2016, p.78).

As contradições ideológicas demonstram a heterogeneidade discursiva, pois ainda que o sujeito esteja em uma formação discursiva que estabelece o que ele deve ou não dizer, pode acontecer que ele se identifique com uma FD com um sentido em um momento específico, e em outro momento enaltecer um sentido diferente, sob outra perspectiva.

### 3.4 Interdiscurso e Memória Discursiva

O interdiscurso é compreendido como um movimento que acessa uma memória discursiva, retomando já ditos e incorporando-os a novos discursos. O interdiscurso é formado por um grupo de distintas formações discursivas, constituídas a partir de diferentes campos de saber que já foram declaradas em outras ocasiões. Por sua vez, esse “todo complexo com o dominante” pode ser entendido a partir do “caráter material do sentido”.

É a ideologia que fornece as evidências pelas quais ‘todo mundo sabe’ o que é um soldado, um operário, um patrão, uma fábrica, uma greve etc., evidências que fazem com que uma palavra ou um enunciado ‘queiram dizer o que realmente dizem’ e que mascaram, assim, sob ‘a transparência da linguagem’, aquilo que chamaremos *o caráter material do sentido* das palavras e dos enunciados.[...] Diremos que o caráter material do sentido – mascarado por sua evidência transparente para o sujeito – consiste na sua dependência constitutiva daquilo que chamamos ‘o todo complexo das formações ideológicas’. (PÊCHEUX, 2014, p.146, grifo do autor).

Nesse sentido, é possível compreender que essa condição de dependência do caráter material do sentido consiste em afirmar que um sentido de uma palavra não existe por si próprio, e sim que é designado pelas posições ideológicas, e estas, por sua vez, estão colocadas no percurso sócio-histórico em que as palavras são (re) produzidas. Isto é, as expressões, sentenças, orações, entre outros, alteram seu sentido de acordo com as posições daqueles que delas fazem uso, e assim ganham sentido em alusão a essas posições, ou melhor, às formações ideológicas (PÊCHEUX, 2014).

De tal modo, como já foi elucidado na subseção anterior, nomeia-se de “*formação discursiva* aquilo que, numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, determinada pelo estado de luta de classes, determina *o que pode e deve ser dito*” (PÊCHEUX, 2014, p.147, grifo do autor). Isso corresponde a declarar que uma proposição adquire seu sentido a partir da Formação Discursiva em que é constituída, sendo as Formações Discursivas a simbolização (materialização) na linguagem das suas equivalentes Formações Ideológicas. O sentido de cada palavra se forma estando na Formação Discursiva, na relação que essa palavra mantém com outras que pertencem a essa mesma FD, e ao mesmo tempo, quando essa mesma palavra muda de FD para outra, seu sentido também muda. Nessa perspectiva, o chamado “domínio de pensamento” é formado social e historicamente conforme o lugar que produz o sujeito, juntamente com aquilo que lhe é permitido compreender (PÊCHEUX, 2014).

Nas perspectivas de Florêncio, Magalhães, Sobrinho e Cavalcante (2016) o interdiscurso possibilita a integração de discursos já produzidos, possibilitando uma nova

produção discursiva, atribuindo um outro-sentido ao que já havia sido proferido antes, em outro espaço. É nele que ocorrem as disputas ideológicas das relações de autoridade e submissão, inserindo-se na AD como aquilo que favorece que sejam expressos outros enunciados. O interdiscurso é requisitado na história, determinado ideologicamente, influenciando os discursos concebidos pelos sujeitos em contextos específicos. Nesse sentido, que o interdiscurso é pensado “[...] num eixo vertical, como lugar do já dito anteriormente e esquecido. O sujeito, então, empreende um movimento de retorno e identificação, escolhendo o que é relevante para a possibilidade de produção de novos sentidos para o seu discurso” (FLORÊNCIO; MAGALHÃES; SOBRINHO; CAVALCANTE, 2016, p.79). De acordo com esses autores quando um sujeito produz um discurso concreto, dentro de uma Formação Discursiva, este discurso está sujeito ao interdiscurso fomentado pelos componentes pré-construídos.

Entende-se por Memória Discursiva (MD) “a esse lugar anterior, onde estão os já-ditos, prontos a serem convocados, a AD denomina Memória Discursiva, como um lugar de retorno a outros discursos, não como uma repetição, mas como ressignificação” (FLORÊNCIO; MAGALHÃES; SOBRINHO; CAVALCANTE, 2016, p.81). Desse modo, é importante esclarecer que ela não tem relação com as lembranças pessoais ou individuais, a memória discursiva é concebida em uma esfera social. Trata-se do reaparecimento de discursos que surgem a partir de condições de produção particulares, com isso ela pode se manter como é, pode ser atualizada ou esquecida, conforme o percurso do discurso.

Para tanto, ao ser ativada a memória sofre mudanças ao mesmo tempo em que acontecem as falhas, o apagamento daquilo que não pode ou não deve ser enunciado. É por meio do esquecimento que os sentidos já consolidados na história vêm à tona, favorecendo a construção de novos sentidos, uma composição formada pela memória e pelo esquecimento. No processo de apagamento da memória o sujeito acredita que o discurso produzido por ele teve início a partir dele, tem a ilusão de que ele foi o primeiro a dizer e que esse discurso não tem associação com a história. Esse percurso é denominado por “Esquecimento”, existindo dois tipos dele, o esquecimento nº.1 e o nº.2. De acordo com os autores supracitados,

[...] o ‘esquecimento no.1’, da instância do ideológico do sujeito, do inconsciente, necessário para que se efetive a identidade do sujeito, embora essa identidade não se fixe, pois a memória não permite este ‘esquecimento’, abrindo brechas que possibilitam o surgimento de diferentes dizeres. [...] ‘esquecimento no.2’. Este provoca no sujeito a ilusão de que o seu discurso é formulado em determinadas palavras, e não outras, porque tais palavras são por ele (o sujeito) controladas. (FLORÊNCIO; MAGALHÃES; SOBRINHO; CAVALCANTE, 2016, p.82).

Desse modo, o primeiro esquecimento proporciona ao sujeito movimentar-se por Formações Discursivas distintas, bem como ser morada de distintos discursos, sendo este o efeito de um sujeito histórico atingido pela memória. Já o segundo esquecimento, faz com que o sujeito sintá-se livre ao fazer suas escolhas em relação à forma do dizer. Nesse sentido, ao optar pelo uso de palavras específicas o sujeito o faz através de paráfrases que estão submetidas ao seu dizer, com o intuito de ser compreendido. Assim, nos processos discursivos os sentidos sempre serão móveis e diversos, mostrando que a linguagem é inacabada, opaca, ocultando sentidos que não se revelam no dito, porque estão silenciados, mas que podem aparecer em algum instante, pois compõem a base onde os discursos se articulam (Idem, 2016).

### 3.5 Silêncio

Para iniciar a conceituação a respeito do silêncio parte-se da seguinte fala: “Quando o homem, em sua história, percebeu o silêncio como significação, criou a linguagem para retê-lo”. (ORLANDI, 2007, p.27). O homem no seu ato de fala age em um movimento de selecionar, diferenciar e, contraditoriamente, afastar-se do silêncio, um modo de tornar o sentido fixo. Em vista disso, a linguagem consolida o deslocamento dos sentidos, mas, no caso do silêncio, tanto o sujeito quanto o sentido se movimentam amplamente. Assim, o homem ao instituir o silêncio como um objeto decifrável consequentemente determina o lugar da linguagem. Os silêncios, assim como as palavras, são diversos e na compreensão do silêncio, a partir de sua característica política, tem-se o silenciamento. Nesse ponto, indaga-se sobre o que fazer com a palavra, dizê-la, tomá-la, tirá-la, silenciá-la, fazer calar, ou outras possibilidades. O silêncio pode ser entendido como membro do sistema da “retórica da dominação”, ou da “retórica do oprimido”, ou seja, coerção e oposição respectivamente.

Nesta perspectiva, “[...] o silêncio é a matéria significante por excelência, um *continuum* significante. O real da significação é o silêncio. E como o nosso objeto de reflexão é o discurso, chegamos a uma outra afirmação que sucede a essa: o silêncio é o real do discurso” (ORLANDI, 2007, p.29). Ao homem lhe é ordenado produzir significado, ainda que se expresse ou não. É preciso que haja sentido, independente de qual seja, inevitavelmente ele está formado por sua associação com o simbólico. Para tanto, o silêncio só pode ser imaginado estando do lado de fora desse enredo, longe dessa relação, sem as oposições, o que deve ser idealizado são os modos de significação, o próprio discurso. Assim, “ao invés de pensar o silêncio como falta, podemos, ao contrário, pensar a linguagem como excesso” (Idem, 2007, p.31).



Para Orlandi (2007) o silêncio não diz algo, ele é, tem sentido, pois é no silêncio que o sentido se faz. Na perspectiva do senso comum e corroborado pela ciência, o silêncio é apenas o plano de fundo da linguagem que se coloca como figura. Com isso, é preciso inverter esta posição, deixando o silêncio como a figura, já que ele é o fundador, o iniciador, pelo avesso. O silêncio fundante está localizado no nível da matéria, a respeito dos três níveis do silêncio (substância, forma, matéria), ele tem prioridade sobre as palavras. Por sua vez, a linguagem assume o lugar de categoria do silêncio; é produzida pelo homem para dominar o sentido. A fala está direcionada para a unidade, uma vez que o silêncio está espalhado, desorganizado, e a fala o divide, o organiza, e o equilibra. O silêncio se dispõe como pleno, completo, que não tem interrupções, ou seja, “o silêncio não está disponível à visibilidade, não é diretamente observável. Ele passa pelas palavras. Não dura. Só é possível vislumbrá-lo de modo fugaz. Ele escorre por entre a trama das falas” (ORLANDI, 2007, p.32).

Para facilitar o entendimento sobre a questão do silêncio, Orlandi (2007) faz menção a duas metáforas, pois, segundo seu argumento, o silêncio é impossível de ser ordenado. Assim, afirma que podem ser utilizadas as seguintes metáforas:

[...] a do mar e a do eco. Em ambas jogam a grande extensão e um certo movimento que retorna e, ao mesmo tempo, produz um deslocamento. ‘O final da onda que o mar sempre adia.’ O mar: incalculável, disperso, profundo, imóvel em seu movimento monótono, do qual as ondas são as frestas que o tornam visível. Imagem. O eco: repetição, não-finitude, movimento contínuo. Também fresta para ouvi-lo. Som. (ORLANDI, 2007, pp.32-33).

Nesse sentido, tanto o mar quanto o eco são extensos, possuem um movimento que se repete continuamente, que não se consegue alcançar, nem identificar seus fins, mas que por intermédio das ondas e do som funcionam como uma janela, onde se torna possível vê-lo, no caso do mar, e ouvi-lo, no caso do eco. No período primitivo a palavra *sileo*, que vem etimologicamente de *silentium*, e que se encontra em *silens*, não correspondia exatamente ao sentido de “silêncio”, e sim ao de calmaria. Era utilizado para se referir a objetos, a pessoas, em particular, ao “vento”, ao “mar”, e à “noite”; de onde vem a figura do silêncio como algo “fluido e líquido”. Desse modo, tão quanto o mar, é na profundidade que está o real sentido de silêncio. As ondas representam exclusivamente seu barulho, e seu movimento externo assume o lugar das palavras (ORLANDI, 2007).

É por meio da linguagem que ocorre a conjectura de modificação da “matéria significante” em “significados” possíveis de serem compreendidos, ou seja, a conversão do silêncio em sentidos que são produzidos. Contudo, “é preciso insistir que a matéria significante

do silêncio é diferente da significância da linguagem (verbal e não-verbal). Ao tornar visível a significação, a fala transforma a própria natureza da significação” (ORLANDI, 2007, p.33). Por ser a fala que faz com o que o sentido seja percebido, ao produzi-lo, transforma-o num outro, e essa divergência da natureza é melhor discernida se for levada em conta a conexão entre silêncio e gesto. Os gestos e sua ligação com o corpo estão direcionados pela fala, de modo que no momento em que uma pessoa se coloca em silêncio ela se reconstitui, alterando sua feição, na busca por emitir uma fisionomia que diga alguma coisa, pois é a visão, com clareza, que figura a si própria e ao sujeito. Nesse sentido, a linguagem é instituída para firmar e consolidar o sujeito.

A partir da compreensão dos dispositivos teóricos-analíticos abordados até aqui faz-se necessário apresentar o *corpus* de pesquisa, que é formado, levando em conta tanto os aspectos históricos já percorridos neste estudo, quanto tais dispositivos que funcionam como categorias possibilitadoras das análises, e juntos dão base para a escolha das sequências discursivas, sendo essas o ponto de partida para as análises.

### **3.6 *Corpus* de pesquisa**

De acordo com Bento (2020) a construção do *Corpus* de pesquisa é uma das etapas essenciais para a realização das análises e necessita ser elaborado a partir dos objetivos do estudo. Para tanto, as sequências discursivas aqui reunidas foram escolhidas, buscando responder ao problema de pesquisa que tem o seguinte questionamento: quais as implicações do discurso neoliberal presente na reforma do Ensino Médio, para a formação da classe trabalhadora? Além dele, pensou-se a partir dos objetivos específicos em outras questões norteadoras como: qual a intenção da “nova” lei do Ensino Médio? Para quem ela foi pensada? Quais os efeitos de sentido que ela causa na formação escolar dos jovens que têm acesso ao ensino médio? Por que ela remete a antigas reformas do Ensino Médio? Que tipo de formação escolar está sendo oferecida à classe trabalhadora?

Contudo, para o entendimento do que é o *Corpus* em análise do discurso é importante descrever a perspectiva de Cavalcanti, J. (2015) que discorre sobre a redefinição da noção de *Corpus* discursivo feita por Courtine (2009) como uma reunião de Sequências Discursivas (SD): “[...] orais ou escritas de dimensão superior à frase, extraído de um campo discursivo que, no caso de seu trabalho e de analistas contemporâneos a ele, restringe-se aos discursos produzidos por órgãos de imprensa ou porta-vozes de partidos políticos da esquerda francesa” (CAVALCANTI, J., 2015, p.2). Diante disso, as sequências discursivas são organizadas

reunindo fatos discursivos que atendam à forma de um *corpus*. Ainda na concepção de Courtine (1981), desta vez abordada por Cavalcante,

[...] um *corpus* pode ser constituído de diferentes formas: por uma ou várias sequências discursivas; por sequências discursivas produzidas por um único locutor ou por vários; por sequências discursivas produzidas a partir de posições ideológicas homogêneas ou heterogêneas; por sequências discursivas produzidas em sincronia ou em diacronia; a partir de arquivos ou corpos experimentais; a partir de corpus de dimensões simples ou complexas. (CAVALCANTE, 2007, p.22).

Desse modo, a construção do *corpus* deste estudo é composta por materialidades retiradas do texto da lei de nº 13.415 de 2017 que discorre sobre o “novo” Ensino Médio. Além dele, foi utilizado o texto atualizado das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018. Desse modo, as sequências são as apresentadas abaixo.

#### **Lei 13.415 de 16 de fevereiro de 2017**

**SD 1**– § 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 sócio-emocionais.

**SD2** - § 8º Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação processual e formativa serão organizados nas redes de ensino por meio de atividades teóricas e práticas, provas orais e escritas, seminários, projetos e atividades on-line, de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre: I - **domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna**; II - conhecimento das formas contemporâneas de linguagem.

**SD3** - Art. 4º, O art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com as seguintes alterações: 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**.

**SD4** – Art.4º, § 6º A critério dos sistemas de ensino, a oferta de formação com ênfase técnica e profissional considerará: 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.

### **Diretrizes Curriculares Nacionais resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018**

**SD5** - Art.12, V - formação técnica e profissional: desenvolvimento de programas educacionais inovadores e atualizados **que promovam efetivamente a qualificação profissional dos estudantes para o mundo do trabalho**, objetivando sua habilitação profissional tanto para o desenvolvimento de vida e carreira, **quanto para adaptar-se às novas condições ocupacionais e às exigências do mundo do trabalho contemporâneo** e suas contínuas transformações, em condições de competitividade, produtividade e inovação, considerando o contexto local e as possibilidades de oferta pelos sistemas de ensino.

**SD6** - § 2º Os itinerários formativos orientados para o aprofundamento e ampliação das aprendizagens em áreas do conhecimento devem garantir a apropriação de procedimentos cognitivos e uso de metodologias **que favoreçam o protagonismo juvenil**, e organizar-se em torno de um ou mais dos seguintes eixos estruturantes: IV - **empreendedorismo**: supõe a mobilização de conhecimentos de diferentes áreas para a formação de organizações com variadas missões voltadas ao desenvolvimento de produtos ou prestação de serviços inovadores com o uso das tecnologias

**SD7** - § 4º A definição de itinerários formativos previstos neste artigo e dos seus respectivos arranjos curriculares deve ser **orientada pelo perfil de saída almejado para o estudante** com base nos Referenciais para a Elaboração dos Itinerários Formativos, e deve ser estabelecido pela instituição ou rede de ensino, considerando os interesses dos estudantes, suas perspectivas de continuidade de estudos no nível pós-secundário e de inserção no mundo do trabalho.

**SD8** - § 8º As áreas do conhecimento devem propiciar ao estudante **a apropriação de conceitos e categorias básicas e não o acúmulo de informações e conhecimentos**, estabelecendo um conjunto necessário de saberes integrados e significativos.

## 4 DISCURSO DO “NOVO” ENSINO MÉDIO

### 4.1 Condições de produção

Em sentido amplo, a produção do discurso do NEM tem a ver com o sistema de produção capitalista<sup>8</sup>, em que os grupos das classes no poder que mantêm o controle, durante toda a história, empregam meios para favorecer a produção. Com isso, faz-se necessário exigir muito da força de trabalho humano, para que os números de produção econômica cresçam cada vez mais. Essa exigência se intensifica logo em seguida à revolução industrial, com as novas formas de disposição de fabricação, que foram o taylorismo, o fordismo e o toyotismo. Para manter o bom funcionamento do toyotismo, aparece a concepção teórica do neoliberalismo, como possibilidade de manutenção de acumulação do capital, que, apesar disso, inicia um percurso de perecimento crescente entre as décadas de 1960 e 1970 (CAVALCANTE, 2018).

Já no sentido restrito, é preciso ponderar as ações do Estado Brasileiro na criação e execução das políticas públicas educacionais, pois não tomam como perspectiva a formação para a ‘emancipação humana’, em vez disso, essas políticas têm sido feitas com base em medidas reparatórias e excludentes, “[...] a classe social que detém o poder político, através do Estado, sempre utiliza a educação no sentido de realizar (pelo menos em parte) seus objetivos” (CAVALCANTE, 2018. p.63). Ou seja, a educação tem sido um instrumento do capital para transformar jovens estudantes em trabalhadores, que depois de concluírem o Ensino Médio serão inseridos no mercado de trabalho. Desse modo, esses jovens sanarão as necessidades de mão de obra capacitada e disponível, para a execução de serviços específicos, muitas vezes desgastantes, que os jovens das elites não se dispõem a realizar.

Para isso, a finalidade da escola, nessa concepção tecnicista, retomada pela lei do Ensino Médio, está em instruir os estudantes com conhecimentos técnicos para exercerem alguma atividade na segmentação social do trabalho (CAVALCANTE, 2018). Fica nítido, no discurso da reforma do Ensino Médio, que o objetivo não é o de construir jovens autênticos, emancipados, com acesso aos saberes produzidos pela humanidade para a liberdade de pensamento. Esta formação da juventude se relaciona diretamente com a formação da classe trabalhadora, já que será este público que não só assumirá como já assume diferentes funções no mercado do trabalho. A atual reforma do Ensino Médio tem suas raízes fixadas na história de manutenção dos privilégios da classe burguesa brasileira, o que demonstra a dificuldade em

---

<sup>8</sup> O Capital, o Estado e o Trabalho são as bases do Capitalismo.

buscar uma revolução nacional ao se caminhar lado a lado com uma minoria autocrática e uma maioria desfavorecida. Dessa maneira,

[...] três décadas depois do fim da ditadura empresarial militar há um novo golpe para manter os interesses e privilégios desta minoria prepotente. A PEC 55 é a tradução material em nome de quem e para que foi construído e deflagrado mais este Golpe de Estado. Esse é, pois, o traço mais profundo do que se reitera nas ditaduras e nos golpes na nossa história. Reiteram-se, também, as estratégias para ganhar mentes e corações mediante argumentos e apelos morais. Deus, família, pátria contra o comunismo no golpe de 1964. No atual golpe novamente Deus, família são invocados cinicamente pelos deputados na votação no Congresso e por Janaina Paschoal, coautora da denúncia que abriu o processo de *impeachment*, durante o julgamento no Senado. Reitera-se, igualmente o papel demolidor, parcial dos conglomerados da mídia empresarial, tal como em 1954, com Getúlio Vargas, em 1964 com o poder empresarial-militar e, atualmente, de forma mais intensa e menos dissimulada, com o poder empresarial-midiático. (RAMOS; FRIGOTTO, 2016, p.34).

A influência da mídia nos processos decisórios políticos e sociais de uma Nação é inegável, principalmente quando toma partido pelo lado predominantemente hegemônico. São esses mecanismos que contribuem para a realização de um golpe e que reforçam as suas doutrinas. A Proposta de Emenda à Constituição 55/2016 (PEC 55) foi o pontapé para as demais ações que juntas consolidaram o impeachment da ex-presidenta Dilma Rousseff que, segundo Ramos e Frigotto (2016) tratou-se de um novo golpe de Estado. Além disso, a súplica pelas questões “morais” marca a ideologia das classes opressoras frente à alienação das massas. Como dispõem os autores, a novidade deste golpe é a defesa do “projeto da classe no seu conjunto”. A atual reforma do EM está integrada ao plano de ações do golpe de Estado em percurso.

No contexto contemporâneo, acontece concomitantemente à aprovação da PEC 55, por meio da criação de uma MP, que é um dispositivo legal acionado em situações emergenciais. Com isso, o executivo tem a liberdade de deliberar sobre um acontecimento, desde que sua intervenção seja analisada de modo a transformá-la integralmente, ou parte dela, em projeto de lei ou apenas descartá-la (RAMOS; FRIGOTTO, 2016).

A organização desta etapa do ensino como estava posto possuía uma regulamentação considerada moderna e integral, composta pela LDBEN 9394 de 1996 e algumas alterações, uma delas incluída pelo decreto de nº 5.154 de 2004, que alterou o de nº 2.208 de 1997 do governo de FHC, e incorporou o ensino profissional ao Ensino médio, por meio da lei de nº 11.741 de 2008, bem como as DCNEM de parecer nº 05 de 2011 e a resolução nº 02 de 2012. As diretrizes para o Ensino Médio de 2012 é defendida como um documento que garante uma formação para a juventude, abrangendo os princípios educativos do trabalho e pedagógico da pesquisa. Entre outros pontos, assegura a junção da ciência, da cultura e do trabalho em um

único currículo, reafirmando a necessidade da interdisciplinaridade e reconhecendo a importância da participação ativa dos jovens nesta etapa da educação básica (RAMOS; FRIGOTTO, 2016). De tal modo, a legislação anterior à reforma, ainda que apresentasse questões a serem melhoradas, era vista como um instrumento possibilitador de uma formação menos injusta e mais equânime para a classe trabalhadora.

#### 4.2 A “nova” lei de nº 13.415 de 2017, da reforma do Ensino Médio

Nesse ponto, apresenta-se a primeira sequência discursiva retirada do texto da lei de nº 13.415 de 2017, que trata sobre o novo currículo do EM que considerará a formação integral do “aluno”, de forma a assumir um trabalho que atenda a construção do projeto de vida (PV), como é possível vislumbrar a seguir:

**SD 1– § 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 sócio-emocionais (BRASIL, 2017).

Este parágrafo 7º compõe o artigo 3º da referida lei, e altera o artigo 35-A da LDBEN de nº 9394 de 1996. A materialidade discursiva destacada determina a forma como os currículos do Ensino Médio “deverão” funcionar. O uso da locução verbal “deverão considerar” não deixa margem para outra opção que não seja a determinada no parágrafo: “a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida”. Entretanto, o que se entende por “formação integral”? Na perspectiva da AD pecheutiana, “as palavras, expressões, proposições, mudam de sentido segundo as posições sustentadas por aqueles que as empregam, o que quer dizer que elas adquirem seu sentido em referência a essas posições” (PÊCHEUX, 1988, p. 160). Estas são posições de classe que implicam a adoção de diferentes tendências de educação.

Na perspectiva da Pedagogia histórico-crítica a formação integral do aluno consiste no “ato de produzir direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 1991b, p. 21). Para tanto, o currículo deveria ser pensado no sentido de possibilitar ao aluno o acesso ao conhecimento científico, possibilitando-lhe “a apropriação e reelaboração do saber historicamente produzido, tendo em vista a explicação da realidade objetiva” (SAVIANI, 1991b, p. 21). Seria essa a concepção de “formação integral” do “Novo” Ensino Médio,

enunciada a partir do lugar da classe trabalhadora? Ou seria a concepção amparada nas tendências liberais: tradicional; escolanovista; tecnicista?

Contrapondo-se à tendência histórico-crítica, “as tendências Liberais – em suas diferentes versões - foram oficialmente assumidas como orientação do sistema educacional brasileiro, sempre em consonância com as diferentes fases de crise e reestruturação do capitalismo” (CAVALCANTE, 2007, p. 20). Na perspectiva dessas tendências, a finalidade da educação é adaptar os indivíduos às normas e aos valores vigentes na sociedade. Ou seja, a “formação integral” do aluno consiste no treinamento de competências e habilidades que o ajustem às metas econômicas, sociais e políticas estabelecidas pela classe que detém o poder. É a partir dessa ótica que será orientada a construção do “projeto de vida do estudante”.

Assim, o currículo do Novo Ensino Médio, na concepção ideológica dos criadores da reforma, deve ter suas proposições alinhadas às orientações do BM e do Fundo das Nações Unidas para Infância (UNICEF) (BRASIL, 2016). É necessário questionar inicialmente por que existe uma necessidade de se pensar um projeto de vida para o estudante do Ensino Médio. E a quem as recomendações desses organismos internacionais favorecem?

De antemão, a necessidade de o estudante construir um projeto de vida (PV) já na entrada do Ensino Médio, refere-se à flexibilização curricular por meio dos itinerários formativos, uma vez que, ao optar por seguir um caminho no lugar de outro, esse estudante adota um caminho que o direciona para um lugar determinado. Essa condição de escolher o que quer fazer da vida é “possibilitada” pela oferta das quatro áreas do conhecimento da BNCC e dos cinco diferentes itinerários formativos. Nesse sentido, a escola disponibilizará diferentes opções para que o estudante faça sua escolha, daí decorre a importância dada pelos criadores da reforma à construção de um projeto de vida, para facilitar que o estudante opte por seguir um dos caminhos oferecidos pela referida lei, que não inclui o acesso ao ensino superior (QUEIROZ, 2021).

De acordo com a lei do “novo” Ensino Médio, a construção dos currículos de cada sistema de ensino deverá estar acordada com a BNCC. Desse modo, estes currículos terão a mesma concepção ideológica da BNCC que, da mesma forma que a Lei da reforma, também foi elaborada sob os moldes do mercado, dispondo de um processo escolarizante instrumental, que não abrange os saberes culturais e históricos que possibilitam a capacidade de compreender o mundo. Em entrevista aos pesquisadores Ivo Dickmann e Ieda Pertuzatti, durante uma palestra sobre currículo integrado, no Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC), o professor Gaudêncio Frigotto fala sobre sua percepção a respeito da construção da BNCC:



[...] primeiramente a base, qual é a questão, por que pelo avesso? Porque ela vem dentro daquilo que se chama de regime internacional de educação a partir dos anos 1980. O que é isso? É o que vem dos organismos internacionais, especialmente os bancos – o Banco Mundial, o Banco Interamericano de Desenvolvimento e a UNESCO, que teve uma guinada conservadora muito grande dos anos 1980 para cá; praticamente ela se tornou uma barriga de aluguel destas políticas não geradas por ela, como era até os anos 1970. [...] É importante discuti-las, mas que bases? E eu estou dizendo que o teor é conservador, restritivo e penalizador, uma vez mais, da escola pública. Essas bases são para a escola pública, a escola privada faz o que quer e não vai fazer isto; lá vai ter tudo isto que se nega, então, esse para mim é o eixo do debate. (GAUDÊNCIO; DICKMANN; PERTUZATTI, 2017, pp.877-878).

As prescrições dos organismos internacionais priorizam o ensino fundamental, pois acreditam que a aprendizagem da leitura e da escrita são essenciais para a entrada futura desses sujeitos no mercado de trabalho, e suas principais propostas estão voltadas aos países periféricos em fase de desenvolvimento, visto que essas orientações colocam o campo da educação como promissora da mudança da situação econômica da população. A partir daí o Ensino Médio deve atender ao objetivo de consolidar essa educação instrumentalizada e oferecer um conhecimento base para a formação para o mundo do trabalho. Silencia-se aí que esse mundo é o do trabalho precarizado, sendo essa a função da escola pública, já que é nela que se forma a classe trabalhadora; é nela que estudam jovens e adultos, trabalhadores e trabalhadoras.

Existe uma contradição presente no entendimento das políticas educacionais. De um lado, pela perspectiva do liberalismo, percebem-se os indivíduos desvinculados de suas necessidades materiais e isso leva a crer que a política educacional tem condições de sanar as contradições sociais, já que elas surgem a partir da falta de conhecimento das pessoas de que a educação sozinha não tem o poder de solucionar essas questões, mas sem ela é impossível mudar a realidade. Por outro lado, quando se elaboram políticas educacionais com um viés econômico, pensando que com o avanço das indústrias e do crescimento do capital haverá conseqüentemente evolução da sociedade, acontece na verdade um erro de compreensão da realidade, porque desta maneira estará se investindo em mão de obra para o trabalho e não na formação cidadã do povo. Isso traz à tona o fato de que “A funcionalidade da política educacional não é preparar mão-de-obra qualificada” (MARTINS, 1994, p.44); mas formar mão de obra para o trabalho informal.

A construção do projeto de vida no NEM, da forma como se propõe, busca garantir que os sujeitos estudantes desta etapa do ensino não fujam ao que se propõe o plano das atuais reformas, não só a reforma do Ensino Médio, mas as demais, como a da Previdência e a Trabalhista<sup>9</sup>, de levá-los diretamente, após a conclusão do curso, ao atendimento das

---

<sup>9</sup> Reforma da Previdência: Emenda Constitucional nº 103/19; e Reforma Trabalhista: Lei nº 13.467/2017.

necessidades de mão de obra do mercado. Aí também se aplica o prometido protagonismo estudantil, em que campanhas publicitárias de divulgação do NEM tentaram persuadir o público que seria atendido pela nova política a aceitaram-na como algo promissor, inovador e transformador, no entanto, a referida reforma retrocede, evocando a memória de discursos afinados com o liberalismo clássico. A memória discursiva abrange outros discursos que já foram produzidos anteriormente em um tempo histórico e social determinado.

No discurso da referida reforma, os jovens teriam mais liberdade e autonomia para tomarem suas decisões e escolher o seu futuro, ainda fariam isso recebendo todo apoio, auxílio e orientação do governo. A liberdade está relacionada às possibilidades de escolha que a realidade oferece. Assim, tem mais liberdade quem tem mais opções de escolha. Silencia-se aí que o estudante da escola pública terá sua “liberdade” limitada pelas opções que a escola oferecer. A partir dessa ótica, pode-se afirmar que o sujeito desse discurso fala do lugar da ideologia neoliberal que prega uma interferência mínima do Estado nas políticas sociais. Assim, busca-se uma reformulação do currículo, ao passo em que ele vai trazendo para dentro da escola a ideologia neoliberal e convertendo a mentalidade dos jovens estudantes.

Assim, no enunciado: “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 (BRASIL, 2017), evoca-se a memória discursiva da exposição de motivos do projeto de lei orgânica do ensino secundário, feita por Gustavo Capanema, em 1 de abril de 1942. Em sua justificativa, Capanema diz que o ensino secundário deveria dar aos adolescentes um estudo que lhes oferecesse uma concepção do ideal de vida humana, para além de um estudo limitado a uma “mera” informação literária, científica ou filosófica, que lhes desse a “consciência” do significado histórico da pátria, e que esse currículo provesse indivíduos responsáveis e esclarecidos de sua função social. Como pode ser visto a seguir,

[...] um ensino secundário que se limitasse ao simples desenvolvimento dos atributos naturais do ser humano e não tivesse a força (sic) de ir além dos estudos de mera informação literária, científica ou filosófica, que fôsse (sic) incapaz **de dar aos adolescentes uma concepção do que é o homem, uma concepção do ideal da vida humana, que não pudesse formar, em cada um deles (sic), a consciência da significação histórica da pátria e da importância de seu destino no mundo, assim como o sentimento da responsabilidade nacional, falharia à sua finalidade própria**, seria ensino secundário apenas na aparência e na terminologia, **porque de seus currículos não proviriam as individualidades responsáveis e dirigentes, as individualidades esclarecidas de sua missão social e patriótica, e capazes de cumpri-la.** (BRASIL, 1942, p.1, grifos nossos).

O discurso de se construir um projeto de vida no NEM se sustenta no discurso feito por Capanema em sua exposição de motivos, a respeito do ensino secundário “dar aos adolescentes [...] uma concepção do ideal da vida humana”, a “importância de seu destino no mundo”. Ou seja, aquele ensino secundário deveria, por meio do seu currículo, dar aos jovens o esclarecimento de “sua missão social e patriótica”. As duas reformas, tanto a de 1942 quanto a de 2017, buscam contemplar o mesmo propósito, o de fazer com que os sujeitos em sociedade, após concluírem o Ensino Médio, tenham seu destino social estabelecido, que sejam direcionados a ocupar uma função no mundo do trabalho.

A inserção na LDBEN de nº 9394 de 1996, no artigo 35-A, pela lei de nº 13.415, de quatro itinerários formativos visa possibilitar a ideia de oportunidade de escolha, alinhando-se ao projeto neoliberal de liberdade individual. No entanto, o que não é esclarecido pelas propagandas é o fato de que a oferta desses itinerários dependerá da situação da cada instituição de ensino, das suas condições de implementação, conforme disposto no artigo 36 da LDBEN vigente, modificado pela “nova” lei do Ensino Médio (SERVI; SANTOS, 2019), que diz que o currículo do EM “[...] 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**” (BRASIL, 2017). Um dos maiores problemas da proposta de reformulação do Ensino Médio foi o fato de ela não ter sido construída coletivamente, com a participação dos professores e dos estudantes. Tendo isso em vista, acredita-se que a reestruturação faz parte de uma disputa pelo domínio do currículo com a intenção de flexibilizá-lo, de modo que este passe a oferecer um ensino fragmentado e rígido.

Entende-se que os jovens estão em uma fase na qual a escola do seu futuro, neste tempo, é uma medida complexa, de modo que a escola atual deve formar não só para as circunstâncias do presente, mas também pensando no mundo que esses sujeitos encontrarão ao concluírem a educação básica. Assim, um ensino que não possibilite mudanças pode acarretar prejuízos para a vida em sociedade desse sujeito. No entanto, a nova oferta prevê que serão ofertados itinerários de acordo com a condição de cada escola e, dentro dessas possibilidades é que o estudante fará suas escolhas. Nesse viés surge a urgência, não para atender às demandas e combater as desigualdades sociais enfrentadas pela classe trabalhadora, mas com a intenção de impedir que ocorra o diálogo e a construção da criticidade (LEÃO, 2018). As mudanças no currículo do EM trazem à tona a preocupação com o sistema de produção; e não com o futuro desses sujeitos.

Com seu início na concepção de currículo da UNESCO, materializa-se a noção de flexibilização curricular, que, na prática, trata de um processo que produz e alimenta a desigualdade social. Nesse entendimento de currículo, o que fica silenciado é que os estudantes serão segregados em diferentes itinerários, aprenderão conhecimentos divergentes uns dos outros e que também as escolas serão colocadas em situação de marginalidade pelas suas diferentes capacidades. O que muito tem sido apresentado é que a flexibilização do currículo tornará a escola mais atrativa para jovens, no entanto, o que a lei afirma é que ficará a cargo da instituição decidir quais itinerários ofertará. Isso, por si só, já inviabiliza a possibilidade de escolha pelo estudante, coibindo uma possível autonomia.

Outra questão silenciada está na afirmação de que só a mudança de currículo fará o jovem sentir mais vontade de estudar e garantirá a melhoria do ensino e da aprendizagem, já que na exposição de motivos do pedido da MP o ex-ministro José Mendonça afirmou que “atualmente o ensino médio possui um currículo extenso, superficial e fragmentado, que não dialoga com a juventude, com o setor produtivo, tampouco com as demandas do século XXI [...]” (BRASIL, 2016). Nessa perspectiva, afirma que o currículo como estava posto não dialogava com a juventude e que “[...] isso é reflexo de um modelo prejudicial que não favorece a aprendizagem e induz os estudantes a não desenvolverem suas habilidades e competências, pois são forçados a cursar, no mínimo, treze disciplinas obrigatórias que não são alinhadas ao mundo do trabalho[...]” (BRASIL, 2016). Desse modo, ao focar apenas no currículo como responsável pelo “fracasso” da formação escolar desses sujeitos, silencia que há outras causas igualmente problemáticas, como formação de professor, infraestrutura da escola, materiais didáticos e outros (ARAÚJO, 2018). O pesquisador Silva (2015), do campo de estudos do currículo, bem define o discurso de flexibilização curricular, ao afirmar:

[...] a intervenção na educação com vistas a servir aos propósitos empresariais e industriais tem duas dimensões principais. De um lado, é central, na reestruturação buscada pelos ideólogos neoliberais, atrelar a educação institucionalizada aos objetivos estreitos de preparação para o local de trabalho. No léxico liberal, trata-se de fazer com que as escolas preparem melhor seus alunos para a competitividade do mercado nacional e internacional. De outro, é importante também utilizar a educação como veículo de transmissão das ideias que proclamam as excelências do livre mercado e da livre iniciativa. Há um esforço de alteração do currículo não apenas com o objetivo de dirigi-lo a uma preparação estreita para o local de trabalho, mas também com o objetivo de preparar os estudantes para aceitar os postulados do credo liberal. (SILVA, 2015, p.12).

A ideologia neoliberal propaga o discurso de que a função essencial da escola é a formação para o mundo do trabalho e não a formação humana plena, que tem por base os saberes social e historicamente construídos. Nesse projeto, a escola vai perdendo seu caráter

social e vai sendo transformada, tendo por base os princípios do mercado, em que seu currículo se fundamenta no sistema do capital. Por isso, existe a necessidade, pelos criadores da reforma, de adotar na escola um trabalho voltado para a construção do projeto de vida.

Os **aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais** fazem parte do conjunto intitulado pela BNCC por “habilidades”. O mesmo documento diz que essas habilidades são mobilizadas pelo indivíduo que tem o domínio de competências. A BNCC preconiza dez competências gerais que devem ser desenvolvidas ao longo da educação básica e, ao defini-las, expõe que essa competência é a mobilização de conhecimentos, **habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais)**, atitudes e valores. De acordo com a base, a reunião desses termos objetiva favorecer a resolução de situações complexas do dia a dia, do exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2018). Desse modo, o discurso em questão está inserido em uma Formação Ideológica Neoliberal. “O discurso das competências expressa vinculação a uma Formação Discursiva do Mercado, uma vez que indica a necessidade de seu desenvolvimento para atender a demandas complexas relacionadas a três eixos, sendo um deles o ‘mundo do trabalho’ (BENTO, 2020, p.103).

Há uma pedagogia dos sentimentos populares utilizada pelos profissionais da livre iniciativa e do livre mercado, que são instrumentos neoliberais direcionados para a educação institucionalizada, e que tomam proveito do entendimento que a nova direita possui sobre as tecnologias de manipulação do afeto, do desejo e da cognição. Nessa tendência, a mídia assume a função central, pois, quando apropriada, visa adquirir o apoio da população. Trata-se de mecanismos da economia política, empregados em uma luta pelos recursos materiais, em que diversas ferramentas culturais e simbólicas são manipuladas para produzir concepções sociais incompatíveis. No entanto, essa luta não se resume apenas às questões materiais, econômicas e percepções sociais; está além disso, a busca se dá pela conquista da condição de construir suas “próprias categorias, noções e termos através dos quais se pode nomear a sociedade e o mundo” (SILVA, 2015, p.16).

Ao adotar um trabalho que trate das formações nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais, o currículo dos sistemas de ensino traz para o chão da escola conceitos educativos que corroboram com a visão de que é preciso aprender a lidar com as próprias emoções, ensinando como é possível se apropriar de dispositivos de autocontrole, de seus corpos e de suas mentes. Os dispositivos que este currículo visa ensinar não são os que colaboram com a emancipação humana, mas sim os de constrangimento, que forçam os indivíduos a seguirem um conjunto de regras que atendem a interesses globais econômicos e políticos. Nesse sentido, esses aspectos que o currículo busca trabalhar propõem-se a formar

uma ideia de que os conflitos não devem ocorrer, que para viver na sociedade do capital é necessário ser passivo, evitar as diferenças e aprender a aceitar as coisas como elas são. Ou melhor, “[...] o discurso liberal acaba por fixar as formas como podemos pensar a sociedade e, nesse processo, termina por nos fixar a nós próprios como sujeitos sociais” (SILVA, 2015, p.16).

Os currículos do “novo” Ensino Médio **“deverão considerar a formação integral do aluno de maneira a adotar um trabalho para a construção do seu projeto de vida”**. Novamente a questão do projeto de vida será abordada, pois todos os aspectos desse currículo se voltam para o atendimento deste critério: o projeto de vida. Ainda que o texto da lei aponte para os aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais como um caminho para a formação integral, o que está implícito é o processo de assujeitamento que essas categorias do currículo ocasionam. Conforme Magalhães e Moraes (2017, p.131) “não há autonomia plena da subjetividade, pois esta é determinada pelas relações sociais e que escolhe as alternativas apresentadas pelo seu tempo histórico”. Isso demonstra que o sujeito não é completamente livre, suas decisões são tomadas com base nas possibilidades que lhes são oferecidas e nas crenças que ele adquiriu coletivamente, vivendo em sociedade.

Por isso, é preciso formar os estudantes nesses aspectos, pois de acordo com o objetivo desse novo currículo eles precisam demonstrar ao final do Ensino Médio o domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna. No entanto, esse mesmo discurso não deixa claro o que se entende por “projeto de vida”. Qual a perspectiva de futuro de um indivíduo que não possui suas necessidades básicas atendidas no presente? Como pensar numa carreira que se deseja ter a vida inteira sem ter tido acesso a diferentes experiências culturais, em que a superação da pobreza sempre esteve como a principal meta? São esses e outros questionamentos que perpassam esta análise.

No início de 2022, saiu a notícia no jornal Extra Classe de que há um total de 12,3 milhões de jovens brasileiros, de até 29 anos de idade, sem escola e sem trabalho. Esse grupo foi denominado (indevidamente) de geração NEM NEM, e as informações das pesquisas sistematizadas pelos dados revelam que a quantidade deles tem aumentado a cada ano. Em 2012 representavam 25% dos jovens com essa idade, em 2019 subiu para 27,9%. Devido a essas estatísticas, como será possível a escola pública atender a esse público sem um projeto de educação cultural para os estudantes, sem políticas públicas de Estado voltadas para os jovens? Será que o “novo” Ensino Médio realmente contemplará esses estudantes que são excluídos, que vivem na pobreza, com a vida em risco? Os jovens brasileiros que vivenciam a realidade concreta das desigualdades sociais, da discriminação e do preconceito são os que estão nas

periferias, nas favelas. As consequências da pobreza em que vivem são sentidas nas relações étnico-raciais, de gênero, de idade, no território onde vivem, no local de origem e na orientação sexual (GRABOWSKI, 2022). Desse modo,

[...] um bom ponto de partida nas análises das propostas em voga seja nos perguntarmos sobre como concebem os sujeitos ao qual se destina esse nível de ensino. Quem são os jovens estudantes das escolas públicas de ensino médio brasileiro? São os mesmos de 20 ou 30 anos atrás? Qual nosso olhar sobre esses sujeitos? O que conhecemos da condição juvenil brasileira contemporânea?. (p.12, LEÃO, 2018).

É necessário que a escola entenda o novo perfil de jovem que se configura na sociedade. Da mesma forma que há mudanças em outros setores, a condição juvenil também tem se modificado. Hoje, existe uma considerável diversidade entre as juventudes, elas não podem ser consideradas como únicas e as mesmas em todas as gerações, pois cada contexto, cada tempo histórico, produz um tipo de sujeito, e com o jovem não é diferente. A escola tem recebido um público diverso, os jovens com diversidade étnica, cultural, identitária, de gênero, com transtornos, deficiências etc. No entanto, esses sujeitos são recebidos de forma padronizada e excludente, sem nenhuma possibilidade para o diferente. A condição humana, de ser gente, de viver às margens, de sentir na pele a desigualdade social, é levada pelo jovem até o chão da escola que, na maior parte das vezes, não está preparada para atendê-lo, mas sim modificá-lo e encaixá-lo no modelo que se almeja (LEÃO, 2018).

A falta de permissão para que o jovem possa falar e ser ouvido se dá pela visão errônea que se instituiu da juventude, apenas como aquela etapa da vida que cria muitos problemas e que não é capaz de se posicionar, por representar a passagem para a vida adulta. Os jovens não são vistos como sujeitos que vivem também o presente e que por isso necessitam e possuem direitos, assim como qualquer outro ser humano. Dessa forma, o que se tem notado é que a nova lei transfere para professores, estudantes e a para a própria escola a culpa pelo seu possível fracasso. A questão da juventude torna-se problemática na medida em que a escola não reconhece suas diferenças e, com isso, o afasta ainda mais do percurso do processo educativo de qualidade, pois os jovens clamam por mais participação na escola. Contudo, quando a nova lei diz se propor a atender as demandas juvenis. Ela fala de uma ‘formação para a cidadania’ e não ‘em exercício da cidadania’, o que de fato exigiria a permissão da escola para o envolvimento dos jovens, e sua aceitação de que eles já agem politicamente fora da escola (LEÃO, 2018).

Nesse sentido, a construção de um projeto de vida para os estudantes pobres que se veem forçados a idealizar um futuro é no mínimo injusta e indevida. É preciso oferecer muito mais do que simples conteúdos que ensinam a fazer um projeto, que inculcam a promessa de um futuro promissor. Diferentemente dos jovens das classes altas, que geralmente estudam nas escolas privadas, ou fazem o Ensino Médio nos institutos federais, que têm acesso a uma bagagem cultural mais amplificada devido às condições econômicas de seus responsáveis, os jovens estudantes, oriundos das classes baixas, nem possuem os benefícios advindos de suas famílias e nem do Estado. Quando não têm trabalho vão para a escola desprovidos de quaisquer recursos pecuniários, e quando o tem, deixam de ir à escola pelo desgaste do trabalho.

Com isso, o currículo do “novo” Ensino Médio, apesar de anunciar uma falsa pretensão de uma formação integral para os estudantes, o que tem feito de fato é a priorização de alguns conhecimentos em detrimento de outros. A BNCC para o Ensino Médio de 2018, apresenta uma discussão oposta às BNCC anteriores, de 2014 e 2016. Essa nova versão foca em dois componentes curriculares, o de português e o de matemática, tratando especificamente sobre eles e abordando superficialmente as demais áreas do conhecimento e seus componentes. De forma geral, a nova BNCC se tornou um documento de enxugamento de importantes conteúdos para a formação a nível médio (REYES; GONÇALVES, 2020). Daí a necessidade de focar na construção de um projeto de vida, tendo por base essa perspectiva das competências e habilidades. A materialidade explicitada na sequência a seguir autoriza essa conclusão.

**SD2** - § 8º Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação processual e formativa serão organizados nas redes de ensino por meio de atividades teóricas e práticas, provas orais e escritas, seminários, projetos e atividades on-line, de tal forma que **ao final do ensino médio o educando demonstre: I - domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna; II - conhecimento das formas contemporâneas de linguagem.** (BRASIL, 2017, grifo nosso).

A sequência supracitada determina a forma de organização “dos conteúdos, das metodologias e das formas de avaliação”: “de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre: I - domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna; II - conhecimento das formas contemporâneas de linguagem”. Esse parágrafo 8º integra o artigo 35-A, que foi acrescentado na LDBEN 9394 de 1996 por meio da nova lei de nº 13.415 de 2017, orientando como deve ser construído o processo escolarizante dos estudantes visando ao seu resultado final. Os incisos I e II elencam que ao final do Ensino Médio o estudante demonstre domínio e conhecimento.



No entanto, o domínio esperado refere-se às concepções que presidem a produção moderna e o conhecimento da linguagem atual. Desse modo, quais são os aspectos da nova lei que atendem a essas indicações? Tem-se os itinerários formativos, especificamente o itinerário de formação técnica e profissional e a inclusão obrigatória no currículo dos componentes da língua inglesa, da língua portuguesa, da educação física e da arte, que compõem o itinerário de linguagens e suas tecnologias. No entanto, apenas o componente da língua portuguesa é obrigatório nos três anos do Ensino Médio, os demais são obrigatórios como parte diversificada e temas transversais, não acrescentando nenhuma orientação mais detalhada.

Existem alguns **princípios científicos e tecnológicos que norteiam a produção atual**, que contribuem para o desenvolvimento da produção em larga escala nas grandes indústrias. Entre esses princípios estão o da conectividade, que garante a comunicação, a colaboração e a troca de informações tanto entre sistemas quanto entre pessoas; a virtualização, que oferece a simulação e a cópia de elementos reais por meio dos sistemas ciber-físicos; o tempo real, que ajuda na coleta de dados e no trabalho em tempo real; a autonomia, que possibilita a tomada de decisões independentes, colaborando com a resolução de problemas; a modularidade, que permite a adaptação às mudanças sem gerar danos e, por fim, a orientação a serviços, em que a operação dos serviços pode ser feita de acordo com as exigências do cliente (SUPERO, 2020).

Além desses existem outros, mas esses princípios abordados referem-se à mais recente revolução industrial, a chamada indústria 4.0, que almeja aumentar a competitividade das indústrias dos países. No entanto, mesmo que a iniciativa para a utilização dessas tecnologias seja apropriada por engenheiros ou CIO<sup>10</sup>, uma de suas dificuldades de concretização é a falta de pessoal com domínio e conhecimento dessas ferramentas para atuar com elas no trabalho (SUPERO, 2020). De acordo com uma reportagem publicada no SOFTFOCUS (2019), a tecnologia é imprescindível para o aumento da produção, assim como para o aumento da produtividade. Além disso, é uma aliada na gestão de todos os processos envolvidos com a produção para proporcionar melhores resultados nos negócios.

Com relação ao **conhecimento das formas contemporâneas de linguagem**, de acordo com a definição da Base Nacional Comum Curricular, ao componente da língua portuguesa, que integra a área de linguagens, caberá proporcionar experiências que favoreçam o conhecimento dessas formas de linguagem. Para tanto, “as práticas de linguagem contemporâneas não só envolvem novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e

---

<sup>10</sup> De acordo com o dicionário financeiro o CIO, ou **Chief Information Officer**, é o responsável pela tecnologia da informação (TI) de uma empresa, e tem como responsabilidade fazer a ponte entre a direção da empresa e a equipe de funcionários que atua na área da informática.

multimidiáticos, como também novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir” (BNCC, 2018, p.65). Logo mais, o texto da BNCC também discorre sobre o porquê de a escola priorizar o desenvolvimento desses conteúdos.

Eis, então, a demanda que se coloca para a escola: contemplar de forma crítica essas novas práticas de linguagem e produções, não só na perspectiva de atender às muitas demandas sociais que convergem para um uso qualificado e ético das TDIC – **necessário para o mundo do trabalho**, para estudar, para a vida cotidiana etc. –, mas de também fomentar o debate e outras demandas sociais que cercam essas práticas e usos. (BNCC, 2018, p.67, grifo nosso).

A apropriação do conhecimento das formas contemporâneas de linguagem em detrimento de outras áreas do conhecimento, como Sociologia, Filosofia e estudos da História da África e da Cultura afro-brasileiras, para atender às necessidades do mundo do trabalho permeia todo o texto da nova lei e o da BNCC. Mesmo que o componente da língua portuguesa seja indispensável, percebe-se um direcionamento para sua consolidação, de modo que o estudante adquira o domínio desses conhecimentos para fazer uso dele no ambiente de trabalho, visto que a capacidade de ler e de escrever são cruciais para a fluidez da comunicação, que precisa acontecer sem interferências, de forma direta, objetiva e clara no mundo corporativo. Desse modo,

[...] as novas tendências de mercado, e os avanços tecnológicos aumentaram a importância do domínio da comunicação no ambiente de trabalho, seja ela escrita ou oral. Hoje o mercado está cada vez mais exigente. Assim, o profissional precisa sempre aprimorar a boa comunicação no ambiente de trabalho, fazendo cursos específicos, como: falar em público, cursos de língua portuguesa e etc. (ESPÍNDOLA, 2017, on-line).

De acordo com a autora supracitada, para que uma empresa progrida constantemente e permaneça no mercado competitivo é preciso manter uma boa comunicação entre os funcionários, pois isso contribui para que cada um cumpra sua função de forma correta, para que haja a proposição de acordos e soluções, com o intuito de que a empresa alcance o sucesso almejado. São essas concepções de mercado que a nova lei do Ensino Médio reproduz em seu discurso. Logo, o foco da formação para o trabalho no Ensino Médio não é novidade alguma na história da educação básica brasileira.

No Brasil, um dos acontecimentos que contribuiu para a consolidação do Ensino Médio foi a criação do ‘sistema S<sup>11</sup>’ em 1940, que, por meio de acordos com empresas privadas,

---

<sup>11</sup> O Sistema S possui essa nomenclatura devido às instituições que o integra iniciarem com a letra S, fazendo referência ao Serviço. São um grupo de instituições, administradas por federações patronais, em que cada uma

construíram escolas técnicas de nível médio, para formar mão de obra que atendesse às demandas da economia. No entanto, esse modelo não permitia que o estudante continuasse no ensino superior, de forma que quem ingressasse nesse tipo de ensino não conseguia realizar os exames de admissão para entrar nas universidades e acabava estagnado apenas no nível técnico (LEÃO, 2018).

Desse modo, o modelo era mal visto pelos movimentos sociais, pelos docentes progressistas que reivindicavam um ensino geral para todos, que não fosse excludente. A etapa do Ensino Médio tem passado, nos últimos vinte anos, por altos e baixos e, apesar de haver um aumento considerável de estudantes matriculados de 3,7 milhões em 1991, para 10 milhões em 2016, contando com o público da Educação de Jovens e Adultos, o Estado não se compromete efetivamente com a melhora do trabalho dos professores e da escola (LEÃO, 2018).

Em 17 de abril de 1997 criou-se o decreto de nº 2.208, que mostrou exatamente o caráter neoliberal de objetivar a educação como um processo que tivesse eficiência e eficácia para o mercado. Entre os objetivos que propunha a educação profissional estava o Art 1º:

I - promover a transição entre a escola e o mundo do trabalho, capacitando jovens e adultos com conhecimentos e habilidades gerais e específicas para o exercício de atividades produtivas; [...] IV - qualificar, reprofissionalizar e atualizar jovens e adultos trabalhadores, com qualquer nível de escolaridade, visando a sua inserção e melhor desempenho no exercício do trabalho. (BRASIL, 1997).

Por meio dessa lei era possível criar cursos técnicos separados do Ensino Médio regular. Foi revogada pelo decreto de nº 5.154 de 2004, que possibilitou a criação de cursos técnicos integrados ao Ensino Médio de formação geral. No governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), a prioridade era apenas o ensino fundamental, pois seguiam os padrões e o que preconizavam as instituições internacionais como o Banco Mundial, e assim o Ensino Médio era dispensável. Em 2009, já no governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010), essa etapa do ensino passa a ser obrigatória por meio de Emenda Constitucional 59, e, em 2013, passa a fazer parte da LDBEN, pela lei de nº 12.796 (LEÃO, 2018).

Assim, o Ensino Médio continua fragmentado. Uma parte, via de regra a menor, voltada para a formação comum da BNCC, e a outra parte, para a realização dos itinerários formativos, podendo ser o de formação técnica e profissional. Por sua vez, esses estudantes cursavam em duas mil e quatrocentas horas (2.400) assuntos que abrangiam conhecimentos científicos

---

desempenha uma função, e estão entre suas responsabilidades o treinamento profissional, assistência social, consultoria, pesquisa e assistência técnica (CNN BRASIL, 2020).

sistematizados que não descartavam as diferenças, que só podiam ser consolidadas em um único ideário de formação. No entanto, com a reforma, o currículo comum passa a funcionar com mil e oitocentas horas (1.800), não podendo ultrapassar esta quantidade (RAMOS; FRIGOTTO, 2016).

Na concepção marxista, o trabalho enquanto princípio educativo deriva do fato de que o homem se distingue dos outros animais, de tal modo que ele constrói a si próprio por meio de sua ação sobre a natureza, tendo a intenção de suprir suas necessidades de sobrevivência. Essa atividade é entendida no marxismo como trabalho social. Por sua vez, Saidelles (2013) esclarece o trabalho enquanto princípio científico em um ponto de vista ontológico e diz que o trabalho está associado à identidade dos seres humanos, pois é por meio dele que o homem modifica a natureza para viver. Por ser uma questão de ordem é importante e educativo que o trabalho enquanto princípio seja disseminado socialmente enquanto formador de valor de uso para sustentar a vida. Além disso, a complexidade desse entendimento está nas diferenças que o trabalho assume em cada formação social, pois as atividades humanas possuem suas historicidades e sofrem alterações em suas características organizativas. Desse modo,

[...] compreender a relação indissociável entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura significa compreender o trabalho como princípio educativo, o que não significa ‘aprender fazendo’, nem é sinônimo de formar para o exercício do trabalho. Considerar o trabalho como princípio educativo equivale dizer que o ser humano é produtor de sua realidade e, por isso, se apropria dela e pode transformá-la. Equivale dizer, ainda, que nós somos sujeitos de nossa história e de nossa realidade. Em síntese, o trabalho é a primeira mediação entre o homem e a realidade material e social. (MOURA; GARCIA; RAMOS, 2007, p.45).

Nessa compreensão, o trabalho está atrelado à vida, pois é responsável pela reprodução do ser social, diferentemente da formação para o trabalho que está sendo oferecida por meio da atual reforma do Ensino Médio, uma vez que, tanto a lei que a autorizou quanto as demais Diretrizes Curriculares que foram alteradas por sua causa se fundamentam numa educação focada na experiência de trabalho fora do ambiente escolar, bem como em conhecimentos básicos, que possibilitem ao trabalhador saltar processos mais amplos de aprendizagem, com o intuito de inseri-los de modo precoce em lócus precarizados de trabalho.

Desse modo, a forma como a reforma foi imposta já demonstra seu caráter autoritário e suas justificativas apontam para diversas contradições. As alterações na LDBEN demonstram um ataque ao que foi alcançado por meio das lutas em prol do Ensino Médio. Este segmento transformou-se na última etapa do ensino, da educação básica, atendendo a jovens e adultos que juntos perfazem 85% do total do público que frequenta o Ensino Médio público. Além disso,

pode ser considerada uma ofensiva à CF 1988 e à LDBEN de nº 9394 de 1996, que juntas legitimam o acesso universal ao Ensino Médio a todos que a ele tenham o direito (RAMOS; FRIGOTTO, 2016).

Uma das justificativas dadas para a reforma do Ensino Médio é a de incluir no sistema de ensino os 2 (dois) milhões de jovens que têm sido excluídos da educação formal. É possível compreender que a ideia de inclusão pelo Estado é de fazer com que a juventude seja integrada à sua estrutura e aproximada dos seus mecanismos de subjetivação. Farão isso com base no neoliberalismo, pela conscientização para que esses estudantes venham a exercer função no mercado de trabalho ou para que empreendam, além da ideia da necessidade de uma constante capacitação de mão de obra. A escola de nível médio atuará na execução da subjetivação dos sujeitos incluindo-os no sistema, dominando suas ações e suas ideias, associando poder e saber para controlá-los por meio de suas autogestões. Nesse sentido,

[...] não estamos falando de um sujeito idealista que pode tudo e comanda o mundo apenas através de seus desejos e vontades, mas de um sujeito determinado por uma objetividade que introduz as marcas das relações sociais, através da ideologia, que, por sua vez, desencadeia a inculcação inconsciente em cada indivíduo, que, enquanto sujeito discursivo, será determinado pelas relações de classe de seu tempo, interpelado pela ideologia e atravessado pelo inconsciente, isto é, uma subjetividade objetivada passível de ser compreendida cientificamente, que Pêcheux traz para os estudos linguísticos. (MAGALHÃES; MORAES, 2017, pp.131-132).

Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação do “novo” currículo foram pensados justamente para este processo de inculcação inconsciente, por meio da ideologia dominante que permeia a reforma, com a intenção de conduzir as práticas sociais dos estudantes do Ensino Médio. A ampliação da carga horária também influenciará nesse processo, uma vez que esta subirá das 800 horas anuais para 1000 até 2022, com a intenção de atingir as 1400 horas. Essa proposta altera o artigo 35-A da LDBEN 9394 de 1996, que diz que o objetivo será a formação integral dos estudantes e a elaboração dos seus projetos de vida. Esses fatores apontam para a produção da liberdade dos indivíduos de modo que assim o Estado possa assumir a condução de seus comportamentos e assim, favorecer as condições da produção da liberdade, que o neoliberalismo consegue ter domínio sobre a vida dos indivíduos (FREITAS; BUENO, 2018).

Com isso, ao abordar as questões dos itinerários formativos, compreende-se que foram idealizados justamente pela pretensão de controlar as subjetividades juvenis, pela falsa ideia de liberdade, ou seja, uma liberdade limitada pela influência das preferências político-econômicas neoliberais. Os itinerários serão ofertados de acordo com as necessidades, possibilidades e

contexto de cada instituição escolar e os estudantes terão que “escolher” em consonância com a oferta. A colocação do ensino técnico e profissional como um dos itinerários tende a construir um ideário de que o jovem pode se tornar um empreendedor. Freitas e Bueno (2018) chamam atenção para o que consta na Constituição Federal de 1988, que dispõe sobre o direito à educação no Brasil, e dá ênfase ao desenvolvimento dos sujeitos e da cidadania pelo processo educativo.

Entende-se que a função da educação de nível médio está além de formar somente para o trabalho. No entanto, como a sociedade se modifica e junto com ela as formas de trabalho, a educação precisaria oferecer diferentes possibilidades de se escolarizar no sistema. Com o Ensino Médio que está posto na nova lei, possivelmente os estudantes serão responsáveis por sua entrada e permanência na escola. Eles arcarão com as consequências de suas escolhas e terão de se dedicar para alcançar os objetivos almejados. A depender do sujeito e do espaço que ele ocupa, para assumir essas responsabilidades, os resultados podem ser diversos, com isso, prevalece a concepção do individualismo e cada um terá que lutar com as armas que lhes forem possíveis (FREITAS; BUENO, 2018). Dessa maneira,

[...] considerando essas afirmações, pode-se observar que a educação, segundo o *ethos* neoliberal, deve contribuir para a criação desse espaço de pluralidade em que os indivíduos passam a ser ‘livres’ para utilizar seu capital humano, participar do jogo do mercado e ‘perseguir’ seus próprios objetivos e pretensões. (FREITAS; BUENO, 2018, p.78, grifo das autoras).

Nisso, já se percebe a desigualdade, principalmente em relação aos instrumentos que cada um terá, já que a educação seguirá o percurso do neoliberalismo, colaborando com a constituição da pluralidade de oferta de ensino, passando a ideia de que cada estudante tem uma suposta liberdade e poder de escolher como criará seu projeto de vida. Segundo Freitas e Bueno (2018), a dualidade do ensino nesta reforma seria a oferta de dois tipos de educação para uma mesma etapa, uma direcionada à população da massa, aquela que depende do seu próprio trabalho, que receberá uma formação tecnicista, e outra seria para a população da elite, que terá à disposição cargos e profissões requisitadas e que comandará o capitalismo. Por isso, a ela se direciona uma educação de qualidade. Esse entendimento pode ser confirmado a partir da divisão do currículo em duas etapas, uma delas seria a BNCC e a outra os itinerários formativos, como pode ser observado na próxima sequência que será analisada.

**SD3** - Art. 4º, O art. 36 da Lei nº9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com as seguintes alterações: 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**.

O artigo 4º acrescenta ao artigo 36º da LDBEN que além da BNCC, já mencionado no artigo 26º<sup>12</sup>, o currículo do EM também receberá os itinerários formativos, que serão definidos por cada sistema de ensino. No entanto, a parte diversificada apontada no artigo 26º já não é mais abordada no artigo 36º (FERREIRA; RAMOS, 2018). No artigo 36º, as mudanças somam um total de 10 alterações e 17 inclusões, considerado por Ferreira e Ramos (2018) como o ponto mais crítico dentre as modificações sofridas pela LDBEN. Os ensinamentos de Filosofia e Sociologia deixam de ser obrigatórios no Ensino Médio e as matérias que possibilitaram o desenvolvimento de uma consciência crítica e reflexiva são substituídas por um currículo fragmentado e hierarquizado. Essas medidas não levam em conta as orientações das Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio e da Educação Profissional Técnica, anteriores à reforma atual, com relação à articulação e interdisciplinaridade dos conteúdos dos currículos.

Nesse sentido, é posto no parágrafo 3º, do artigo 35-A, que tanto a língua portuguesa quanto a matemática serão conteúdos obrigatórios do currículo durante os três anos do Ensino Médio, não especificando as disciplinas que tratam dos saberes físicos, naturais, sociais e políticos do mundo, como obrigatórios pelo mesmo período. Esses saberes apenas constam no parágrafo 1º, do artigo 26, para atender ao que foi preconizado em seu *caput*, como conteúdo a serem “conhecidos” que devem ser abrangidos obrigatoriamente pelos currículos. No entanto, ainda que essas temáticas tenham sido abordadas no texto da lei, elas não foram colocadas como parte essencial e indispensável do currículo do EM, como foi o caso do português e da matemática. Pelo contrário, o fato de não terem sido citadas, de modo explícito, como obrigatórias ao longo dos três anos e como assuntos a serem estudados, acabam tornando-se inviabilizadas pelo **não dito**, ou seja, se não são obrigatórias, não será necessário trabalhá-las. Assim, “ao longo do dizer, há toda uma margem de não-ditos que também significam” (ORLANDI, 2020, p.81).

O fato de o texto da lei dizer que “§ 2º A Base Nacional Comum Curricular referente ao Ensino Médio **incluirá obrigatoriamente estudos e práticas** de educação física, arte, sociologia e filosofia” é diferente de dizer que o “§ 3º O ensino da língua portuguesa e da

---

<sup>12</sup> O artigo 26º também é alterado por meio da lei 13.415 de 2017, e dispõe que este será composto pela Base Nacional Comum Curricular e complementada por cada escola e cada sistema de ensino.

matemática **será obrigatório nos três anos** do ensino médio [...]. No primeiro trecho, está posto que as disciplinas: “educação física, arte, sociologia e filosofia” deverão ser incluídas em estudos e práticas, sem explicar que tipo de estudos e de práticas de cada disciplina serão tratados, por quanto tempo deverão ser incluídos, e por que, em vez de incluídos já não são apontados enfaticamente como conhecimentos a serem ensinados, como no segundo trecho que orienta o ensino obrigatório ao longo dos três anos de EM. Desse modo, “as palavras se acompanham de silêncio e são elas mesmas atravessadas de silêncio” (ORLANDI, 2020. p.83).

As disciplinas acima mencionadas contemplam a parte do currículo que integra a BNCC, já os itinerários formativos, de acordo com o artigo 4º da lei da reforma “**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**”. O que são esses arranjos curriculares? De acordo com o guia de implementação do “novo” EM podem ser entendidos como as unidades curriculares que dizem respeito aos “elementos com carga horária pré-definida cujo objetivo é desenvolver as **competências específicas**, seja da formação geral básica, seja dos itinerários formativos” (BRASIL, 2018, p.14, grifo nosso). Ele ainda esclarece que as escolas podem decidir manter as antigas disciplinas na organização do currículo, bem como:

[...] escolher criar unidades que melhor respondam aos seus contextos e às suas condições, como projetos, oficinas, atividades e práticas contextualizadas, entre outras situações de trabalho. O conjunto de unidades curriculares de um itinerário **deve desenvolver as habilidades de pelo menos um dos eixos estruturantes** apresentados nos referenciais para a elaboração dos itinerários formativos. (BRASIL, 2018, p.14, grifo nosso).

Não há outra possibilidade para que as escolas organizem seus currículos a não ser estruturando-os na BNCC e na construção de itinerários. Dessa forma, esses itinerários deverão ser construídos com o objetivo de desenvolver suas competências específicas, e as habilidades de pelo menos um dos eixos estruturantes. Mas, quais são esses eixos estruturantes? Os Referenciais Curriculares para Elaboração de Itinerários Formativos trazem essa resposta e dizem que são quatro os eixos estruturantes: Investigação Científica, Processos Criativos, Mediação e Intervenção Sociocultural e Empreendedorismo, seguindo o que preconiza o artigo 12, parágrafo 2º, das DCNEM de 2018. No entanto, esse é um discurso que traz à tona outros discursos ressignificados, pois se baseiam na promoção de competências e habilidades na educação básica pública, assim como ocorreu na reforma de 1º e 2º graus, em 1971, por meio da lei de nº 5.692, que fez com que se estreitassem as relações entre a escola e o mercado de



trabalho, bem como deixou a responsabilidade de formar recursos humanos para a modernização da economia sob a tutela do sistema educacional.

As memórias discursivas que emanam da reforma de 1971 são retomadas “ao mesmo tempo em que sofrem alterações, na medida em que ocorrem lacunas, falhas, apagamentos do que não pode e ou não deve ser dito” (FLORÊNCIO; MAGALHÃES; SOBRINHO; CAVALCANTE, 2016, p.81). Com isso, o discurso da formação para o trabalho materializado na lei de nº 5.692, é retomado pela via das competências e habilidades necessárias ao mundo do trabalho, pois o ensino de segundo grau foi organizado para atribuir à educação a racionalidade que existia nas instituições modernas daquele período. Com esse intuito, conseguiu construir hierarquias ocupacionais no chão da escola, por meio dos supervisores, inspetores e outros. Além disso, definiu a atividade educacional nos moldes tecnicistas, em consonância com as concepções empresariais. A lei também “colocou a escola em situação de dependência das características do mercado de trabalho para a oferta de seus cursos” (INEP, 1982, p.28). Assim, a reforma de 1971, limitava o acesso dos jovens da classe trabalhadora ao ensino superior público.

As competências e as habilidades tão valorizadas na atual reforma e passam a ganhar apoiadores, a partir da reestruturação produtiva do capital que, com suas crises cíclicas e estruturais no sistema de produção, criou outras maneiras de organizar e gerir o trabalho. Essas novas formas estão sob as orientações dos planos mundiais da globalização econômica. Os modelos fordista e taylorista em crise iniciam um outro modo de efetuar as formas de (re) produção do capital, já que antes funcionavam com a delimitação de postos de trabalho estáveis, que tinham o intuito de atender a larga produção, além de estimular e responder ao consumo de massas. Com a crise, foram adotadas medidas flexíveis para a nova forma de operacionalização do sistema capitalista, desfazendo os postos fixos de trabalho. Isso demandou mudanças também na execução das funções dos trabalhadores, que tiveram que se enquadrar às exigências do mercado para permanecer em seus empregos e assegurar:

[...] as condições materiais de sua existência. Se o modelo taylorista-fordista requisitava determinadas qualificações para o exercício em postos de trabalhos fixos, como formação especializada em determinada área, agora se pede um trabalhador autônomo, criativo, com liderança e capacidade para resolver problemas inesperados, espírito crítico e criativo para dar respostas rápidas e apresentar soluções que possam resolver entaves da/na produção. Ou seja, um trabalhador polivalente, flexível. (PEREIRA, 2016, pp.139-140).

As mudanças na economia mundial, fruto do declínio dos modelos de produção em vigência à época - taylorismo e fordismo - tiveram como consequência o surgimento de novos

padrões no desenvolvimento do mercado, o que demandou equivalentemente alterações nas formas como os trabalhadores atuavam dentro das fábricas. As categorias de trabalho que contemplam certas unidades, tais como a profissionalização, funções a serem desenvolvidas, metas exigidas e exemplos de atividades feitas por especialistas, são superadas por novos princípios, devido à ação contínua de ajustamento da produção, mesmo havendo conflitos entre trabalhadores, empresas e sindicatos. Isso tornou tanto o trabalho quanto o trabalhador um instrumento flexível. Do trabalhador passou-se a requerer diferentes “[...] competências e habilidades que possam colaborar com a empresa no enfrentamento de seus desafios, [...] demanda-se que os trabalhadores tenham competências e habilidades que se encaixem no perfil da empresa e que aceitem flexibilidades nos direitos trabalhistas” (PEREIRA, 2016, p.140).

A compreensão que se estabeleceu das competências e das habilidades está vinculada ao conhecimento prático, de como saber fazer alguma coisa. Nesse conceito de saber-fazer encontram-se as tais “competências cognitivas e socioemocionais” que são exigidas dos trabalhadores, atendendo à lógica do trabalhador flexível. Esse fundamento das competências e habilidades passou a vigorar nos anos de 1990, disseminado pelos organismos internacionais como o Banco Mundial, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e a UNESCO. Essa política de competências e habilidades foi bem recebida e aceita no Brasil por meio dos discursos que refletem as ideologias propagadas pelas instituições multilaterais<sup>13</sup> e pelos intelectuais (orgânicos e tradicionais) que mantêm vivas as suas ligações com suas classes originais, que objetivam dar reconhecimento às convicções hegemônicas (PEREIRA, 2016).

O documento que inicialmente deu suporte a essa concepção de competências e habilidades foi a declaração de Jomtien, produzida durante a Conferência Mundial de Educação Para Todos em 1990. Esta declaração direcionou a construção da aprendizagem para um modelo específico, fundamentado em assuntos fracionados que estruturaram essa concepção de competências e habilidades que, posteriormente, seriam realizadas no segmento educativo. Ou seja, refere-se à utilização dos processos educativos para o desenvolvimento de uma padronização do saber e da prática, diminuindo os preceitos de uma formação humana (PEREIRA, 2016).

Além da referida conferência, houve mais duas que confirmaram as prescrições da declaração de Jomtien, foram elas: as conferências que ocorreram em Nova Delhi, em 1993, e

---

<sup>13</sup> Organizações internacionais ou instituições multilaterais são entidades desenvolvidas pelas principais nações do mundo para realizar um trabalho em conjunto, visando ao crescimento de diferentes atividades humanas, tais como a economia, a política, a saúde entre outros.

a de Dakar, em 2000. O documento oriundo da conferência de Dakar também coloca a educação como um caminho para que os países possam atingir a atuação almejada, nas atividades da sociedade e da economia do século XXI. Em 1996 o Banco Mundial publicou um documento intitulado “Prioridades e Estratégias para a Educação”. Nele estão contidas orientações para a educação básica dos países, em que eles teriam que oportunizar a aprendizagem de saberes, habilidades e competências para agir com eficiência na sociedade. Há, além desses, o relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, dirigida por Jacques Delors, que possui equivalência com esses documentos mencionados anteriormente (PEREIRA, 2016).

O relatório de Delors converteu-se em uma base de referência para os demais países do mundo que estão envolvidos com a economia de mercado e com a adaptação da educação a esses princípios. Esse documento traz a explicação de que a aprendizagem deve se sustentar em quatro pilares para que ela ocorra por toda a vida, sendo eles: aprender a conhecer, aprender a aprender, aprender a viver juntos e aprender a ser. A partir desses pilares é que devem ocorrer as reformas nos sistemas educativos, focando na lógica das competências provenientes da lógica do mercado (PEREIRA, 2016). Em vista disso,

[...] os organismos internacionais preconizam, na década de 1990, um determinado padrão de escola pública no qual se tem por objetivos: a) a instrução em direção às demandas de mercado, b) fazer da escola um anteparo da empresa capitalista, e c) disseminar o individualismo como valor moral radical, reduzindo, assim, a função social da escola, da educação e de sua ‘cultura desinteressada’. Essas orientações também são justificadas nos programas neoliberais e da terceira via, este último fundamentado por Giddens (2001), ideólogo do capital, e assumido pelos governos de países-membros e parceiros da OCDE. (PEREIRA, 2016, p.144).

Em 1992, a OCDE organizou uma conferência reunindo ministros da Educação e do Trabalho, que fazem parte dos países-membros, com a intenção de debater o documento intitulado “Escolas e empresas: uma nova parceria”. É neste documento que a OCDE expõe as concepções da política de competências e intercede a favor da participação das empresas no cotidiano escolar, colocando essa questão como favorecedora das reformas nas políticas de educação. Além disso, preconiza três aspectos que essa parceria pode propiciar:

i) melhorar a transição da escola para a vida ativa, incluindo a assinatura de ‘acordos’ entre empresas e escolas, ii) adaptar a educação profissional em certas indústrias, incluindo alongamento do tempo gasto na aquisição de experiência prática, e iii) **apoiar as escolas secundárias para que possam adquirir certas habilidades necessárias em empresas modernas, tais como a capacidade de resolver problemas, tomar a iniciativa e trabalhar em equipe** (PEREIRA, 2016, pp.145-146, grifos nossos).

Assim, se constituem os fundamentos das competências e habilidades fixadas nas determinações da união de organismos internacionais que têm interesse em fazer da educação um instrumento da economia. Como foi observado, o documento “Escolas e empresas: uma nova parceria” coloca a escola do Ensino Médio como o ambiente que pode adquirir habilidades que são necessárias em empresas modernas. Não diferente a reforma de 2017 do EM segue essas orientações e dispõe entre seus itinerários o de **formação técnica e profissional**.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (DCNEPT), RESOLUÇÃO Nº 6, de 20 de setembro de 2012, traz 17 princípios que nortearão esta forma de educação.

Art. 6º [...] I - relação e articulação entre a formação desenvolvida no Ensino Médio e a preparação para o exercício das profissões técnicas, **visando à formação integral do estudante**; II - respeito aos valores estéticos, políticos e éticos da educação nacional, na perspectiva do desenvolvimento **para a vida social** e profissional; III - **trabalho assumido como princípio educativo**, tendo sua integração com a ciência, a tecnologia e a cultura como base da proposta político-pedagógica e do desenvolvimento curricular; IV - articulação da Educação Básica com a Educação Profissional e Tecnológica, na perspectiva da integração entre saberes específicos para a produção do conhecimento e a intervenção social, **assumindo a pesquisa como princípio pedagógico**; V - indissociabilidade entre educação e prática social, **considerando-se a historicidade dos conhecimentos e dos sujeitos da aprendizagem**; VI - indissociabilidade entre teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem; VII - **interdisciplinaridade assegurada no currículo e na prática pedagógica, visando à superação da fragmentação de conhecimentos e de segmentação da organização curricular**; VIII - **contextualização, flexibilidade e interdisciplinaridade na utilização de estratégias educacionais favoráveis à compreensão de significados** e à integração entre a teoria e a vivência da prática profissional, envolvendo as múltiplas dimensões do eixo tecnológico do curso e das ciências e tecnologias a ele vinculadas. (BRASIL, 2012, p.2, grifos nossos).

O primeiro princípio já menciona a formação integral do estudante como objetivo final para a formação profissional técnica de nível médio e segue fazendo referências a princípios que darão suporte para isso, como o respeito aos valores estéticos, éticos e políticos da educação, o trabalho como princípio educativo, a pesquisa como princípio pedagógico, consideração da história do conhecimento e dos sujeitos, interdisciplinaridade para superação da fragmentação e segmentação, e contextualização no uso de estratégias educacionais que favoreçam o entendimento dos significados.

No caso da “atual” reforma, os parágrafos 6º, 7º, e 10º, do artigo 4º, da lei 13.415 de 2017.

§6º A critério dos sistemas de ensino, a oferta de formação com ênfase técnica e profissional considerará: 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. §7º A oferta de formações experimentais relacionadas ao inciso V do caput, em áreas que não constem do Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos, dependerá, para sua continuidade, do reconhecimento pelo respectivo Conselho Estadual de Educação, no prazo de três anos, e da inserção no Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos, no prazo de cinco anos, contados da data de oferta inicial da formação. §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. (BRASIL, 2017).

Cada sistema de ensino poderá escolher o que considerar relevante para os seus cursos de formação técnica e profissional, mas as orientações se voltam para as vivências práticas de trabalho, com possibilidade de organizar a formação do nível médio, da mesma forma como são estruturados os currículos da educação superior, por meio de sistema de créditos com terminalidade específica. Isso faz com o estudante não precise cursar todas as disciplinas em um único momento, podendo fazê-las em outra oportunidade, sem com isso ter que repetir todo o ano, ou perder o Ensino Médio. No entanto, essa opção permite a entrada desse estudante mais cedo no mercado de trabalho, pois ele não se vê mais obrigado a escolher entre um ou outro. Aparentemente, é uma alternativa que, ao primeiro olhar, se mostra benéfica. Entretanto, se pensada com mais cautela, essa escolha afastará ainda mais esse sujeito da escola, pois conforme ele for se consolidando no trabalho, dificilmente terá ânimo para continuar na escola, uma vez que uma das causas que contribuem para que os sujeitos das classes baixas continuem na escola é a necessidade dessa etapa do ensino para a aquisição de um emprego.

Além disso, a condição de continuidade dos cursos experimentais está ligada ao reconhecimento pelo Conselho Estadual de Educação, o que demonstra um risco para escolas que iniciarem uma nova formação que não conste no Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos, pois o texto da lei não menciona os casos em que não houver reconhecimento, como ficará a condição dos estudantes que tiverem realizado essa formação. Os sentidos das DCNEPT de 2012 percorrem caminhos distintos dos sentidos presentes na lei da reforma do EM de 2017, pois, esta última, quando faz menção à formação com ênfase técnica e profissional, preocupa-se apenas em fornecer vivências de situações reais do trabalho, não levando em conta outras necessidades humanas, como consta entre os princípios norteadores da DCNEPT de 2012.

No caso das DCNEPT, RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, de 5 de janeiro de 2021 ao ser comparada com a anterior percebe-se um aumento do número de princípios, de 17 passou para 19, tendo acrescentados 2 e mantido os demais, mas com alteração no texto. A título de exemplo, no artigo 6º, inciso XV, tem o seguinte princípio: “identidade dos perfis profissionais de conclusão de curso, que contemplem conhecimentos, competências e saberes profissionais

requeridos pela natureza do trabalho, pelo desenvolvimento tecnológico e pelas demandas sociais, econômicas e ambientais” (BRASIL, 2012, p.3). Já no artigo 3º, inciso XVI, tem: “identidade dos perfis profissionais de conclusão de curso, que contemplem as competências profissionais requeridas pela natureza do trabalho, pelo desenvolvimento tecnológico e pelas demandas sociais, econômicas e ambientais” (BRASIL, 2021, p.2). No primeiro trecho havia os termos conhecimentos e saberes; no segundo, os mesmos termos foram retirados.

Nesse sentido, os discursos produzidos em cada uma das DCNEPT estão inseridos em diferentes formações discursivas. Pois, o princípio XV da DCNEPT de 2012 fala de sujeitos que ao fim do curso profissional tenham identidades que contemplem conhecimentos, competências e saberes profissionais, ou seja, o enunciador fala de um lugar onde os conhecimentos e saberes são tão importantes quanto as competências. Ao verificar as condições de produção restritas desse discurso, percebe-se que no contexto em que foram feitas estas Diretrizes, o Estado brasileiro estava sendo governado por uma liderança mais progressista. No caso das DCNEPT de 2021 o país estava sob o comando de uma bancada política retrógrada.

Tanto as DCNEM de 2018 quanto as DCNEPT de 2021 foram alteradas para se adequarem à “nova” lei do EM que teve sua continuidade na administração de Jair Bolsonaro (2019-2022). Nesse período, a discussão sobre o obscurantismo e o Estado mínimo de Bolsonaro aparecem na perspectiva de fazer da educação o local de consolidação do projeto de sociedade almejado por eles. Com isso, todas as conquistas alcançadas depois da criação da Constituição Federal de 1988 começam a entrar em colapso. Neste sentido, o governo de Bolsonaro se fixa em três principais bases: a privatização, a militarização e a agregação ao movimento contra que se denominou por ‘teoria conspiratória do marxismo cultural’ (NACIF; FILHO, 2019).

Desde as eleições em 2018, o grupo do ex-presidente Jair Messias Bolsonaro (2019-2022) já não tinha propostas consistentes ante os problemas educacionais do país e, logo depois de ter sido eleito, surge com uma proposta de Educação a Distância para os jovens residentes nos territórios do campo, sem levar em conta os estudos que mostram a dificuldade de acesso às tecnologias e à internet por esse público, nos perímetros rurais. Idealiza uma educação no Ensino Médio voltada para a mecanização e profissionalização dos estudantes, como também, desloca investimentos da educação de nível superior para a educação básica, suprime os estudos de Paulo Freire, tornando-os dispensáveis e irrelevantes, além de negar a história do Brasil na ditadura militar, com o discurso de combater o ‘marxismo cultural’ e a ‘doutrinação política’ (NACIF; FILHO, 2019). Diante do que o autor coloca, é perceptível que o governo se apropria de um movimento iniciado nos EUA e na Europa, chamado de combate ao marxismo cultural,

como uma forma de esconder seu racismo e conservadorismo, de ser contra a liberdade de expressão e do direito de ser diferente dos sujeitos em sociedade.

Assim, qualquer ação que seja contrária às vontades desse governo será considerada como doutrinação e contra os padrões sociais de família, da religião cristã, tornando-se inimigos diretos do governo. Muitas outras questões foram colocadas em jogo no referido governo de Jair Messias Bolsonaro (2019-2022), entre elas está o fato de se defenderem políticas alinhadas à da Escola sem Partido; de induzir os pais a não aceitarem as cartilhas sobre educação sexual; colocar a escravidão e a ditadura militar como invenções da história; favorecer a inserção de disciplinas que discutam o surgimento do universo em uma perspectiva religiosa e priorizar o *homeschooling* (NACIF; FILHO, 2019). Neste mesmo viés, também se encontra o “novo” Ensino Médio, que traz à tona o passado, ao resgatar as reformas de cunho neoliberal, com suas marcas de exclusão, dando prioridade ao capitalismo, em vez de salvaguardar o direito à educação pública. O “novo” Ensino Médio prioriza a aprendizagem de saberes como os de linguagem e de matemática, ou seja, o estudante precisará aprender somente conhecimentos que lhe permitam atender às demandas do mundo do trabalho e fazer com que as instituições atinjam os índices necessários para serem aprovados nas avaliações nacionais e internacionais, com o intuito de maior competitividade econômica com os outros países (MELO; SOUSA, 2017).

A **SD3** apresenta uma proposta de ensino dividido entre a BNCC e os 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** [...]. As unidades escolares, públicas e privadas, e as redes de ensino fazem parte desses sistemas de ensino. No entanto, a condição das escolas públicas de educação básica é diferente das escolas privadas. A condição das redes de ensino de um estado fixado em uma região é diferente das redes de ensino fixadas em um outro estado de uma outra região. Por esse motivo, não só a parte diversificada da BNCC será diferente entre as escolas, como também os itinerários oferecidos, os métodos e os instrumentos de ensino, pois os recursos recebidos por cada instituição não são os mesmos. Nas regiões e estados em que as escolas públicas não tiverem suporte financeiro, físico e pedagógico suficiente para atender à demanda local, a oferta será minimizada.

A Formação Técnica Profissional de nível médio é considerada, como já visto anteriormente, com uma das possibilidades de itinerário, o que irá demandar muitos recursos para o chão da escola, tais como: capacitação de professores; compra de equipamentos; montagem de laboratórios; entre outros. Por sua vez, essas são ações complicadas de serem

concretizadas pela falta de recursos públicos, o que foi usado como prerrogativa para possibilitar que se façam acordos com instituições privadas de nível técnico. Nesse sentido, essas instituições privadas passariam a receber os estudantes das escolas públicas, seja de forma presencial ou por meio de cursos à distância. Outra questão seria o reconhecimento das experiências de trabalho dos estudantes, substituindo a necessidade de cursar disciplinas de determinado curso. Essas estratégias retiram investimento das escolas públicas para realocar nas instituições privadas, como também, reforçam o pouco valor recebido pela escola pública e pelo estudante pobre e trabalhador que a frequenta (ARAÚJO, 2018). A próxima sequência a ser analisada traz entre suas recomendações a possibilidade de parcerias que favoreçam as organizações privadas, ainda mais as próprias empresas do setor produtivo que receberão os estudantes para as vivências práticas de trabalho.

**SD4** – Art4º, § 6º A critério dos sistemas de ensino, a oferta de formação com ênfase técnica e profissional **considerará**: 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.

Nessa sequência, pode-se constatar, nas considerações I e II, o tipo de formação aligeirada e precarizada que será oferecida ao estudante trabalhador: a substituição de aulas por “vivências práticas de trabalho do setor produtivo ou em ambientes de simulação”. Ou seja, em vez de ele ir até a escola, ter acesso à base teórica, vivenciar situações de aprendizagem com os colegas da turma e seus professores, poderá somente realizar alguma atividade de trabalho no setor produtivo que contará para a conclusão do itinerário, com “**a possibilidade de concessão de certificados intermediários de qualificação para o trabalho**”.

Essas vivências de trabalho no setor produtivo fariam sentido se o estudante estivesse realizando um curso técnico de nível médio integrado ou subsequente, em que a estrutura curricular é elaborada em cima das necessidades desse curso. Nesse caso, essas vivências seriam convertidas em estágios curriculares obrigatórios, pertencentes àquele currículo, conforme o que estava preconizado nas DCNEPT de 2012, artigo 21: “§ 2º A prática profissional supervisionada, caracterizada como prática profissional em situação real de trabalho, configura-se como atividade de estágio profissional supervisionado, assumido como ato educativo da instituição educacional” (BRASIL, 2012, p.7). Desse modo, não seria a substituição de uma disciplina, ou de uma parte do curso, mas sim, um adicional, uma complementação.



No caso do currículo do “novo” Ensino Médio, como ele está dividido entre a BNCC e os itinerários, sendo 1.800 horas direcionadas a base e 1.200 aos itinerários, caso um dos itinerários escolhidos pelo estudante seja o de formação profissional, sendo ele trabalhador, provavelmente ele optará pela utilização desta vivência como pagamento do itinerário. O enunciado da **SD4** deixa aberta esta possibilidade, e isso diminui uma formação para a cidadania, além de silenciar a luta de classes pois “não permite que o ato educativo se estabeleça de modo dialético, deslocando-o de seu espaço de compreensão das contradições capital-trabalho. Procura fixá-lo na ideologia de escola sem contradições, sem conflito de classes [...]” (HERNANDES, 2019, p.10).

De acordo com Saviani (2016), a forma como a sociedade está estruturada é a fonte de inspiração para a sistematização do ensino fundamental. Isso se dá em uma concepção de trabalho enquanto princípio educativo em que o maior nível de evolução social que uma sociedade consegue alcançar historicamente define como será a educação. Assim, “o trabalho orienta e determina o caráter do currículo escolar em função da incorporação dessas exigências na vida da sociedade” (SAVIANI, 2016, p.68). Essa é a perspectiva de educação assumida pela pedagogia histórica crítica. Não é essa a abordagem teórica adotada na BNCC.

É importante salientar que esta percepção de Saviani (2016) do trabalho intrincado ao processo de educação escolar deve-se ao fato de que a escola é o local em que os sujeitos aprendem a compreender o mundo em que vivem, além de ter domínio de como o trabalho engloba os conhecimentos científicos na esfera da sociedade e da vida. Nesse sentido, - de trabalho enquanto princípio educativo - a principal função da escola de nível médio é a de reassumir a integração entre saberes e prática de trabalho. Desse modo, é preciso ir além de adquirir os conceitos fundamentais do conhecimento, que têm a finalidade de favorecer o processo de trabalho. É o momento de ter a condição de revelar a forma como esses saberes sistematizados se transformam da “potência espiritual” em “potência material” no sistema de produção (SAVIANI, 2016).

Para demonstrar como o autor entende essa relação entre trabalho e escola, em uma perspectiva progressista, eliminando qualquer ligação que possa haver entre esse conceito e o de apenas saber fazer tudo superficialmente, há um exemplo elaborado pelo referido autor que trata da relação entre a ciência e a produção, que é o processo de transmutação da madeira e do metal, por meio da prática manual humana. Nesta perspectiva,

[...] o trabalho com a madeira e o metal tem imenso valor educativo, pois envolve não apenas a produção da maioria dos objetos que compõem o processo produtivo moderno, mas também a produção de instrumentos com os quais esses objetos são

produzidos. No trabalho prático com madeira e metal, aplicando os fundamentos de diversificadas técnicas de produção, pode-se compreender como a ciência é aplicada ao processo produtivo; pode-se perceber como as leis da física e da química operam para vencer a resistência dos materiais e gerar novos produtos. Faz-se, assim, a articulação da prática com o conhecimento teórico. (SAVIANI, 2016, p.79).

A partir desse exemplo, verifica-se que não há uma divisão entre o saber e o fazer, e sim a junção dos dois campos, firmando uma formação ampla e sólida. É neste formato de Ensino Médio que se insere o trabalho enquanto princípio educativo, em que são oferecidos aos estudantes recursos que possibilitem o manuseio dos procedimentos elementares da produção, mas esse não é um caminho para a repetição no chão da escola da classificação que acontece dentro do sistema de produção. Isto é, na abordagem da pedagogia histórico-crítica de Saviani, a perspectiva “[...] que deve nortear a organização do ensino médio é a de propiciar aos alunos o domínio dos fundamentos das técnicas diversificadas utilizadas na produção, e não o mero adestramento em técnicas produtivas. Não a formação de técnicos especializados, mas de politécnicos” (SAVIANI, 2016, p.80).

Na concepção da escola politécnica, o indivíduo deve possuir conhecimentos a respeito dos princípios científicos das diversas técnicas aplicadas na produção atual. Por esse ângulo, o Ensino Médio deveria abordar as categorias que são basilares para a pluralidade dos métodos existentes de produção, ao contrário do que sugere um Ensino Médio profissionalizante, que tem como foco o treinamento em uma habilidade específica, não levando em consideração as concepções que regem essa habilidade, nem a conexão entre ela e o complexo do processo produtivo, diferindo assim em definitivo da abordagem politécnica. Nesse contexto, a compreensão do conceito da politécnica requer a gradativa universalização do Ensino Médio de modo a oferecer uma formação essencial para todos, sem ter em conta a função que cada pessoa venha realizar na sociedade. Com isso, tendo por base a relação manifestada entre trabalho e educação se constrói uma escola de formação completa (SAVIANI, 2016).

Ao contrário do que preconiza Saviani (2016), a **SD4** retoma a memória do escolanivismo e do tecnicismo. Ou seja, no escolanovismo, havia uma intenção de direcionar uma parte dos sujeitos para uma formação elitista e outra parte para atender as transformações econômicas da época, limitada ao que cada um conseguia fazer biologicamente e ao adestramento de técnicas. Do mesmo modo que “no novo currículo do Ensino Médio, será considerada: [...] 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”.

Os discursos não se produzem sem memória, e a sequência acima abordada, por meio das diferentes memórias que emanam produz efeitos de sentidos em que o domínio das funções práticas por parte do estudante é mais importante que a aquisição dos conceitos de como são elaboradas essas práticas. Isto é, o adestramento dos futuros, ou mesmo já trabalhadores, de acordo com as atividades requeridas pelo mercado de trabalho. Por isso, a lei abre espaço para que a experiência de trabalho, adquirida nos *lócus* onde se exerce determinada função, seja percebida como um processo de aprendizagem tão mais significativa do que a aprendizagem conjunta que deveria acontecer na escola, como a própria legislação determina, na LDBEN de nº 9394 de 1996: “§ 1º Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, **em instituições próprias**” (BRASIL, 1996). É na escola que transcorre a educação escolarizante. Com isso, tem-se que o discurso da **SD4** é enunciado por um sujeito que fala a partir do lugar do sistema de produção, como pertencente à classe hegemônica, detentora dos meios de produção. Sendo assim, é sustentado e determinado por uma formação discursiva empresarial e uma formação ideológica neoliberal, que vai se beneficiar do trabalho executado pelo estudante enquanto este assume o lugar social da classe trabalhadora, que vai vivenciar as experiências práticas de trabalho no setor produtivo.

Se o EM é a etapa da educação em que deve ocorrer a junção entre escola e trabalho, então é necessário que haja a articulação desses dois âmbitos, tendo por base o trabalho pedagógico próprio das instituições de ensino, e não os modelos presentes nos ambientes de trabalho. No Capítulo I, do ensino de 1º e 2º graus, da lei de nº 5.692 de 1971, dizia que: “Art. 6º - As habilitações profissionais poderão ser realizadas em regime de cooperação com empresas e outras entidades públicas ou privadas” (BRASIL, 1971). Esse trecho da lei do ensino de 2º grau já tratava dessa possibilidade de o ensino profissional realizar parcerias com empresas e outras entidades privadas. Mais uma vez a **SD4** retoma discursos já ditos na história.

A **SD4** ainda traz: “II - **a possibilidade de concessão de certificados intermediários de qualificação para o trabalho**, quando a formação for estruturada e organizada em etapas com terminalidade”. Esta possibilidade diz respeito ao oferecimento de cursos profissionalizantes de curta duração, o que não aparece de modo explícito no oferecimento do itinerário de formação técnica e profissional. Pensando nessas questões, inicialmente é importante entender a diferença entre a formação técnica e a formação profissional, visto que o artigo 15 das DCNEM de 2018 coloca as duas alternativas como caminhos para a realização do itinerário de formação técnica e profissional, como pode ser observado: “Art. 15. Na organização do itinerário de formação técnica e profissional podem ser ofertados tanto a

**habilitação profissional técnica** quanto a **qualificação profissional**, incluindo-se o programa de aprendizagem profissional em ambas as ofertas” (BRASIL, 2018, p.9).

Desse modo, se há a viabilidade de dois caminhos é porque existem diferenças entre eles, sendo duas perspectivas de cursos profissionalizantes em nível médio. No caso da habilitação profissional técnica, de acordo com o MEC refere-se:

[...] a cursos que habilitam para o exercício profissional em função reconhecida pelo mercado de trabalho (Classificação Brasileira de Ocupações - CBO), a partir do desenvolvimento de saberes e competências profissionais fundamentados em bases científicas e tecnológicas. Promovem o desenvolvimento da capacidade de aprender e empregar novas técnicas e tecnologias no trabalho e compreender os processos de melhoria contínua nos setores de produção e serviços. (MEC, on-line).

São cursos que possuem suas regulamentações vinculadas ao Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, do Ministério da Educação. Possuem uma carga horária entre 800 a 1.200 horas, dependendo do tipo de habilitação profissional técnica. Podem fazer esse tipo de curso pessoas que já tenham concluído o ensino fundamental e o Ensino Médio, ou quem esteja cursando o Ensino Médio. Nos casos de quem ainda está cursando o EM pode fazê-lo de modo integrado ou concomitante, ou seja, realizar o curso técnico e o EM juntos na mesma matrícula e mesmo currículo, ou fazê-los com matrícula separada, até mesmo em instituições diferentes. No caso de quem já concluiu a educação básica pode fazer o curso técnico na modalidade subsequente (Idem). Já a qualificação profissional é definida pelo MEC da seguinte forma:

[...]são cursos que se integram à organização curricular de uma Habilitação Profissional Técnica de Nível Médio (curso técnico), compondo o respectivo itinerário formativo aprovado pelo sistema de ensino. Também chamados de unidades ou módulos, correspondem a saídas intermediárias do plano curricular com carga horária mínima de 20% do previsto para a respectiva habilitação. São destinados a propiciar o **desenvolvimento de competências básicas ao exercício de uma ou mais ocupações reconhecidas no mercado de trabalho**. (MEC, on-line, grifo nosso).

Os cursos de qualificação profissional são considerados saídas intermediárias do plano curricular. Eles fazem parte de uma habilitação técnica mais completa. Podem ser chamados também de unidades ou módulos, e possuem uma carga horária de 20% de acordo com a carga horária total do curso técnico a que ele corresponde. Por exemplo, se o curso técnico for de 1.200 horas, o curso de qualificação profissional terá 240 horas, uma diferença bastante significativa, se for comparado à qualidade da formação e a quantidade de horas cursadas. Além de que, o MEC explicita que são cursos destinados a uma formação básica para o desempenho de alguma ocupação no mercado de trabalho.

Outra diferença que deve ser analisada está na DCNEPT de 2012 e na DCNEPT de 2021. A primeira diz que

Art. 2º A Educação Profissional e Tecnológica, nos termos da Lei nº 9.394/96 (LDB), alterada pela Lei nº 11.741/2008, abrange os cursos de: I - formação inicial e continuada ou **qualificação profissional**; II - Educação Profissional Técnica de Nível Médio; III - Educação Profissional Tecnológica, de graduação e de pós-graduação. Parágrafo único. As instituições de Educação Profissional e Tecnológica, além de seus cursos regulares, oferecerão cursos de formação inicial e **continuada ou qualificação profissional para o trabalho**, entre os quais estão incluídos os cursos especiais, abertos à comunidade, condicionando-se a matrícula à capacidade de aproveitamento dos educandos e não necessariamente aos correspondentes níveis de escolaridade (BRASIL, 2012, p.1, grifos nossos).

A conjunção “**ou**” coloca a qualificação profissional como uma alternativa à formação inicial e continuada. Desse modo, é compreensível que as duas formações ainda que não sejam iguais estão equiparadas, como se estivessem no mesmo nível. O parágrafo único também elenca que nesses cursos estão incluídos os cursos especiais que podem ser realizados independentemente do nível de escolaridade. Já não há a mesma restrição que é posta para a realização dos cursos técnicos, que além de haver a exigência de ter concluído o ensino fundamental e médio, ou está cursando o EM para sua realização, são tidos como cursos regulares.

#### **4.3 As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, atualização de 2018**

As DCNEM de 2018 tiveram seu parecer homologado em 08 de novembro de 2018, tendo como relator Rafael Esmeraldo Lucchesi Ramacciotti. Este, por sua vez, apresentou o antecedente histórico de constituição das DCNEM, apontando as transformações pelas quais elas passaram ao longo dos últimos anos, desde a sua primeira versão em 1998. O relator expôs que a LDBEN de nº 9394 de 1996 superou a percepção errônea da reforma de 1971, regulamentada pela lei de nº 5.692, visto que ela possuía alguns equívocos, entre eles estavam: o que tratava do ensino paralelo (educação geral/ educação profissional) e o da oferta sintética da educação profissional obrigatória, no lugar de parte do ensino secundário.

Segundo Ramacciotti, esta etapa do ensino já havia passado por duas mudanças anteriores, consideradas por ele as mais significativas. A primeira foi a Lei de nº 11.741 de 2008, que incluiu as normas do decreto nº 5.154 de 2004, substituto do decreto de nº 2.208 de 1997, e a segunda, foi a lei da atual reforma do Ensino Médio. Em sua concepção, essas duas transformações do EM teriam sido pensadas com o objetivo de alterar o panorama da LDBEN de 1996, no sentido de criar conexão entre a educação básica e a educação profissional

(BRASIL, 2018). Ainda assim, o relator defendeu a versão da LDBEN de 1996, anterior às mudanças estabelecidas pela lei de nº 11.741 de 2008 que, em sua visão, já estabelecia seguramente a abrangência e os propósitos do EM e da mesma forma considerava o tema da educação profissional, concedendo-lhe o capítulo III do título V, pois, considerou que a lei já bem tratava deste tema ao elencar que: “Art. 39. A educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva” (BRASIL, 1996).

A partir da compreensão da versão inicial do texto da LDBEN de 1996 a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação estipulou as primeiras Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, pela Resolução CNE/CEB de nº 3 de 1998, justificada no Parecer CNE/CEB de nº 15 de 1998. Com isso, o relator Ramacciotti retomou as prescrições gerais desta Resolução na construção das novas DCNEM de 2018, alegando que “suas definições normativas permanecem absolutamente válidas, razão pela qual está sendo retomado no presente Parecer [...]” (BRASIL, 2018, p.4). Os artigos recuperados da primeira DCNEM de 1998 foram: o art. 3º com seus incisos I, II e III; o art. 4º, incisos I, II, III, IV e V; o art. 5º, incisos I, II, III, IV; o art. 6º; o art. 7º, incisos I – a), b), c), II, III, IV, V e IV; o art. 8º, incisos I, II, III, IV e V; o art. 9º, incisos I, II, III; o art. 10, que possuem similaridades com o que foi preconizado na lei de nº 13.415 de 2017, no que compete às áreas do conhecimento, mas seu texto seguiu o art.35-A incluído na LDBEN pela lei supracitada; o art. 11, incisos I, II, III, IV e V; e o art. 12º. Os demais artigos foram estabelecidos com base na lei de nº 13.145 de 2017.

De acordo com o relator, todas essas novas alterações na legislação foram organizadas fundamentadas na reforma do EM, e abrangem a BNCC do Ensino Médio, as DCNEM de 2018 e as DCNETP de 2021, para efetivar a proposta de EM que está preconizada no artigo 35 da LDBEN de 1996, que não foi modificado pela atual reforma. Por esse motivo, ele alegou que as atualizações das DCNEM foram necessárias para que tanto a BNCC Ensino Médio quanto a própria Lei da reforma fossem implementadas concretamente. As DCNEM atualizadas devem ser examinadas pelos Sistemas de Ensino e pelas instituições escolares públicas e privadas a eles vinculadas, para a sistematização dos seus currículos e para a elaboração dos seus projetos pedagógicos (BRASIL, 2018, p.4).

Todas as modalidades de EM seguirão estas DCNEM, podendo ser adicionadas diretrizes próprias se houver necessidade, de natureza curricular e operacional. Elas estão vinculadas às Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, de Resolução CNE/CEB de nº 4 e Parecer CNE/CEB de nº 7, ambos de 2010. As novas DCNEM abrangem

as concepções e os fundamentos determinados na legislação recente, com o intuito de direcionar a implementação de políticas públicas educacionais em todo território brasileiro na construção, planejamento, execução e avaliação de suas proposições curriculares (BRASIL, 2018).

Nesse sentido, tendo em vista que as DCNEM de 2018 estão entre os documentos modificados pela lei da atual reforma que possuem sua concepção atrelada às ideologias que permeiam essa lei, foram selecionados quatro recortes do seu texto para compor as próximas sequências discursivas que serão analisadas. Desse modo, segue abaixo a SD5 que trata sobre o quinto itinerário, que corresponde ao de formação técnica e profissional.

**SD5 - Art.12, V - formação técnica e profissional: desenvolvimento de programas educacionais inovadores e atualizados que promovam efetivamente a qualificação profissional dos estudantes para o mundo do trabalho**, objetivando sua habilitação profissional tanto para o desenvolvimento de vida e carreira, **quanto para adaptar-se às novas condições ocupacionais e às exigências do mundo do trabalho contemporâneo** e suas contínuas transformações, em condições de competitividade, produtividade e inovação, considerando o contexto local e as possibilidades de oferta pelos sistemas de ensino.

A formação técnica e profissional é um dos itinerários formativos do “novo” Ensino Médio, prescrito na lei de nº 13.415 de 2017, e nas Diretrizes do Ensino Médio, atualização de 2018. A sequência discursiva supracitada foi retirada do texto das DCNEM de 2018 e expõe que este itinerário desenvolverá programas de educação atualizados que promovam efetivamente a qualificação para o mundo do trabalho. A partir deste enunciado compreende-se que há uma garantia de que, de fato, os estudantes, após cursá-lo, estarão efetivamente qualificados para o mundo do trabalho. Isso consiste em duas implicações, a primeira delas é pensar na condição da instituição em suprir essa expectativa, tratando-se especificamente da escola pública, visto que, no cenário atual, os recursos públicos para gastos sociais foram limitados pelo Novo Regime Fiscal iniciado pela Emenda Constitucional de nº 95 de 2016. Toda escola necessita, para ter um bom funcionamento, de renda, de forma a remunerar bem seus funcionários, os professores, manter a infraestrutura, suprir as demandas pedagógicas, formação de professores e na questão de formação para o trabalho em que existem muitas especificidades que devem ser atendidas. A segunda implicação refere-se à qualificação para o trabalho se voltar para a adaptação às novas condições ocupacionais e às exigências do mundo do trabalho contemporâneo. Nesse sentido, que tipo de qualificação será oferecida, visto que seu objetivo é a adaptação do estudante às exigências do mundo do trabalho?

Para os estudantes que não pretendem ingressar imediatamente no ensino superior, cursar o Ensino Médio com qualificação para o trabalho se configura como uma proposta

tentadora, principalmente para aqueles que têm necessidade do trabalho pela renda. Nesse sentido, seria essa uma possibilidade de escolha a que o estudante é forçado devido a sua situação social? Diante disso, a liberdade do sujeito acaba sendo determinada pelas circunstâncias da sua realidade. Desse modo, Lukács diz que:

[...] a liberdade, enquanto característica do homem que vive na sociedade e age socialmente, jamais se encontra sem determinação. Basta lembrar o que já dissemos acerca do fato de que até no trabalho mais simples aparecem certos pontos nodais das decisões nos quais o direcionamento para um lado ao invés de para outro pode acarretar um ‘período de consequências’, no qual o espaço de ação da decisão se torna extremamente limitado e, sob certas circunstâncias, praticamente nulo. (LUKÁCS, 2012, p.102).

Nesta concepção, a liberdade é o desejo de mudar a realidade, por isso que, ainda que o fundamento da liberdade seja o momento em que uma decisão concreta é tomada entre as alternativas concretas existentes, a realidade sempre estará presente, mesmo que a decisão seja posta como um fenômeno abstrato mais alto e, por isso, afastada da realidade concreta. Assim, com o intuito de melhorar sua condição de vida, o estudante almeja conseguir um trabalho e vê na opção de realizar uma formação técnica e profissional o melhor caminho para alcançar esse objetivo, não tendo conhecimento das consequências de receber uma formação superficial para a vida profissional.

Desse modo, surge o questionamento do porquê a formação para o trabalho no “novo” Ensino Médio tem se configurado como uma alternativa de manutenção da desigualdade social, já que é para a classe trabalhadora que este itinerário é direcionado. A resposta para essa pergunta encontra-se na ideologia, que tem suas determinações sociais e históricas constituídas no trabalho. Diante disso, “[...] a divisão social do trabalho faz surgir, de modo cada vez mais diferenciado, diversas ciências, a fim de dominar o ser especificamente social da mesma maneira que, com a ajuda das ciências naturais, o metabolismo com a natureza se tornou cada vez mais dominável” (LUKÁCS, 2012, p. 405). Nesse sentido, a formação que está sendo oferecida se mostra superficial e, provavelmente, não dará aos futuros trabalhadores ferramentas para uma luta justa e digna no mundo do trabalho. Pelo contrário, está utilizando as ideologias que orientam as instâncias do trabalho e da ciência para subjugar os trabalhadores aos interesses do capital. Deste modo, Cássio e Goulart (2022) corroboram este entendimento ao afirmarem que:

[...] nas escolas públicas, sobretudo as dos/as mais pobres, o NEM vai se revelando um ensino médio que nem fornece uma formação geral sólida – pois retira conteúdos e coloca pouco ou nada no lugar – e nem forma para o mundo do trabalho – pois oferece um arremedo de ‘qualificação profissional’ muito aquém (em quantidade e



qualidade) da Educação Profissional e Tecnológica ofertada nas escolas técnicas estaduais e no sistema federal, cujo acesso continuará restrito a poucos/as. (CÁSSIO; GOULART, 2022, p.289).

As escolas técnicas estaduais e federais do Brasil são bem-sucedidas devido a seus projetos pedagógicos e seus currículos estarem voltados para o alcance dos seus objetivos político-sociais, além de suas concepções pedagógicas estarem alinhadas ao conceito de trabalho como princípio educativo. Diferentemente das escolas da rede básica que estão implementando o “novo” Ensino Médio e são, pela nova lei, obrigadas a oferecer um itinerário, podendo ser o de formação técnica e profissional, mesmo sem ter professores com especialidades que atendem aos cursos oferecidos, sem laboratórios próprios, precisando recorrer a outras formas de ensino, como é o caso do modelo de qualificação profissional, do estado do Paraná, em que uma instituição privada de ensino superior produz telecursos que são transmitidos por televisores aos estudantes das escolas estaduais de Ensino Médio (CÁSSIO; GOULART, 2022). Ou seja, os estudantes vão às escolas para assistir a vídeo aulas em vez de terem um professor capacitado à frente do processo de ensino e aprendizagem. Nas palavras dos pesquisadores, "Infelizmente, o ensino médio paranaense, na ‘modalidade telecurso’, está longe de ser um caso isolado no país, pois estritamente licenciado pela Lei n. 13.415/2017” (Idem, 2022, p.285).

Esta é uma possibilidade que a lei de nº 13.415 de 2017 e as DCNEM de 2018 autorizam quando colocam que as instituições escolares poderão realizar parcerias com outras instituições ou até mesmo empresas a fim de promover as exigências curriculares do NEM. O Artigo 4º, que altera o artigo 36 da LDBEN, no parágrafo 11, diz que: “[...] 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[...]” (BRASIL, 2017). Essas são brechas na lei para que a educação a distância seja utilizada no ensino presencial, não como uma maneira de adicionar a formação mais recursos didáticos-pedagógicos, que aprimorem os processos de ensino e aprendizagem, mas sim como forma de substituição tanto de professores especialistas quanto de espaço físico adequado para recebimento do estudante.

Nesse quesito, o Estado diminui seus custos com contratação de professores e com a construção ou reformas das unidades escolares. Isso também facilita a privatização do ensino, visto que os recursos pecuniários direcionados a educação pública são transmitidos para instituições privadas que oferecem esse serviço de educação a distância. Os critérios que a lei determinada como comprovação do notório reconhecimento dessas empresas:

I- demonstraco prática; II- experiência de trabalho supervisionado ou outra experiência adquirida fora do ambiente escolar; III - atividades de educao técnica oferecidas em outras instituies de ensino credenciadas; IV - cursos oferecidos por centros ou programas ocupacionais; V - estudos realizados em instituies de ensino nacionais ou estrangeiras; VI - cursos realizados por meio de educao a distância ou educao presencial mediada por tecnologias. (BRASIL, 2017).

Desse modo, diversas instituies que atendam a alguma dessas exigências podem ser filiadas às escolas públicas para administrarem aulas aos estudantes. Com isso, essas empresas necessitam apenas ter comprovao de atividades práticas, ou de supervisionamento dentro ou fora de escolas, serviço de educao técnica fornecida a outras instituies, cursos realizados a distância ou presencial fazendo uso de tecnologias, cursos ocupacionais, e pesquisas feitas nacional ou internacionalmente sobre instituies de ensino. São muitos caminhos que favorecem essas parcerias, além de serem comprovaes simples e fáceis de serem feitas, devido ao fato de que toda instituio educativa em algum momento já ter atuado com essas atividades, inclusive as empresas privadas. Até mesmo as áreas de conhecimento da BNCC Ensino Médio podem ser realizadas por meio da Educao a Distância (EAD), tendo preferência o itinerário de formao técnica e profissional. O artigo 17 da DCNEM de 2018, no parágrafo 15 estabelece:

[...] as atividades realizadas a distância podem contemplar até 20% (vinte por cento) da carga horária total, podendo incidir tanto na formao geral básica quanto, preferencialmente, nos itinerários formativos do currículo, desde que haja suporte tecnológico – digital ou não – e pedagógico apropriado, necessariamente com acompanhamento/coordenao de docente da unidade escolar onde o estudante está matriculado, podendo a critério dos sistemas de ensino expandir para até 30% (trinta por cento) no ensino médio noturno. (DCNEM, 2018).

A carga horária total admissível de se realizar a distância  de 600 horas. Conforme a carga for ampliada de 1000 horas anuais para 1.400 horas são 840 horas permissíveis de ocorrer EAD. No ensino noturno, a porcentagem aumenta para 30%, que correspondem respectivamente a 900 horas e 1.260 horas. Essa quantidade de horas  bem significativa, visto que a clientela pode ser de jovens, que ainda estão aprendendo a gerenciar sua própria rotina, a terem compromisso com sua educao, ou de adultos e de idosos, que muitos deles têm dificuldade de utilizar o computador, a internet e suas ferramentas digitais. Nesse sentido, como esse público dará conta de estudar esta etapa da educao básica com todos esses percalços presentes, ainda mais o público que trabalha, que já vem sofrendo o fardo de conciliar estudo e trabalho, pois muitos deles ao chegarem em suas casas ainda necessitam realizar as atividades do lar. Eles darão prioridade ao estudo ou ao descanso? Além disso,  importante enfatizar o discurso que circula entre a classe trabalhadora de que  preciso se sacrificar, passar por cima

da própria saúde, "trabalhem/estudem enquanto eles dormem", pois só assim terão possibilidades de alcançar melhores oportunidades e condições econômicas.

Essas não são as únicas adversidades. É preciso também colocar em jogo se as escolas providenciarão os recursos aos estudantes para permanecerem estudando, como acesso à internet, notebooks, computadores. Esses recursos serão ofertados para uso domiciliar ou disponibilizados na própria escola, como no exemplo do estado do Paraná, citado acima? Todos esses apontamentos retornam ao fato de que as escolas de educação básica pública não recebem todos os recursos de que necessitam e vêm funcionando por meio da resistência dos educadores e profissionais que a constituem. Todas essas orientações fazem parte de um projeto de sociedade que visa sucumbir a formação escolar de trabalhadores e trabalhadoras. Mesmo que a EAD seja uma modalidade de ensino que tem crescido mundialmente, principalmente por oferecer formação profissional de maneira mais acessível e barata, alcançando pessoas em diferentes localidades, utilizá-la como substituição do ensino presencial no Ensino Médio é uma perda para esta etapa do ensino, visto que os benefícios advindos das relações interpessoais, da aprendizagem coletiva e compartilhada serão diminuídas. O papel do professor também será resumido, uma vez que é este profissional que planeja, quem orienta e media o processo de aprendizagem na escola. Nesse sentido,

[...] o que esse conjunto de reformas deixa claro é que a burguesia e seus representantes no Estado sempre entenderam de maneira própria as relações que educação e trabalho têm para a reprodução do modo de produção capitalista, onde a perda de direitos e o aumento da exploração do trabalho precisam vir acompanhados de uma rearticulação do processo de formação da força de trabalho, adaptando-o a essa 'nova' realidade. (PIOLLI; SALA, 2020, p.72).

Com isso, fazem da educação escolar um instrumento de alienação dos trabalhadores, para que eles aceitem a “nova” realidade, se adequem a ela e a defendam como algo promissor da sociedade e benéfico para todos. Por esse motivo, o discurso de proporcionar aos jovens uma formação flexível, que atenda aos seus interesses e contribua para a sua entrada no mercado de trabalho, silencia seus reais interesses de manipulação e direcionamento para que esses estudantes venham cumprir uma função específica na sociedade. Ou seja, essa pedagogia de flexibilização do ensino almeja “formar subjetividades flexíveis que se relacionem, produzam e consumam em uma sociedade cuja base técnica, a mover o mercado, é a microeletrônica” (KUENZER, 2017, p.340), para o alinhamento à revolução da indústria 4.0.

Na **SD5** a formação técnica e profissional desenvolverá programas educacionais inovadores e atualizados **que promovam efetivamente a qualificação profissional dos**

**estudantes para o mundo do trabalho.** Para verificar essa questão da efetiva qualificação profissional por meio de cursos de curta duração Piolli e Sala (2020) expuseram o resultado da pesquisa que fizeram na rede pública estadual de São Paulo, sendo este um dos estados brasileiros em que mais está avançado na implementação e regulamentação da reforma do EM, mostrando que foi desenvolvido um projeto intitulado por NOVOTEC, em 2019, no governo de João Doria, ofertando cursos técnicos e profissionalizantes.

No novo currículo do estado de São Paulo o NOVOTEC assume a implementação do itinerário de formação técnica e profissional, dividido em quatro modalidades, sendo elas: curso técnico integrado, NOVOTEC expresso, NOVOTEC móvel e o NOVOTEC virtual. A modalidade integrada oferece o curso técnico integrado às aulas do EM no mesmo horário, disponibilizando no início do programa 5,4 mil vagas. A modalidade expressa oferece cursos de 200 aulas para serem realizados em um semestre de modo presencial, para estudantes do EM regular e da EJA, com 23 mil vagas. O NOVOTEC móvel oferece cursos que devem ser realizados em até um mês, com 100 horas, e que são levados aos estudantes por meio de unidades móveis, para esta modalidade disponibilizaram 1,5 mil vagas. Na última modalidade – virtual - os cursos são feitos em uma plataforma online da Universidade Virtual do Estado de São Paulo, com duração de 100 horas para os módulos com tutoria, e outros de 200 a 400 horas, que podem ser cursados de modo semipresencial ou totalmente online, neste foram oferecidas 3 mil vagas (PIOLLI; SALA, 2020).

Nesse exemplo do estado de São Paulo, encontram-se quatro opções para que o estudante curse, caso seja de sua escolha, o itinerário de formação técnica e profissional, mas como pode ser observado, apenas uma das alternativas disponibiliza a formação técnica, e as três restantes ofertam cursos de curta duração, entre 100 a 400 horas e, ainda, um deles com a viabilidade de ser cursado online. Desse modo, fica evidenciado que há uma preferência pelos cursos de qualificação profissional, pelo currículo do NOVOTEC, já que somente um curso técnico foi fornecido, ou seja, é por meio desses cursos curtos que está sendo garantida na legislação uma formação para o mundo do trabalho. Esse fato corrobora com a aprendizagem flexível “cuja lógica continua sendo a distribuição desigual do conhecimento” (KUENZER, 2017, p.338).

Essa efetiva qualificação profissional do estudante para o mundo do trabalho resulta na formação de trabalhadores flexíveis e que estejam “atentos” às transformações das tecnologias, advindas das atividades de produção científico-tecnológica da atualidade. Na concepção dos reformadores seria essa uma capacitação contrária aos profissionais que demonstram rigidez no desenvolvimento de suas funções e reproduzem as mesmas técnicas memorizadas. Por esse

motivo, “Para que essa formação flexível seja possível, propõe-se a substituição da formação especializada, adquirida em cursos de educação profissional e tecnológica, por uma formação mais geral” (KUENZER, 2017, p.339). Mais uma vez a efetiva qualificação recai sobre uma formação superficial, pois o predomínio de cursos curtos em desvantagem dos cursos de habilitação técnica tem algum objetivo por trás. Desse modo, “temos que ter claro que essa disparidade não foi apenas a dificuldade inerente à implementação de um novo programa. Ela é a própria meta” (PIOLLI; SALA, 2020, p.81).

O silêncio possui materialidade significativa, ele torna possível o dizer, estabelecendo o processo de construção do sentido, pois ao dizer algo automaticamente deixo de dizer outra coisa. Desse modo, “[...] ao dizer algo apagamos necessariamente outros sentidos possíveis, mas indesejáveis, em uma situação discursiva dada” (ORLANDI, 2007, p.73). As escolhas discursivas feitas pelos autores da reforma e de todos os outros documentos que tiveram que ser modificados a partir dela demonstram a tomada de posição por uma formação discursiva em que alguns fatos precisam ser silenciados, para que o real sentido não apareça. Pois, ao dizer que a formação técnica e profissional desenvolverá programas educacionais inovadores e atualizados **que promovam efetivamente a qualificação profissional dos estudantes para o mundo do trabalho**, silencia-se a questão quais custos promoverão efetivamente essa qualificação; de quais perdas terão os trabalhadores, visto que “a formação profissional é disponibilizada de forma diferenciada por origem de classe, de modo a levar os que vivem do trabalho a exercer e aceitar, de forma natural, as múltiplas tarefas no mercado flexibilizado.” (KUENZER, 2020, p.341).

A **SD5** ainda expõe que a efetiva qualificação objetiva a habilitação profissional tanto para o desenvolvimento da vida e carreira, **quanto para adaptar-se às novas condições ocupacionais e às exigências do mundo do trabalho contemporâneo** e suas contínuas transformações, em condições de competitividade, produtividade e inovação, considerando o contexto local e as possibilidades de oferta pelos sistemas de ensino.

As demandas do mundo do trabalho contemporâneo são diversas, principalmente devido às novas tecnologias da informação e da comunicação, que têm alterado o modo do desenvolvimento econômico. Devido a esse fato, o contexto do trabalho é modificado para se adequar ao sistema econômico, e isso faz com que o perfil do trabalhador também deva se ajustar à nova realidade. No entanto, os benefícios dessa mudança são apenas do sistema capitalista, visto que os trabalhadores terão que abrir mão de seus direitos legais e formais do trabalho e assumirem uma postura de autonomia, flexibilidade e empreendedorismo.

De acordo com Rocha (2014) a “era do conhecimento” causou transformações na forma como as empresas se organizam. Se antes havia a valorização dos bens materiais, neste momento, a apreciação foi redirecionada aos bens intangíveis, tais como o conhecimento, a informação e os setores intelectuais dos recursos humanos. Por este motivo, esses novos aspectos do mercado de trabalho contemporâneo têm imposto alterações nos padrões organizacionais. A partir daí novos campos de trabalho são criados e manifestam condições basilares na procura pelo chamado “diferencial competitivo”, regulado pela sujeição à tecnologia da informação. Nesse sentido,

[...] os indivíduos deste novo cenário precisam mais do que nunca **aprender a aprender**. Os padrões antiquados empregados em tempos anteriores já não funcionam. A interdisciplinaridade se faz necessária para a formação de trabalhadores multifacetados, flexíveis e maleáveis, capazes de se adaptar a diferentes situações, tomar decisões, assumir responsabilidades maiores, desenvolvendo habilidades empreendedoras e de liderança, promovendo a inovação de produtos, processos ou serviços a partir do emprego na prática da criatividade. (ROCHA, 2014, p.8, grifo da autora).

Conforme visto acima, a globalização alterou as formas antigas de trabalho. Atualmente outras demandas surgiram e exigiram um perfil diferente de trabalhador, que além de vender seu tempo e sua força física para a realização de suas funções no mercado de trabalho, também necessita possuir outros aspectos ligados ao cognitivo e ao emocional. O trabalhador da contemporaneidade precisa ser autônomo, flexível, empreendedor, criativo, multifacetado, adaptável às situações, capaz de tomar decisões e ser líder.

No entanto, a realidade dentro dos ambientes de trabalho diverge do que preconizam os novos documentos do NEM, visto que foi enunciado que a qualificação tem como objetivo a habilitação profissional **tanto para o desenvolvimento da vida e carreira, quanto para adaptar-se às novas condições ocupacionais e às exigências do mundo do trabalho contemporâneo**. Ou seja, seria uma qualificação que contribuiria não só para a vida profissional do trabalhador, mas para o desenvolvimento de outros aspectos da vida. Entretanto, como já discutido, a reforma do EM tem imposto uma formação dual, separada de acordo com a classe social, e para a classe trabalhadora estarão disponíveis as escolas públicas com recursos insuficientes para atender a tal proposta. Nesse sentido,

[...]as escolas públicas não estão no estado que estão simplesmente porque gerenciam mal seus recursos ou porque seus métodos ou currículos são inadequados. Elas não têm os recursos que deveriam ter porque a população a que servem está colocada numa posição subordinada em relação às relações dominantes de poder. Seus métodos e currículos podem ser inadequados, mas isso não pode ser discutido fora de um contexto de falta total de recursos e de poder. (SILVA, 2021, p.20).

Os recursos das escolas públicas faltam justamente porque o público a que ela atende é visto como dominado, que deve servir aos interesses da classe que exerce o poder. Na realidade, essas novas exigências do mercado de trabalho, que estão sendo implementadas na educação básica, têm servido em maior parte para exploração do trabalhador. A título de exemplo, o estudo de Donida, Visentine e Ferreira (2018) mostrou como trabalhadores que atuam no setor de Tecnologia da Informação (TI) estão exercendo sua função e apontaram relatos que evidenciaram a insatisfação em relação às novas formas de contratação.

Um dos depoimentos que as autoras apresentaram contou que um trabalhador havia sido empregado, inicialmente, por meio da carteira assinada e, depois de um ano e meio de trabalho, recebeu a proposta de prestar serviço como Pessoa Jurídica (PJ). Esta é uma possibilidade autorizada pela lei de nº 11.196 de 2005, chamada por “Lei do Bem”, que oferece um desconto tributário para as empresas que contratarem profissionais reconhecidos como PJ. O trabalhador afirmou que os empregadores disseram que ou ele aceitava a proposta ou seria demitido, e que mesmo atuando como PJ, assumindo a postura de trabalhador autônomo, empreendedor, continuou sendo subordinado aos “chefes” e realizando atividades de empregado (DONIDA; VISENTINE; FERREIRA, 2018).

Outros exemplos significativos, abordados pelo mesmo estudo citado acima, descrevem o caso de trabalhadores do setor de TI, contratados por meio de projetos. Um deles discorreu possuir uma carga horária semanal maior, atuando como autônomo que presta um serviço, do que se estivesse trabalhando sob outros regimes. Outro caso, apontou que o fato de dedicar todo o seu dia para a produção do seu trabalho faz com que sinta que não está se aperfeiçoando, não está aprendendo; apenas reproduzindo o que já sabe, e que gostaria de tempo livre para estudar. Também relatou que o pagamento não condiz com os serviços que presta, que pela sua atuação na empresa merecia uma remuneração maior (DONIDA; VISENTINE; FERREIRA, 2018). São experiências reais de trabalhadores e trabalhadoras que, ao assumirem as novas demandas do mundo do trabalho, são usados apenas como instrumentos.

No artigo 12º da DCNEM, no parágrafo 1º a seguir, traz de início o verbo “dever” como uma imposição aos itinerários do novo currículo considerar as demandas e necessidades do mundo contemporâneo: “§1º Os itinerários formativos **devem** considerar as demandas e necessidades do mundo contemporâneo, estar sintonizados com os diferentes interesses dos estudantes e sua inserção na sociedade, o contexto local e as possibilidades de oferta dos sistemas e instituições de ensino” (BRASIL, 2018).

As demandas referenciadas no texto acima seguem o mesmo princípio da SD5 quando fala de “adaptar-se às novas condições ocupacionais e às exigências do mundo do trabalho contemporâneo”. As novas diretrizes para o Ensino Médio seguem realizando paráfrases em todo o texto reafirmando a mesma ideia de que o currículo tem a obrigação de atender às necessidades do mundo contemporâneo. Ou seja, a função social do “novo ensino médio” não é formar para a emancipação; mas simplesmente, adaptá-lo às novas exigências do modo de produção capitalista.

As condições de produção amplas e restritas demonstram que a história de formação e perpetuação da economia brasileira sempre fez uso da educação escolarizante e profissional como instrumento de dominação da classe trabalhadora. Nesse sentido, é que a percepção do trabalho enquanto princípio educativo nunca foi considerada na educação brasileira. Nessa perspectiva, o trabalho deixa de ser “gerador de potencialidades humanas e culturais, para ser parte do processo de produção e geração de riquezas a determinada classe em ascensão, portanto, um elemento de distinção social” (NÓBREGA; SOUZA, 2015, p.268).

Essas demandas constantemente enfatizadas respondem às exigências do modo de produção capitalista, que objetivam a efetivação das novas tecnologias, reestruturação do Mercado e do Sistema de Produção (NÓBREGA; SOUZA, 2015). A partir dessa perspectiva,

[...] o surgimento dos complexos sociais, em especial, a ideologia, numa perspectiva ontológica, implica a existência de estruturas sociais onde grupos, castas, classes sociais com interesses antagônicos, no movimento da luta de classes, ajam e anseiem para estabelecer seus interesses particulares, visões de mundo, como sendo interesse gerais. (CAVALCANTE; MACHADO, 2017, p.42).

Com isso, evidenciam-se os interesses sociais divergentes, bem como a luta de classes, em que os poderes hegemônicos presentes nesse contexto da reforma surgem com a intenção de reaver a proposta de ensino posta no governo de Fernando Henrique Cardoso, que visava à oferta de um ensino simplista e fracionado.

Para dar continuidade às análises, será apresentada a sequência discursiva que aborda o protagonismo juvenil e o empreendedorismo. No entanto, é preciso indagar que tipo de protagonismo juvenil é considerado na lei de nº 13.415 de 2017 e nas DCNEM de 2018. Para chegar a esta questão apresenta-se a seguir a SD6.

**SD6 - § 2º** Os itinerários formativos orientados para o aprofundamento e ampliação das aprendizagens em áreas do conhecimento **devem garantir a apropriação de procedimentos cognitivos e uso de metodologias que favoreçam o protagonismo juvenil**, e organizar-se em torno de um ou mais dos seguintes eixos estruturantes: **IV - empreendedorismo:** supõe a



mobilização de conhecimentos de diferentes áreas para a formação de organizações com variadas missões voltadas ao desenvolvimento de produtos ou prestação de serviços inovadores com o uso das tecnologias.

Ao realizar uma leitura da justificativa da MP de nº 746 de 2016, e em seguida sua conversão em Lei, continuada nos seus demais documentos orientadores, como as DCNEM de 2018, verifica-se que o “protagonismo juvenil” sugere possibilitar aos estudantes a liberdade de escolher o que querem estudar, como também de estarem à frente do seu processo de aprendizagem, por meio do estudo individual na EAD, aprendendo com a experiência prática de trabalho, já no *locus* onde este acontece, construindo um projeto de vida, já na primeira etapa da juventude<sup>14</sup>.

No entanto, ao estudar a perspectiva de Paulo Freire (2021) sobre educação como prática de liberdade o autor dispõe de uma abordagem em que a tal liberdade se inicia pela dialogicidade. Para isso, é preciso haver ação-reflexão, a palavra não tem sentido sem a reflexão, é apenas verbalismo. Por isso, o diálogo antecede a problematização, que é o caminho para que o sujeito se sinta participante e veja o seu modo de pensar atuando na sua percepção de mundo e na dos seus companheiros. Esse processo não acontece de modo isolado em cada indivíduo, mas sim coletivamente, é na prática de estar e ser com o outro que a liberdade vai sendo construída, conforme entre várias pessoas ocorre a escuta atenciosa e a fala respeitosa, sem temor. Assim, as indagações de todos são postas na mesa, são debatidas, problematizadas. Ou seja,

[...] é o encontro de homens que *pronunciam* o mundo, não deve ser doação de *pronunciar* de uns a outros. É um ato de criação. Daí que não possa ser manhoso instrumento de que lance mão um sujeito para a conquista do outro. A conquista implícita no diálogo é a do mundo pelos sujeitos dialógicos, não a de um pelo outro. Conquista do mundo para a libertação dos homens. (FREIRE, 2021, p.110, grifo do autor).

Nessa concepção, o diálogo é o momento do encontro dos sujeitos, que fazem uso do mundo como mediador, com a intenção de expressá-lo, não se concluindo apenas na relação entre duas pessoas. Desse modo, não é plausível que o diálogo aconteça entre os indivíduos que desejam a pronúncia do mundo e dos que não a desejam, dos que almejam proibir os outros de expressar a palavra, e dos que se encontram impedidos de dizê-la.

---

<sup>14</sup> Carvalho (2016) em sua pesquisa sobre Juventude e Expectativa de vida, explica que as juventudes, na perspectiva etária, formam duas etapas, a primeira é composta por grupos de jovens que possuem entre 13 a 18 anos de idade, e a segunda, por jovens entre 19 e 29 anos.

Compreendida a percepção de liberdade por meio da educação que defendia Freire, logo se vê a divergência da liberdade adotada pela reforma do EM, pois, enquanto Freire entende que as relações na escola entre professores e estudantes devem ser baseadas no diálogo e na construção conjunta do conhecimento, assumindo o professor a tarefa de problematizar as questões trazidas e abordadas pelos estudantes, para assim promover a liberdade, os documentos da reforma, em específico as DCNEM de 2018, enaltecem o protagonismo juvenil como a forma de o estudante ser livre e ser ele mesmo responsável pela sua formação e seu futuro.

Costa (2020) retrata o protagonismo juvenil da reforma do EM como um conceito de cidadão e de participação em que os sujeitos são notados por meio dos seus dispositivos legais, como indivíduos possuidores de direitos e que são livres para correr atrás de sua evolução social. No entanto, no interior da divisão social do trabalho, o progresso almejado pode não se desenrolar, conforme esse sujeito passe a vender sua força de trabalho, para sobreviver. Nessa concepção de participação ampara-se a concepção do protagonismo individual, silenciando o processo formativo do estudante em uma conjuntura coletiva, aquela em que a luta pelo alcance dos objetivos é coletiva, que visa ao bem do grupo social e não ao seu próprio, e faz isso induzindo o estudante na criação do seu projeto de vida. Desse modo,

[...] a questão do protagonismo juvenil, destacado na Reforma do Ensino Médio, tem que ser analisada numa base de compreensão que pontua a ação do modelo neoliberal e a inserção dos grupos empresariais na educação, orientada pelos Organismos Internacionais como o Banco Mundial, que imprimem uma lógica de mercado para o atendimento das políticas sociais no país. (COSTA, 2020, p.52).

Conforme as condições de produção amplas e restritas, que permitiram a constituição desse discurso em análise, pode-se compreender que o projeto do Estado brasileiro iniciado no governo de FHC, com a reforma do Estado é retomado a partir do governo de Michel Temer e continuado no atual governo de Bolsonaro, com as reformas da política de educação, que vêm tentando desresponsabilizar o Estado, diminuir sua atuação no atendimento dos direitos sociais da população, tentando diminuir a escola pública, para privatizá-la. Desse modo, seria a propagação do discurso de protagonismo juvenil, nesta vertente neoliberal, um instrumento útil para o projeto de sociedade que foi imposto?

Na lógica da reforma, o protagonismo juvenil volta-se para adaptação dos estudantes às disposições sociais, que asseguram o capitalismo e sua segregação. Baseiam-se nos organismos internacionais que incentivam a percepção de que o próprio sujeito deve assumir o compromisso de se inserir no mercado de trabalho e garantir seu acesso aos serviços sociais,

como educação, lazer, saúde, segurança e moradia. Esse é um discurso que se associa à compreensão da escola que deve formar para o trabalho (COSTA, 2020). Para tanto,

[...]a ação formadora de uma escola que compreenda a dimensão do trabalho e do homem enquanto ser social não se efetiva em um espaço que estimula o protagonismo destes jovens como sinônimo de **empreendedorismo** e sim como capacidade de formação e compreensão do contexto social e das relações das quais fazem parte, superando a **proposição de inserção precoce destes jovens no mercado de trabalho, numa fase da vida em que as incertezas afloram tão frequentemente.** (COSTA, 2020, p.54, grifo nosso).

Percebe-se aí um mecanismo discursivo da retórica neoliberal – “o mecanismo de culpabilização das vítimas-. [...] Ou seja, a culpabilidade pela pobreza, pela miséria, pela exclusão não pode ser atribuída ao Estado capitalista, mas às escolhas e decisões inadequadas dos indivíduos” (SILVA, 1996, p. 167). Parafraseando o autor supracitado, se o estudante não conseguir inserção no mercado de trabalho; sucesso em seu empreendimento; vida saudável, a responsabilidade não é do Estado, mas de sua incapacidade de gerir seu próprio destino.

Nas circunstâncias atuais, as secretarias estaduais de educação devem cumprir as exigências dos documentos legais, sobre o período para a construção e a implementação do currículo flexibilizado. Será preciso muito esforço das escolas para conseguirem superar as demandas impostas pela reforma do EM, como transformar os estudantes em “empreendedores” ou inseri-los precocemente no mercado de trabalho. Contudo, é necessário que os educadores e educadoras do EM da escola pública tenham compreensão dos reais interesses por trás da mudança curricular, pois, sem isso, os ditames legais podem passar despercebidos. Nesse sentido, Orlandi diz que o discurso constrói seus sentidos porque o sujeito, ao dizer algo está filiado em uma formação discursiva e não em outra, por isso, possui um sentido em vez de outro. Assim, “[...] podemos perceber que as palavras não têm sentido nelas mesmas, elas derivam seus sentidos das formações discursivas em que se inscrevem” (ORLANDI, 2020, p.41).

Por se inserirem em uma formação discursiva do mercado, que se alinha ao entendimento que se consolidou sobre as formas como deve ser o novo trabalhador no mundo do trabalho contemporâneo, as DCNEM de 2018, propõem um protagonismo juvenil que vai de encontro às concepções progressistas da educação. Para demonstrar como tem se dado essa questão na prática, tem-se o exemplo do Programa Escola do Novo Saber, criado pelo estado de Amapá, em parceria com o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), em que oito escolas estaduais passaram a ofertar vagas para a 1ª série do Ensino Médio em tempo integral. O programa foi instituído pela lei estadual de nº 2.283 de 2017, sendo implementado

pelo ICE, ele possui como proposta teórico metodológica os quatro pilares consolidados no Relatório de Jacques Delors (1996), denominado “Educação: um tesouro a descobrir”.

Com o objetivo de analisar o protagonismo juvenil no Ensino Médio Integral Pereira e Barleta (2022) realizaram um estudo de campo, em que se utilizaram de questionário para contatar trinta e cinco estudantes egressos do EM Integral, concluintes do curso nos anos de 2019 e 2020, com idade entre 17 e 20 anos. Os participantes foram estudantes de uma escola pública estadual de Santana-AP, que ofertava o Programa Escola do Novo Saber. Entre os questionamentos feitos, foi perguntado se eles realmente se sentiam parte da solução de problemas reais quando estavam na escola. A maioria (48%) disse que não se sentia parte da solução, uma vez que participava apenas simbolicamente, já que suas presenças só eram solicitadas em encontros e reuniões para passar uma mensagem de que eles estavam no interior da escola. Além disso, quando foram perguntados de que forma se efetivou a participação deles na escola evidenciou-se que não se sentiam envolvidos nas atividades dela, ou que não havia oportunidades para que expressassem seus pensamentos. Mais da metade não possuía uma participação efetiva, somente nas ações elaboradas pelos adultos. De modo geral, a pesquisa revelou que:

[...] como no protagonismo juvenil, a participação é a base da metodologia pela qual se estrutura o projeto de vida, parece ser uma condição ideal para os jovens, porém, ainda acontece de uma forma operatória e simbólica. Nesse contexto, detectou-se que os estudantes ainda têm poucas oportunidades de serem envolvidos nas decisões da escola. Nesse sentido, a efetivação dos direitos de participação, os resultados demonstraram o quão incipiente ainda é a sua consideração como atores sociais relevantes, com efetivo poder de decisão nas questões que lhes afetam, assim como em outros contextos sociais e políticos. (PEREIRA; BARLETA, 2022, pp.16-17).

Como é possível observar, mesmo as escolas que se propõem a oferecer o protagonismo juvenil, conforme os documentos legais preconizam, não têm conseguido consolidá-lo efetivamente. Como visto em Freire (2020), é necessária a dialogicidade e essa ocorre por meio da participação, sem isso, dificilmente a concepção de protagonismo no seu sentido de uma educação progressista, se tornará realidade, visto que, para que os estudantes do EM sintam-se os atores protagonistas de suas vidas é necessário que lhes sejam dados espaços democráticos, onde atuem nas decisões, no planejamento, nas ações e nas avaliações, ou seja, em todo o processo (PEREIRA; BARLETA, 2022). Caso contrário, “a sua participação torna-se manipulação e não contribui para o desenvolvimento pessoal e social do jovem” (PEREIRA; BARLETA, 2022, p.15). O termo protagonismo juvenil nos documentos da reforma não possui esse sentido, já que “[...] as palavras testemunham a história, e em cada momento da vida do

homem são criadas novas palavras ou as já existentes ganham novos significados” (AMARAL, 2009, p.2). Trata-se, como já visto, da responsabilização do estudante pelo resultado de suas escolhas, da assunção de responsabilidades do Estado por parte do indivíduo e, não menos importante, de promover a individualidade.

Com o intuito de fazer com que ocorra o protagonismo juvenil ambicionado pela reforma, os itinerários formativos devem se organizar em torno de um ou mais dos seguintes eixos estruturantes que, de acordo com o parágrafo 2º, do artigo 12, da DCNEM de 2018, são: I investigação científica; II processos criativos; III mediação e intervenção sociocultural e IV empreendedorismo. Entre esses eixos elegeu-se o de empreendedorismo para compreender os efeitos de sentido que ele causa na formação básica dos estudantes do EM. A partir daí indaga-se: empreendedorismo ou trabalho informal? Na SD6 a seguir é possível observar o conceito de empreendedorismo utilizado pela DCNEM de 2018.

**SD6** - § 2º Os itinerários formativos orientados para o aprofundamento e ampliação das aprendizagens em áreas do conhecimento devem [...] organizar-se em torno de um ou mais dos seguintes eixos estruturantes: [...] IV - **empreendedorismo**: supõe a mobilização de conhecimentos de diferentes áreas para a formação de organizações com variadas missões voltadas ao desenvolvimento de produtos ou prestação de serviços inovadores com o uso das tecnologias.

As DCNEM de 2018 definem o empreendedorismo como o movimento de unir saberes diversos para a constituição de instituições que assumam diferentes tarefas direcionadas ao desenvolvimento de produtos ou prestação de serviços inovadores. “O verdadeiro empreendedor é aquele que, além de assumir os riscos do negócio, é capaz de gerenciar toda a parte operacional, definir preços, escolher os fornecedores, estabelecer estratégias, além de possuir outras responsabilidades” (PRAXEDES, 2020, p.88). No entanto, de acordo com Abílio (2021), após a reforma trabalhista, que alterou a CLT, o que antes era exceção tornou-se regra. Ou seja, a informalidade, que por muito tempo foi tachada como atraso, situando-se à margem do desenvolvimento, como algo a ser superado e que estava na centralidade da exploração do trabalhador e no acúmulo do capital na periferia, atualmente se transformou em tendência no mundo do trabalho.

A informalização do trabalho, também chamada na atualidade de uberização, tem sido compreendida como uma maneira de manipulação, administração e disciplinamento que força o mundo do trabalho como uma condição real ou como um futuro viável, transformando possivelmente trabalhadores e trabalhadoras em uberizáveis. Esse conceito não se iniciou com a empresa Uber, bem como não tem ligação exclusiva com as plataformas digitais. Tem relação

com a constituição de um trabalhador que não possui garantia de seus direitos, que é inferiorizado, comandado, que deve ser acessível e estar disponível para realizar seu trabalho. Desse modo, assume a posição de um trabalhador que presta um serviço de acordo com a necessidade, ou melhor, “trabalhador just-in-time” (ABÍLIO, 2021).

Qual seria, pois, a relação do trabalho informal com o empreendedorismo? A relação acontece no momento em que o capitalismo para se reinventar causa mudança na organização do trabalho e determina que haja enfraquecimento nas leis que protegem os direitos trabalhistas. Com isso, o Estado, junto com as empresas, tem estruturado um discurso de que o emprego formal estaria defasado. Por esse motivo, os trabalhadores têm feito escolhas que os levam a serem seus “próprios patrões”, preferindo realizar uma atividade de forma “livre”, sem uma aproximação imediata com algum chefe, tomando para eles o status de microempreendedores. Assim,

[...] uma das faces do neoliberalismo que, em última análise, é uma mutação do capitalismo e possui seus valores profundamente impregnados nos processos da economia compartilhada, é o discurso que transforma o trabalhador em empreendedor. Ele deixa de ser explorado, pois passa a explorar a si mesmo, sendo escravo e mestre de si ao mesmo tempo. (PRAXEDES, 2020, pp.87-88).

As empresas que trabalham com plataformas digitais são um exemplo de economia compartilhada, pois oferecem esses espaços para que trabalhadores se filiem a elas para prestarem serviços como entregadores, no caso do *ifood*, ou como motorista, no caso da Uber. Entre tantas outras, como o Airbnb, em que é possível alugar casas e apartamentos de sua propriedade por temporada, o OLX, que é utilizado para vender diversos produtos, novos ou usados. No entanto, o que essas empresas silenciam é o fato de que os riscos com esse tipo de trabalho são do indivíduo que o executa. Por exemplo, caso um entregador de aplicativos de alimentos sofra um acidente durante a entrega, ele não terá nenhum amparo legal, pois não possui nenhum vínculo empregatício com a empresa que fornece a plataforma.

Para atrair interessados, nessa proposta, promove-se por meio da mídia, a informação de que empreender é a melhor alternativa para quem está desempregado, ou até mesmo para aqueles que são trabalhadores assalariados, pois é disseminado o discurso de que trabalhar por conta própria, como profissional autônomo, possibilita ao sujeito a liberdade de escolher seus horários de trabalho; os dias e o local em que irá exercer sua atividade, sem necessidade de se subordinar a um chefe. Além disso, divulgam a ideia de que vendendo seu próprio produto ou serviço terá um rendimento maior do que se estivesse exercendo sua função de carteira assinada, uma vez que poderá determinar sua meta e a quantidade de tempo que ela dedica, para alcançar

o objetivo planejado (PRAXEDES, 2020). Não são apenas os sujeitos que prestam serviços em plataformas de tecnologia que possuem a sensação de liberdade.

O vendedor de pipoca na saída do teatro, o dono de uma pequena lanchonete no centro da cidade e um dentista que trabalha de forma autônoma tendem a crer que são livres e que serão recompensados de forma proporcional à quantidade de horas trabalhadas. Ainda que o pipoqueiro tenha que repassar parte dos seus ganhos ao dono do carrinho, que o empresário tenha que pagar parcelas de um empréstimo, com juros abusivos mensalmente, e o profissional autônomo seja obrigado a custear toda a estrutura ou dividir seus ganhos com donos de uma clínica já em funcionamento, o pensamento persiste. (PRAXEDES, 2020, p.89).

Dito isso, a propalada liberdade não existe, pois de uma forma ou de outra, todo trabalhador prestará contas pelo seu trabalho. Silenciam-se os riscos de “empreender” com a ilusão de que o trabalhador está sendo beneficiado, quando na verdade está realizando um trabalho informal. Entendidos os sentidos adotados para o empreendedorismo na formação ideológica neoliberal, volta-se para essa questão na escola, já que umas das possibilidades de adoção desse eixo estruturante será no itinerário de formação técnica e profissional. Nesse sentido, será apresentada a perspectiva de estudantes que realizaram esse eixo estruturante no “novo” Ensino Médio Técnico e Integrado.

A pesquisa foi feita por Santos (2022), por meio da metodologia de estudo de caso. Teve como objeto a implementação do Ensino Técnico em Administração com ênfase em Empreendedorismo, oferecido em um Colégio do Estado do Rio de Janeiro. Foram feitas entrevistas semiestruturadas com 14 estudantes matriculados, que tinham em média 16 anos. Santos (2022) expôs que os estudantes estavam fazendo uso, em suas falas, do discurso neoliberal, colocando que o seu sucesso no curso depende do seu esforço individual. Apontou que o curso promoveu uma feira do empreendedor em que os estudantes tiveram que criar pequenos negócios. Assim, foram divididos em equipes, em que cada uma teria que, com seus recursos ou com parcerias, construir barracas de vendas, como lanches e brechós. Além disso, o projeto incentivou a competitividade uma vez que, ao final do evento, foi premiada a equipe que teve mais êxito.

Outras questões encontradas neste estudo dizem respeito à falta de professores especializados no tema do empreendedorismo. Vários estudantes fizeram queixas a esse respeito. Também reclamaram da carga horária, que por ser maior se tornou exaustiva, e que a escola não possuía um banheiro com chuveiro para que eles pudessem tomar banho durante esse tempo. Alguns estudantes alegaram ser o curso uma oportunidade para os jovens que “não querem nada com a vida”, o que segundo Santos (2022) demonstra o processo de culpabilização

e responsabilização do sujeito pelas falhas do Estado e pela governança neoliberal. A pesquisadora identificou ser esse o único curso técnico ofertado pelo estado do Rio de Janeiro, o que evidencia a falta de opções para que o estudante possa escolher, bem como o fato de que essa é uma prática ultraconservadora que pode ter sido feita de modo intencional, como uma imposição. Ao serem perguntados sobre o que é empreender todos os estudantes tiveram dificuldade em responder, alegaram não saber explicar, atrelando o termo aos âmbitos de inovação e empresa.

Como observado acima, a experiência concreta de estudantes cursando o eixo de empreendedorismo demonstra que a escola tem aderido às concepções neoliberais e tem conseguido influenciar no comportamento da maioria desses jovens, embora uma das falas que Souza (2022) trouxe em seu texto mostra que há sujeitos que ainda não foram “convencidos” das benesses da era do empreendedorismo, como pode ser visto a seguir.

Eu tô gostando e tal, as matérias são interessantes e tal, mas só que essa questão do curso eu não sou tão a fim não, porque eu acho que é meio não tem nada a ver comigo e eu acho que de certa forma **romantiza o desemprego**. Lógico que a gente tem que inovar sempre, porque hoje em dia tem muitas pessoas trabalhando em áreas que não se trabalhava. **Mas eu não quero ser um empreendedor e vender água e ganhar dinheiro com isso não. Não! eu quero fazer minha faculdade e me formar no que eu quero, minha vida.** Lógico que infelizmente o capitalismo te obriga a viver por dinheiro e fazer coisas que não é tanto sua cara, infelizmente isso. Mas esse lance do curso eu estava até começando um negócio com uma amiga minha, vendendo um doce umas paradas assim daora. Só que eu percebi que isso é você estar se tornando escravo é a mesma coisa do lance do Uber de certa forma o cara que entrega as paradas para as pessoas comer e o uber é empreendedor, mas eu não vejo como isso, pra mim ele é escravo. Porque ele trabalha por hora, mas tipo assim esse cara é assim: O cara chamou e ele tem que ir trabalhar. (SANTOS, 2022, p.52, grifo da autora).

A fala do estudante corrobora o que vem sendo discutido, a inverdade no discurso de que os jovens poderão escolher o que estudar. Evidencia também que muitos jovens estão atentos ao que o sistema do capital tem feito com os trabalhadores, e está fazendo com a formação escolar dessa classe, pois, não foi sem razão que estudantes secundaristas fizeram vários movimentos contra a conversão em lei da MP de nº 746 de 2016, devido, justamente, à debilitação do currículo do EM que estava sendo imposta e que agora, vem afetando negativamente a vida da população mais pobre. As consequências dessa formação escassa serão sentidas no dia a dia da classe trabalhadora, visto que:

[...] é nesse quadro de precarização estrutural do trabalho que os capitais globais estão exigindo dos governos nacionais o desmonte da legislação social protetora do trabalho. E flexibilizar a legislação social do trabalho significa aumentar ainda mais os mecanismos de extração do sobretrabalho, ampliar as formas de precarização e destruição dos direitos sociais que foram arduamente conquistados pela classe



trabalhadora, desde o início da Revolução Industrial, na Inglaterra, e em especial após os anos 30, quando se toma o exemplo brasileiro. Tudo isso em plena era do avanço tecnocientífico, que fez desmoronar tantas (infundadas) esperanças otimistas. Isso porque, em pleno avanço informacional, amplia-se o mundo da informalidade. (ANTUNES, 2009, p.250).

A esperança de que o avanço tecnocientífico traria melhorias para a vida da população foi perdendo espaço à medida que os direitos trabalhistas foram sendo dissipados e o trabalho informal aumentado. Desse mesmo modo tem ocorrido no Brasil, com o avanço do governo da extrema direita, que aprovou diferentes reformas na legislação limitadoras do acesso da classe trabalhadora aos seus direitos.

A seguir será analisado o parágrafo 4º, do artigo 12, das DCNEM de 2018, que trata sobre o processo de definição dos itinerários formativos, que deve ser orientado pelo perfil de saída almejado para o estudante tendo por base os Referenciais para a Elaboração dos Itinerários Formativos:

**SD7** - § 4º A definição de itinerários formativos previstos neste artigo e dos seus respectivos arranjos curriculares deve ser **orientada pelo perfil de saída almejado para o estudante** com base nos Referenciais para a Elaboração dos Itinerários Formativos, e deve ser estabelecido pela instituição ou rede de ensino, considerando os interesses dos estudantes, suas perspectivas de continuidade de estudos no nível pós-secundário e de inserção no mundo do trabalho.

As DCNEM de 2018 trazem o conceito do que são os itinerários formativos e os descreve como a reunião de várias unidades curriculares em um só bloco, concedidas pelas instituições e redes de ensino, para oportunizar aos estudantes o aperfeiçoamento de seus saberes, bem como a sua organização para a continuidade de seus estudos ou para sua entrada no mundo do trabalho, de modo a colaborar com o desenvolvimento de soluções de determinados problemas da sociedade (BRASIL, 2022). Nesse sentido, os itinerários devem ser estruturados pensando no perfil que os estudantes terão ao final do EM, mas o que a SD7 aponta é que há um perfil de saída **almejado para** o estudante e não **pelo** estudante, o que levanta duas questões: que perfil é este? Quem almeja tal perfil? Ainda que o mesmo trecho elenque ao final que as instituições ou rede de ensino “considerarão” os interesses dos estudantes, a preposição “para” anuncia um outro sentido, o de que não são os estudantes que almejam determinado perfil.

Ao verificar o documento intitulado por Referenciais para a Elaboração do Itinerários Formativos não há nenhuma explicação a respeito desse perfil de saída. Apenas, retoma o art. 12 da DCNEM de 2018 que diz que a formulação de um itinerário necessita passar pelos quatro eixos estruturantes, uma vez que eles têm o objetivo de “integrar e integralizar os diferentes

arranjos de Itinerários Formativos, bem como criar oportunidades para que os estudantes vivenciem experiências educativas profundamente associadas à realidade contemporânea, que promovam a sua formação pessoal, profissional e cidadã” (BRASIL, 2018, p.4).

Por isso, é necessário verificar as condições de produção desse discurso para encontrar a resposta dessas duas questões. Ao retornar a justificativa feita para o pedido de nº 00084/2016/MEC da Medida Provisória, de nº 746, percebe-se no discurso do ex-ministro da educação, José Mendonça Bezerra Filho, que o seu interesse é fazer com que os jovens saiam do EM e entrem no mercado de trabalho, esse seria o perfil almejado pelos criadores da reforma. Para convencer educadores e estudantes de sua “boa intenção”, em todo o seu discurso, aponta para alguns fatos, como o de que EM anterior possuía 13 disciplinas obrigatórias que não estavam alinhadas ao mundo trabalho; que o não investimento na educação da juventude acarretará a não garantia de uma população economicamente ativa para impulsionar o desenvolvimento econômico; que serão esses jovens ao entrar no mercado de trabalho que contribuirão para as aposentadorias dos inativos; que a quantidade de jovens fora do mercado de trabalho e da escola deveria ser reduzida com a conclusão do EM e a transição para o mundo do trabalho; que a porcentagem de jovens que ingressam no ensino superior ou na educação profissional (16,5% e 8%) é baixa, e isso os impede de conseguir boa colocação no mercado de trabalho (BRASIL, 2016).

Com esses e outros pontos levantados em sua justificativa ele propõe um “novo” modelo que, em suas palavras, não só proporcionará alternativas de especialização, como “cursos de qualificação, estágio e ensino técnico profissional de acordo com as disponibilidades de cada sistema de ensino, o que alinha as premissas da presente proposta às recomendações do Banco Mundial e do Fundo das Nações Unidas para Infância – Unicef” (BRASIL, 2016, p.2).

A partir desse enunciado, vê-se que seu objetivo principal é transformar estudantes em mão de obra disponível para a realização de atividades essenciais para manter o mercado funcionando, sem com isso precisar investir em bons salários, em medidas de proteção ao trabalhador. Isso pode ser confirmado na sondagem dessas recomendações, feitas pelo BM e pela UNICEF.

O Banco Mundial foi criado em 1944, devido à devastação sofrida pelos países durante a segunda guerra mundial, que se uniram em uma aliança política para recuperar o setor econômico. O BM tem a função de conceder empréstimos aos países filiados, sendo eles de dois tipos: investimento e ajustamento. O primeiro é um recurso pecuniário utilizado para investir em tecnologias, projetos de infraestruturas, programas de formação, etc. Já o segundo, é utilizado em situações emergenciais, como em desastres naturais e ações de reconstrução. Seu

objetivo principal durante seus primeiros 70 anos de funcionamento foi o de fomentar o setor da indústria nesses países (MOREIRA; MARTINELI; SILVA; VASCONCELOS, 2020).

O Brasil realizou seu primeiro empréstimo com o BM em 1949, período em que ocorreu um ajustamento de suas prioridades. Desse modo, a educação introduziu-se na agência do BM, contudo, de modo vinculado à reforma empresarial, posto que esse setor se destacou como produtor de lucro, tendo por base o liberalismo econômico e estando subordinado às operações dos criadores de políticas da ‘nova direita’. Em 1980, os representantes do BM junto aos das agências internacionais e do governo dos EUA rearranjaram as exigências para a concessão dos empréstimos. Em 1995, o BM apresentou o primeiro registro para o sistema educacional contendo prescrições para o Caribe e a América Latina, chamado por “Prioridades y Estrategias para la Educacion”. Neste documento estão indicados seis eixos, “[...]a centralidade na educação básica, a focalização no ensino fundamental, parceria, equidade, descentralização e autonomia” (MOREIRA; MARTINELI; SILVA; VASCONCELOS, 2020, p.4).

Foram as orientações contidas neste documento que conduziram os debates no Brasil a respeito da legislação, tendo como prioridade o ensino primário. O documento se destacou por exhibir medidas neoliberais, além de defender a ideia de que cada sujeito precisa apenas do “básico” para sua entrada no mercado de trabalho. Nessa percepção, as capacitações posteriores não devem ser de atribuição do Estado e sim das instituições privadas. Com isso, percebeu-se que as recomendações objetivavam o envolvimento da sociedade civil, o direcionamento para a eficiência e para os resultados, interessados na privatização da educação pública (MOREIRA; MARTINELI; SILVA; VASCONCELOS, 2020).

Com a chegada de Michel Temer à presidência, foi organizada uma agenda com concepções parecidas com a do BM, evidenciando o fato de que o Estado passou a realizar ações nivelando a educação aos padrões da administração empresarial. Em seu programa de governo havia propostas fundamentadas nas experiências econômicas de países centrais, estimulando a privatização e a não interferência do Estado. Desse modo, tornou-se viável o reconhecimento do aumento das prescrições do BM na economia do Brasil, tendo em conta os ajustes dos gastos públicos na administração de Temer. No caso do setor da educação também se evidenciou a tendência economicista, mediante as rígidas políticas de ajustes, firmadas na reestruturação da função do Estado (MOREIRA; MARTINELI; SILVA; VASCONCELOS, 2020). Diante disso,

[...] uma tendência que se percebeu, desde a década de 1990, é que as políticas brasileiras em resposta às recomendações do Banco passaram a priorizar a educação básica com medidas pautadas na focalização da pobreza e equidade, bem como a

lançar o ensino médio e superior aos mecanismos de privatização e terceirização de funções. (MOREIRA; MARTINELLI; SILVA; VASCONCELOS, 2020, p.14).

Essas recomendações do BM se fazem presentes nas políticas educacionais brasileiras desde a reforma do aparelho do Estado, no governo de Fernando Henrique Cardoso. Nesse período, o país priorizava o ensino fundamental ao seguir as orientações do BM, voltadas aos países dependentes do capitalismo. As teorias da dependência confirmam que os países latino-americanos, como é o caso do Brasil, estão anexados ao sistema econômico mundial em uma condição de “dependência”. É nesse sentido, que a reforma do Estado brasileiro se desenvolveu sob a direção de um dos autores desta teoria, e foi com base na tese do desenvolvimento dependente que se prosseguiu com o plano das reformas neoliberais.

No entanto, as ações decorrentes do governo de FHC não podem ser explicadas apenas pela perspectiva econômica; é necessário levar em conta sua posição político-ideológica, que se vincula às tendências neoliberais. Isso porque foi ela que garantiu o apoio à sua liderança, bem como proporcionou a constituição da aliança centro-direita, composta em grande parte pelos governos militares (SILVA, 2003). Assim, percebe-se que as reformas ocorridas no governo de Michel Temer retomam as que se realizaram no de FHC, acionando a memória discursiva de uma educação para o trabalho **alienado**.

Outra memória que vem à tona com a SD7 ao enunciar que “A definição de itinerários formativos previstos neste artigo e dos seus respectivos arranjos curriculares deve ser **orientada pelo perfil de saída almejado para o estudante**” está na exposição de motivos, feitas por Jarbas Passarinho no projeto de lei da reforma de 1º e 2º graus, quando ele afirma que todos os jovens quando saírem da adolescência devem exigir possibilidades de qualificação que contribuam para sua entrada na força de trabalho, mesmo que eles pretendam ou não continuar estudando no ensino superior e possuam ou não condição ou motivação para isso.

Naquela época do regime militar, o país estava no auge da militarização do Estado e em expansão econômica. Devido a isso havia um discurso oficial da necessidade de mão de obra qualificada. Para isso, a prioridade era garantir o alargamento da oferta do ensino fundamental, com o intuito de oferecer uma formação mínima, para o ingresso de vários setores das classes trabalhadoras nos processos de produção que não possuíam muitas exigências. Além disso, precisavam construir as circunstâncias para a formação de uma outra mão de obra com mais qualidade, para atender aos níveis mais elevados da administração pública, da indústria e da almejada modernização (TURMENA; BINTENCOURT, 2022). No texto da lei de nº 5.692 de 1971 tem-se o seguinte enunciado.

Art. 4º - Os currículos do ensino de 1º e 2º graus terão um núcleo comum, obrigatório em âmbito nacional, e uma parte diversificada para atender, conforme as necessidades e possibilidades concretas, às peculiaridades locais, aos planos dos estabelecimentos de ensino e às diferenças individuais dos alunos.[...] § 1º - A preparação para o trabalho, como elemento de formação integral do aluno, será obrigatória no ensino de 1º e 2º graus e constará dos planos curriculares dos estabelecimentos de ensino.[...] § 2º - À preparação para o trabalho, no ensino de 2º grau, poderá ensejar habilitação profissional, a critério do estabelecimento de ensino [...]. (BRASIL, 1971).

Como pode ser observado, o mesmo discurso da reforma de 1971 se faz presente na reforma de 2017. A divisão do ensino em duas etapas, uma comum e a outra diversificada, de acordo com as possibilidades locais, os planos dos estabelecimentos de ensino e as diferenças dos estudantes. Assim, também consta na lei de nº 13.415 de 2017, tendo a BNCC Ensino Médio para contemplar a parte comum, e os itinerários formativos, a parte diversificada. Ambas foram produzidas em um contexto de golpe, uma na ditadura militar e a outra no impeachment da ex-presidenta Dilma. Enquanto em 1971 buscavam-se trabalhadores disponíveis para o desenvolvimento tecnológico, em 2017 também se anseia por trabalhadores, mas, dessa vez, flexíveis, para a manutenção do capitalismo. Ou seja, da mesma forma que no “novo” EM a construção dos itinerários deve ser feita tendo por base o perfil que o estudante terá na conclusão do curso, sendo esse perfil o de um trabalhador ajustável, na lei do ensino de 1º e 2º graus igualmente tinha uma proposta que dispunha de “[...]uma visão pragmática e utilitarista, com base na teoria do capital humano, em uma tentativa de subordinar a educação à produção, fazendo com que os fins da educação escolar só tivessem sentido se qualificasse/habilitasse para o mercado de trabalho” (TURMENA; BINTENCOURT, p.4, 2022).

De volta ao discurso de José Mendonça, na exposição de motivos da MP de nº 746 de 2016, ao dizer que há um alinhamento de sua proposta às recomendações do BM e do UNICEF, tendo já sido delineadas as intervenções do BM na política educacional brasileira, é necessário também destacar como o UNICEF está relacionado com a reforma do EM de 2017.

O UNICEF está atrelado à Organização das Nações Unidas (ONU) juntamente com o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD). Ambas as agências estão subordinadas à Assembleia Geral. Nesse sentido, todas as suas ações e políticas precisam ser autorizadas ou não por um conselho. As primeiras atividades do UNICEF, sob o comando de Maurice Pate (1947-1965), foram no atendimento das crianças violentadas pela Segunda Guerra Mundial. Em meados de 1950, passa a diversificar o atendimento, para além das questões de saúde, conforme participava dos Países em Desenvolvimento (PED). Em 1954, o diretor executivo - Pate - autorizou o funcionamento de programas que realizassem serviços de saúde

escolar, iniciando aí o envolvimento da organização com o campo educacional, mundialmente (FERNANDES; MIRANDA, 2022).

Com a administração de James Grant (1980-1995) na presidência, o UNICEF passou de uma realidade restrita de atuação e relevância para uma proporção nacional, e foi a organização fomentadora da Conferência de Jomtien, em 1990, possibilitando sua atuação na constituição de políticas públicas educacionais.

No caso do Brasil, a repercussão das ações de natureza assistencialista do UNICEF teve como resultado o debate a respeito da negligência com a educação infantil, sendo essa ofertada por profissionais pouco capacitados e com infraestrutura ruim, bem como o debate sobre um projeto nacional de educação devido à ampliação do ingresso de crianças nesta etapa do ensino. O Fundo se tornou conhecido globalmente por todo seu orçamento ser proveniente da cooperação voluntária de pessoas físicas e jurídicas, o que promove o esclarecimento público de seus gastos (FERNANDES; MIRANDA, 2022).

O UNICEF conseguiu evidenciar a capacidade de uma agência não governamental de se estruturar e se tornar o principal agente político com uma iniciativa global. Por meio de sua luta a favor da universalização do ensino, transformou-se no maior organizador político da Conferência Mundial de Educação na Tailândia. Contudo, apesar de suas ações para proteger crianças e adolescentes em condições de vulnerabilidade e, em algumas situações, ser contrário às medidas de regulação macroeconômico tomadas pelo BM nos países em desenvolvimento, alegando que ele teria de levar em conta as demandas mais humanas, por receber colaboração de diversos entes, acaba recebendo também certas influências e se subordinando a elas, visto que está integrado ao sistema central da ONU e integra os quatro principais órgãos das Nações Unidas (UNESCO, BM, UNICEF e PNUD) (FERNANDES; MIRANDA, 2022). É, nesse sentido que:

[...] as parcerias público-privadas do UNICEF, além de potencializar a responsabilidade social do setor privado, visam projetos com potencial de se tornarem políticas públicas, mostrando que a organização tem influência direta sobre a formulação de políticas nacionais (Fullgraf, 2007). Mas, questiona-se a eficácia operacional das suas ações, bem como a necessidade de maior clareza nas suas políticas educacionais e qual sua contribuição real no desenvolvimento contemporâneo. (FERNANDES; MIRANDA, 2022, p.211).

Essas parcerias demonstram que há tanto dinheiro privado quanto público investido nos projetos do UNICEF, mas que há também interferências do setor privado na constituição desses projetos. Além da influência de empresas, os países que estão integrados esses organismos internacionais, os que detêm maior poder, agem para que suas idealizações estejam em vigor e

acabam exercendo uma posição de domínio sobre os demais países, dentro desses organismos. Além de que, o UNICEF esteve à frente da Conferência que elaborou a declaração mundial sobre educação para todos, que contém implicações para as políticas educacionais de diversos países, como para o Brasil, uma vez que justificou a necessidade dessa declaração pela quantidade de pessoas no mundo sem acesso à educação. No entanto, apresentam como consequência disso “o aumento da dívida e a ameaça de estagnação e decadência econômica. O problema não estava no fato de as pessoas não terem acesso à educação ou condições de vida dignas; a questão é a implicação que isso proporciona à economia, ao capital” (BENTO, 2020, p.29).

Diante disso, será apresentada a **SD8** que trata sobre os conceitos e categorias que as áreas do conhecimento devem propiciar ao estudante que, de acordo com as DCNEM de 2018, no capítulo II, as formas de oferta e organização, artigo 17, parágrafo 8, serão a apropriação de conceitos e categorias básicas, como pode ser visto a seguir:

**SD8 - § 8º** As áreas do conhecimento devem propiciar ao estudante **a apropriação de conceitos e categorias básicas e não o acúmulo de informações e conhecimentos**, estabelecendo um conjunto necessário de saberes integrados e significativos.

As áreas do conhecimento, segundo o artigo 3º, da lei de nº 13.415 de 2017, são: “I – linguagens e suas tecnologias; II - matemática e suas tecnologias; III - ciências da natureza e suas tecnologias; IV - ciências humanas e sociais aplicadas” (BRASIL, 2017). São elas que deverão fornecer conhecimentos básicos, pois na exposição de motivos da MP de nº 746 há a justificativa de que:

[...]atualmente o ensino médio **possui um currículo extenso, superficial e fragmentado, que não dialoga com a juventude, com o setor produtivo, tampouco com as demandas do século XXI**. Uma pesquisa realizada pelo Centro Brasileiro de Análise e Planejamento – Cebrap, com o apoio da Fundação Victor Civita – FVC, evidenciou que os jovens de baixa renda **não veem sentido** no que a escola ensina. (BRASIL, 2016, p.1).

Há um entendimento, por parte dos articuladores da reforma, de que o EM que estava em vigor forçava os estudantes a cursarem treze disciplinas, que elas não dialogavam com o mundo de trabalho, além de não serem do interesse dos estudantes os conteúdos que estavam sendo trabalhados na escola. Por esse motivo, alegam que o currículo anterior consistia num acúmulo de informações e conhecimentos. Quando observado os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), para o Ensino Médio de 2000, produzido no contexto em que FHC estava

na presidência da república, percebe-se o mesmo discurso que corrobora com o do ex-ministro José Mendonça, de que havia uma necessidade de reestruturação tanto das DCNEM quanto dos PCNs devido ao rompimento do fator econômico com as tecnologias pertencentes à chamada terceira revolução técnico-industrial, que contribuiu para o investimento no setor em ascensão da microeletrônica.

Ainda em relação aos PCNs de 2000, outro acontecimento que demandou pela sua reformulação foi a chamada “revolução informática”, que trouxe transformação para campo do conhecimento, ocupando lugar principal nos processos de desenvolvimento. Com isso, o documento trouxe a afirmação de que nas décadas seguintes a educação mudaria de modo acelerado, em contrapartida a outras áreas, por causa da percepção que ganhou adeptos a respeito do papel que a escola assumiria, em razão da materialização das novas tecnologias. Essas proposições de reconstrução do currículo do EM têm por base a constatação das alterações do conhecimento com seus desdobramentos, em relação à produção e às relações sociais (PCNs, 2000). Para tanto, o enunciado sobre o “novo” EM no documento das PCNs de 2000 dispôs ainda que:

[...] nas décadas de 60 e 70, considerando o nível de desenvolvimento da industrialização na América Latina, a política educacional vigente priorizou, como finalidade para o Ensino Médio, a **formação de especialistas** capazes de dominar a utilização de maquinarias ou de dirigir processos de produção. Esta tendência levou o Brasil, na década de 70, a propor a profissionalização compulsória, estratégia que também visava a diminuir a pressão da demanda sobre o Ensino Superior. Na década de 90, enfrentamos um desafio de outra ordem. O volume de informações, produzido em decorrência das novas tecnologias, é constantemente superado, colocando novos parâmetros para a formação dos cidadãos. **Não se trata de acumular conhecimentos. A formação do aluno deve ter como alvo principal a aquisição de conhecimentos básicos, a preparação científica e a capacidade de utilizar as diferentes tecnologias relativas às áreas de atuação. Propõe-se, no nível do Ensino Médio, a formação geral, em oposição à formação específica;** o desenvolvimento de capacidades de pesquisar, buscar informações, analisá-las e selecioná-las; a capacidade de aprender, criar, formular, ao invés do simples exercício de memorização. (PCNs, 2000, p.6).

Assim, constata-se que, naquela época, os novos conhecimentos que a escola de nível médio deveria ensinar aos estudantes seriam os que possibilitaram o domínio de conhecimentos básicos, para utilizá-los de acordo com as demandas do mundo do trabalho. Da mesma forma, esse discurso é encontrado na exposição de motivos de José Mendonça, ainda que não explicitamente, visto que na justificativa da MP de nº 746, é dito que o currículo precisaria mudar para que pudesse se adequar aos interesses dos jovens, impedindo que eles deixassem de evadir do EM e conseqüentemente o concluíssem.



Kuenzer (2004), ao discutir sobre a formação de trabalhadores, defende a necessidade de que eles acessem durante o processo formativo a teoria e a prática laboral, como elementos essenciais para que desenvolvam a categoria “competência” como práxis, dispõe a partir do entendimento de que o simples domínio de saberes apreendidos pelo trabalhador, implícito ou científico, são escassos para que ele a adquira. Nesta concepção, a competência não possui o mesmo sentido que há na formação ideológica do capital, aquela que é tida como a condição de realizar uma simples atividade, um fazer comum, decorrente da aprendizagem de habilidades psicofísicas. Trata-se, em verdade, de uma ação como o enfrentamento de situações que prescindem de conhecimento teórico.

O pensamento só ocorre na atividade humana, pois diz respeito a uma relação de cunho material, que é concreto-sensorial, e é suscetível de sofrer constatação empírica, já que causa transformações no objeto e no sujeito concomitantemente. Desse modo, tendo em vista essa concepção, pode-se assegurar que a competência requerida pelo capitalismo, ou, como coloca Kuenzer (2004), pela base microeletrônica, ainda que demande conhecimentos teóricos, seu propósito está na prática, na habilidade de fazer algo empreendedor, mesmo que direcionado para o enfrentamento de ocorrências não presumidas. Nisso consiste o valor atribuído ao desenvolvimento de modos e ações no campo da acumulação flexível, que “incorporados ao conceito de competência; é preciso desenvolver mecanismos que levem o trabalhador a se dispor a pensar a favor da acumulação do capital, e, portanto, contraditoriamente, a favor da exploração de sua força de trabalho” (KUENZER, 2004, p.9).

Na sociedade que possuía como sistema de produção a base taylorista/fordista os métodos técnicos e informacionais inflexíveis se direcionaram para o aumento da produção. A condição de construir produtos diversificados decorria da viabilidade do maquinário de estrutura eletromecânica, em que se concretizava o saber humano como um produto finalizado. Desse modo, o trabalhador no momento em que a manuseava, associava-se ao resultado do conhecimento de outros sujeitos, até mesmo nos setores de comunicação, como o rádio e a televisão, embora os modos de uso e de recebimento da informação tivessem sido intercedidos por códigos específicos de cada interlocutor, de acordo com a formação discursiva a que ele pertencesse. Melhor dizendo, pelos princípios de competência e compreensão que estão à mercê de diversos contextos, culturais, bem como são socialmente determinadas, possibilitando maneiras particulares de uso e posse. Ainda assim, a relação acontecia entre produto e utilizador, que assumindo a forma de conhecimento materializado, autorizava apenas a aplicação estabelecida de suas funções, uma vez que sua configuração tecnológica era delimitada (KUENZER, 2004). Neste período,

[...] a pedagogia adequada para a formação dos trabalhadores, portanto, voltava-se para a apropriação de conhecimentos enquanto produtos da atividade teórica socialmente determinada pelo desenvolvimento das forças produtivas, que geralmente se dava pela repetição que levava à memorização; neste processo de aprendizagem, a compreensão da teoria que dava suporte às práticas laborais não era fator determinante, posto que se compreendia a competência enquanto capacidade para fazer. (KUENZER, 2004, p. 5).

O trabalhador tinha apenas a necessidade de dominar os modos de realizar sua atividade de trabalho específica. Se a sua função, a título de exemplo, fosse a de colocar rótulos em embalagens, ele precisaria somente memorizar o passo a passo daquele processo, como utilizar o maquinário adequadamente para cumprir sua função. O saber teórico por trás do método ou da técnica não possuía relevância para a sua formação; o foco estava no saber fazer e os projetos pedagógicos de formação dos trabalhadores se baseavam nesse entendimento.

Com o novo modelo organizacional fundamentado nos sistemas informacionais e nas novas tecnologias, ambos de estrutura microeletrônica e flexíveis, iniciou-se o debate sobre a sua repercussão na redefinição das ocupações e nos processos de educação profissional. Essa inclinação à aprendizagem de competências transversais aos diferentes setores, foi nomeado por Gorz (1989) como banalização das competências, uma vez que ela contribui para a apropriação de saberes de informática, que concedem o desenvolvimento dos sistemas automatizados em diversas escalas de profundidade, possibilitando a prática de trabalho em número considerável de ocupações (KUENZER, 2004).

Ao ser iniciada essa discussão no Brasil, em 1988, surgiu a suposição de que à medida que o trabalho fosse sendo facilitado subsidiado pela integração da ciência e da tecnologia ao processo de produção, haveria a demanda por mais aquisição de conhecimento sistematizado pelos trabalhadores. Em contrapartida, foi criado um discurso falacioso de que quanto mais aumentasse a facilitação da atividade laboral, gradativamente cresceria a desqualificação do trabalhador. Entretanto, estudos como o de Zarifian (2001) ratificam a suposição de que a partir de um novo produto manifesta-se a necessidade de buscar e adquirir maior conhecimento sobre o processo a que ele corresponde. Desse modo, não somente a aprendizagem das competências transversais<sup>15</sup> torna-se importante, como também é necessário dominar os saberes minuciosamente dos processos e dos instrumentos ligados a ele (KUENZER, 2004). É, nesse sentido que:

---

<sup>15</sup> Competências transversais de acordo com Perrenoud (2013) correspondem à capacidade de saber se comunicar, observar, analisar, pesquisar, adaptar, inovar, decidir, negociar, argumentar, classificar informações. Ainda que não haja uma lista determinando quais são essas competências, na maior parte dos sistemas, foram essas as especificadas.

[...] o usuário precisará ter não só um amplo domínio sobre as diferentes formas de linguagem mas também sólida formação teórica para exercer a diferenciação crítica sobre seus usos e finalidades não explicitadas; do ponto de vista educativo, será necessário ampliar e aprofundar o processo de aquisição do conhecimento para evitar o risco da banalização da realidade com todos os seus matizes de injustiça social através da confusão entre o real e o virtual, com sérias implicações éticas. (KUENZER, 2004, p.7).

A autora, como estudiosa da educação de trabalhadores, defende a ideia de que para conseguir se desenvolver no mundo do trabalho contemporâneo, que exige competências e habilidades específicas do trabalhador, é necessário mais do que retomar os antigos processos de formação, em que os trabalhadores eram educados para serem especialistas, para saberem executar determinados serviços, que requer memorização e repetição de movimentos. Se antes priorizavam a aprendizagem básica dos conhecimentos científicos, as novas formas de trabalho e ocupações exigem não só saber fazer, como também conhecer as formas como se dão a constituição das coisas, de produtos e serviços. No entanto, ainda que essas demandas venham diretamente do sistema de produção capitalista, possibilitar ao trabalhador acesso, ampliando aos saberes científicos e à prática laboral contribuirá não só para que ele não banalize a realidade, mas ao contrário, possa compreender todos os percalços das injustiças sociais e saber lutar por seus direitos.

Diante disso, propiciar **a apropriação de conceitos e categorias básicas e não o acúmulo de informações e conhecimentos**, provavelmente não dará aos trabalhadores condições efetivas de emancipação e da autonomia que preconizava Paulo Freire (1996). Pelo contrário, uma formação fundamentada em saberes básicos, no sentido da superficialidade, deixará os trabalhadores desarmados em uma luta social injusta. Ainda na MP de nº 746, José Mendonça expôs que a reforma cria uma percepção integrada do estudante, amparada nos quatro pilares de Jacques Delors, que são aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser, com o intuito de alcançar uma formação extensa do jovem, nos aspectos cognitivos e socioemocionais. Além disso, afirma que essas ações são importantes para transformar a escola em um espaço interessante, diminuindo o abandono e melhorando a proficiência (BRASIL, 2016).

O relatório de Jacques Delors toma como base as prescrições da Conferência de Jomtien, a respeito da educação básica e das demandas educativas essenciais, que segundo o documento concernem:

[...] tanto aos instrumentos essenciais de aprendizagem (leitura, escrita, expressão oral, cálculo, resolução de problemas), quanto aos conteúdos educativos fundamentais (conhecimento, aptidões, valores, atitudes), indispensáveis ao ser humano para sobreviver, desenvolver suas capacidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, aprimorar sua qualidade de vida, tomar decisões ponderadas e continuar a aprender. (UNESCO, 1996, p.15).

Isso demonstra que organismos internacionais estão articulados para conseguirem fazer com que os países em desenvolvimento sigam os mesmos passos daqueles considerados desenvolvidos. Por isso, há a preocupação de uma aprendizagem dos instrumentos de base como a leitura, a escrita, o cálculo, e de conteúdos percebidos como cruciais à sobrevivência humana, como o conhecimento, aptidão, valores e atitudes. Com isso, os sujeitos poderão viver socialmente e assumirem postos de trabalho, ainda que sejam precários, desde que desenvolvam suas capacidades de aceitar as coisas como são (determinadas pelos poderes hegemônicos), tomem decisões ponderadas (não entrem em conflitos) e continuem aprendendo (aprendo a aprender de forma rasa e sem coerência). É sempre um discurso voltado para a adaptação dos sujeitos aos ideais neoliberais.

Se o mundo de trabalho passou a exigir que o trabalhador desenvolva certas competências e habilidades, o que exige uma formação mais aprofundada, por qual motivo a reforma propõe uma apropriação de conceitos e categorias básicas, tendo em vista que a capacidade para resolver situações problemas requer domínio de aporte teórico tanto quanto a experiência prática? É contraditório reformular o currículo da última etapa da educação básica, visando à formação de sujeitos flexíveis, sem oferecer os recursos necessários e, ainda mais, discorrer que a aquisição de conhecimentos básicos é suficiente para isso. É, nesse sentido que:

[...] as cadeias produtivas se alimentam, na ponta precarizada, do trabalho quase escravo, do trabalho infantil, do trabalho domiciliar ou terceirizado, que têm se constituído em estratégias de super exploração do trabalho. É importante destacar que esta é a lógica das novas relações entre capital e trabalho em tempos de mundialização do capital e reestruturação produtiva, viabilizadas por Estados de tipo neoliberal. Não se trata, portanto, de mera disfunção de efeitos passageiros, mas da própria possibilidade de acumulação do capital, posto que a reestruturação produtiva se alimenta e se mais se dinamiza quanto mais produz o seu contrário: o trabalho precarizado. A esta lógica, que estamos chamando de **exclusão includente**, corresponde outra lógica, equivalente e em direção contrária, do ponto de vista da educação, ou seja, a ela dialeticamente relacionada: a **inclusão excludente**, ou seja, as estratégias de inclusão nos diversos níveis e modalidades da educação escolar aos quais não correspondam os necessários padrões de qualidade que permitam a formação de identidades autônomas intelectual e eticamente, capazes de responder e superar as demandas do capitalismo; ou, na linguagem toyotista, homens e mulheres flexíveis, capazes de resolver problemas novos com rapidez e eficiência, acompanhando as mudanças e educando-se permanentemente. (KUENZER, 2002, pp.14-15, grifo da autora).

Ou seja, a flexibilização curricular nada mais é do que a precarização da escolarização, para conseqüentemente desmantelamento da capacitação de trabalhadores, a fim de transformá-los em sujeitos que aceitam qualquer condição de trabalho, que acreditam no capitalismo como melhor forma de sistema econômico e social, e que se colocam à disposição para a reestruturação produtiva. Por isso, não é necessário oferecer uma educação pública em nível médio que atenda às necessidades reais da classe trabalhadora, que seja integral, emancipatória, pois a intenção é a de desqualificar.

Como afirma Freire (1996) é improvável que um empresário aceite a possibilidade de que um operário seu tenha o direito de debater, no período de sua alfabetização ou no percurso de algum curso de capacitação, a respeito da ideologia fatalista e da política neoliberal. É opressivo e conservador o discurso de que os trabalhadores não têm interesse nesses assuntos, uma vez que os seus objetivos são os de atingir o total de suas eficiências técnicas, em vez de desperdiçarem seu tempo com discussões ideológicas que não possuem perspectivas de mudanças. O que o empresariado não só permite como também incita e patrocina é o treinamento técnico de seu funcionário, no entanto, “o que ele necessariamente recusa é a sua formação que, envolvendo o saber técnico e científico indispensável, fala de sua presença no mundo. Presença humana, presença ética, aviltada toda vez que transformada em pura sombra” (FREIRE, 1996, p.63).

Os escritos de Freire demonstram as relações de classes postas em jogo: de um lado a classe dos donos dos meios de produção, defendendo seus ideais e, do outro, a condição da classe trabalhadora, que é colocada em um lugar de inferioridade, e por isso não “deveria” possuir anseios, visto que o seu lugar é o do sujeito que vende sua força de trabalho, sendo, portanto, instrumento. Isto é a única coisa que interessa para os grandes empresários da elite. Philippe Perrenoud em sua obra intitulada “Desenvolver Competências ou Ensinar Saberes”, ao discorrer sobre as transformações do trabalho diz que:

A rápida evolução das competências passa a ter uma nítida prioridade em detrimento do respeito às tradições, ao *status*, aos diplomas e às qualificações formais. Podemos compreender que tais transformações não agradem aos assalariados, pois elas desfazem as relações de solidariedade, fazendo com que cada um queira obter vantagens para si próprio. Elas também ameaçam a segurança proporcionada pela obtenção de um diploma. Atualmente, não há diploma que garanta um emprego para a vida inteira e, muito menos, uma renda, uma autonomia e um modo de vida. Doravante, nenhum assalariado poderá ‘dormir sobre os louros’, seja no setor privado, evidentemente, seja em órgãos públicos. É preciso trabalhar para se manter no nível exigido, para não ser passado para trás pelos mais jovens, que trabalham mais ou aprendem mais rápido. Isso cria um sentimento de insegurança, às vezes, de angústia ou de sofrimento[...]. Os indivíduos, jogados num mundo competitivo, gostariam que a vida fosse mais tranquila. Porém, ninguém consegue sair da competição sem colocar em risco a sua situação e a da sua família, exceto aceitando uma forma de

marginalização econômica e social. No mundo do trabalho, desenvolver as próprias competências deixou de ser uma escolha, passando a ser uma simples condição. São cada vez mais raros os setores nos quais é possível sobreviver sem aprender. (PERRENOUD, 2013, p.31, grifo do autor).

Diante da competitividade e do individualismo que a sociedade contemporânea estimula, por meio da doutrina socioeconômica do neoliberalismo, cada vez mais a classe trabalhadora se vê sem muitas opções, pois se sente forçada a se adequar às exigências do mundo do trabalho para não serem excluídos da sociedade, e até mesmo como instinto de sobrevivência, tendo em mente que o indivíduo que não se reinventa e não se atualiza, perde o direito de ter um emprego e uma renda que lhes ofereça as mínimas condições de vida. Mas, esse é o discurso que circula na sociedade do capital, a ideologia dissemina a ideia de que essa é a nova realidade que está posta, a que separa os sujeitos por classes, e coloca cada um em seu lugar, para convencer os sujeitos, ainda que de forma implícita, de que não há possibilidade de mudança, apenas a condição de realizar sua função sem questionar. Assim,

[...] o discurso da globalização que fala da ética esconde, porém, que a sua é a ética do mercado e não a ética universal do ser humano, pela qual devemos lutar bravamente se optarmos, na verdade, por um mundo de gente. O discurso da globalização astutamente oculta ou nela busca penumbrar a reedição intensificada ao máximo, mesmo que modificada, da medonha malvadez com que o capitalismo aparece na história. O discurso ideológico da globalização procura disfarçar que ela vem robustecendo a riqueza de uns poucos e verticalizando a pobreza e a miséria de milhões. O sistema capitalista alcança no neoliberalismo globalizante o máximo de eficácia de sua malvadez intrínseca. (FREIRE, 1996, p.80).

É a ideologia que faz com que não se perceba que a verdade vista e ouvida é, em verdade, induzida e distorcida. É ela que consegue convencer de que a globalização da economia é uma criação dela mesma, uma predestinação improvável de ser evitada, enquanto trata-se de um período do desenvolvimento econômico, subordinado a uma direção política articulada pelos interesses dos poderosos, que lideram o mundo do dinheiro. A ética da globalização é a ética do lucro e não a dos interesses humanos, o seu discurso esconde a perversidade do capitalismo atuando no transcorrer da história. Com o discurso neoliberal predominando na legislação, que deveria servir aos direitos dos cidadãos, a liberdade da economia fica sem limites, privilegiando uma minoria que tem a cada dia seu poder aumentado, enquanto os mais pobres vão perdendo o direito à sobrevivência (FREIRE, 1996).

Deste modo, o que se objetiva ao priorizar a aquisição de conhecimentos básicos é transformar os estudantes do Ensino Médio em trabalhadores precarizados, que não se opõem a quaisquer regras impostas pelo mundo do trabalho, que seus saberes sejam tão limitados a

ponto de somente conseguirem conquistar postos de emprego instáveis, informais, sem nenhum tipo de segurança, que pessoas com mais qualificação profissional não queiram fazer. Por isso a tarefa da escola pública se complicou, uma vez que, sendo obrigada a cumprir o “novo” currículo, precisará encontrar caminhos para possibilitar aos estudantes a oportunidade de refletir criticamente o contexto político, econômico e social em que estão inseridos. Com isso, pensa-se nas palavras de Paulo Freire que ao dizer: “tenho afirmado e reafirmado o quanto realmente me alegra saber-me um ser condicionado mas capaz de ultrapassar o próprio condicionamento” (FREIRE, 1996, p.81) demonstra a possibilidade de superar, ainda que sob um rígido direcionamento, os caminhos que levam para os lugares de opressão. Essa é a perspectiva que deve ser levada em consideração pelos profissionais que atuam na educação básica, a da busca pela emancipação dos estudantes, mesmo que o sistema imponha medidas contrárias ao pensamento progressista.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após todo percurso realizado para o desenvolvimento desta pesquisa, serão retomados alguns pontos para que seja possível explicar as considerações finais, embora seja importante enfatizar que o estudo não teve pretensão de esgotar a árdua tarefa de discutir sobre o Ensino Médio brasileiro, tendo em vista que desde a sua implementação no sistema educacional do país ele tem perpassado inúmeros desafios e, ainda, com todos os percalços e limitações, vem formando, a passos lentos, a população. A partir do objetivo geral, que foi contribuir para um posicionamento crítico de educadoras e educadores acerca da reforma do Ensino Médio de modo a evidenciar as suas consequências para a formação da classe trabalhadora, trilhou-se um percurso que possibilitou a concretização das análises.

Para refletir sobre esse discurso, fez-se necessário fazer uso do referencial teórico metodológico da Análise do Discurso de linha francesa, filiada a Michel Pêcheux. Por meio dos seus instrumentos de análise escolhidos para este trabalho, conseguiu-se identificar as suas Condições de Produção, tanto na perspectiva ampla, que perpassou pela concepção de classe trabalhadora, os modos de produção capitalista, a história do Ensino Médio brasileiro, que contemplou alguns aspectos políticos, econômicos e legais do Estado brasileiro, como a Era Vargas, a promulgação da Constituição Federal, a consolidação da LDBEN e outros. Na perspectiva restrita foi abordado o processo de impeachment da presidenta Dilma Rousseff, e a chegada do vice-presidente Michel Temer à gestão do governo, legitimando várias reformas, como a do Ensino Médio.

Por meio da Análise do Discurso, respondeu-se ao seguinte questionamento: quais as implicações do discurso neoliberal presente na reforma do Ensino Médio para a formação da classe trabalhadora? As análises foram organizadas em duas subseções. A primeira correspondeu a sequências discursivas recortadas da própria lei que instituiu a reforma do Ensino Médio (lei de nº 13.415 de 2017); e a segunda percorreu sobre recortes das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, atualização de 2018.

Inicialmente, discutiu-se a formação educacional da classe trabalhadora - termo adotado por Marx e atualizado por Antunes (2009), passando, a ser nomeado classe-que-vive-do-trabalho-. O que se tentou mostrar com essa abordagem é que no mundo globalizado e contemporâneo não existem apenas o grupo de funcionários que exercem sua atividade laboral nas grandes indústrias, vendendo sua força física de trabalho, porque não detêm os meios de produção. Há, também, aqueles que vendem seus serviços, mas que são considerados improdutivos, sendo estes os trabalhadores informais, os temporários, os que atuam em



perímetro rural, os desempregos, e tantos outros que, ainda que não gerem mais-valia, no sentido original constituído por Marx, que se trata do trabalho executado pelo operário sem receber o justo por ele. São assalariados que contribuem para a economia e para a sociedade, sendo, portanto, integrantes da classe-que-vive-do-trabalho.

Ainda mais porque são essas outras atividades que fazem a organização social funcionar. Sem elas haveria não só prejuízo para a economia dos países, como também para a perpetuação da própria vida, uma vez que o homem, à medida que vai aprendendo sobre a natureza e o mundo, passa a ter diferentes necessidades que só são sanadas por meio dos diferentes tipos de trabalhos. Nesse passo, ao levar em conta as transformações ocorridas na esfera do trabalho, ainda que muitos trabalhadores não vendam sua força física literalmente, vendem sua mão de obra, seu tempo, sua inteligência, e são tão necessários ao capitalismo quanto os considerados produtivos, pois os resultados desses serviços são consumidos e beneficiam a manutenção do capital, de modo que esses trabalhadores são submetidos às mesmas situações materiais que qualquer outro tipo de trabalhador vivencia.

Ao dar continuidade ao estudo sobre a formação da classe trabalhadora, tratou-se também a respeito de como as políticas educacionais são utilizadas pelos detentores do poder para manipular os grupos populacionais mais pobres, uma vez que a materialização de toda política educacional depende do exercício desse poder, posto que é ele que define qual recomendação pedagógica será direcionada para cada grupo social específico. Abordou-se sobre as intervenções do capitalismo para a formação da força de produção, discorrendo sobre como o capitalismo se desenvolveu e se tornou um sistema econômico tão poderoso e produtor das desigualdades sociais em todo o mundo.

O capitalismo, ao alcançar a posse dos meios de produção, força as diferentes economias do mundo a se converterem às suas ordens, mas as disparidades dessas nações fizeram com que elas vivenciassem as fases do capitalismo de modos distintos, isso direcionou o setor que cada uma se apropriará na organização da produção econômica internacional. Para se manter ativo, o capitalismo necessita se expandir e se reinventar, por isso busca explorar cada vez mais a força de trabalho e destruir a natureza. É nesse sentido que a formação da classe trabalhadora se associa ao processo de reinvenção do capitalismo, por intermédio da sua procura por reestruturação, visto que a educação foi percebida na história como território de disputas e produtora de riquezas.

Diante disso, o Brasil, sob influência da transformação internacional do trabalho, como um país de economia dependente, passa a seguir as prescrições sobre a educação dos países ricos e desenvolvidos. Nesse sentido, foi necessário discutir nesta pesquisa a respeito do

histórico da política de educação do Ensino Médio – da era Vargas a 2017 - para que fosse possível compreender os seus diferentes contextos e acontecimentos que propiciaram as condições de produção do discurso da atual reforma do EM.

Em 2017, ao acontecer a reforma do Ensino Médio, por meio da lei de nº 13.415, ocorreram alterações na LDBEN de nº 9394 de 1996. A partir daí, inicia-se uma “nova” trajetória do Ensino Médio brasileiro, que, ao verificar suas nuances, observa-se um retorno às antigas reformas desta etapa do ensino, que, mesmo em contextos diferentes, verificou-se como causa a intenção em disponibilizar um ensino dual, para formar dois grupos de sujeitos, um pertencente à classe trabalhadora, e outro à elite empresarial neoliberal, impulsionando, assim, a economia e o acúmulo do capital.

Por meio do que é proposto nessa lei que trata da reforma do Ensino Médio, a compressão que tem sido possível fazer é a de que a educação não é para todos; por isso seus criadores não mantêm um pacto com o direito a uma educação universal, mas sim com o Banco Mundial e, por isso, entendem que a educação básica deve ser feita para atender às necessidades do mercado. Dessa forma, o que se evidencia é que as escolas são tratadas como empresas e os estudantes, em vez de serem formados integralmente para a cidadania, são instrumentalizados para a prestação de serviço com sua mão de obra.

Ao instituir que os currículos deverão considerar a Formação integral do aluno de modo a adotar um trabalho voltado para a construção do seu projeto de vida, a “nova” lei permitiu a interpretação de que é preciso direcionar os estudantes para escolherem funções específicas na sociedade, adaptando-se às suas normas e valores. Ou seja, tendo em vista que as escolas públicas serão obrigadas a seguir as prescrições legais, os estudantes serão direcionados para a escolha dos itinerários que as escolas possam oferecer. Sobretudo, aqueles que não necessitem de laboratórios especializados e nem de professores especialistas, recebendo uma formação para assunção de profissionais marginalizados socialmente.

Outra questão compreendida com o projeto de vida é o fato de que não são todos os sujeitos que têm condições socioeconômicas de planejar o futuro, assim como, o fato de que as escolas privadas sairão na frente em termos de ofertas de diferentes itinerários e na elaboração do projeto de vida, visto que a maior parte desses estudantes possuem uma bagagem cultural e experiencial ampla, lhes favorecendo em termos de alternativas e perspectivas. Esses pontos trouxeram memórias ressignificadas da lei orgânica do ensino secundário (decreto-lei de nº 4.244, de 1942).

Ao focar na formação dos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais, o currículo teve a intenção de inculcar uma concepção ideológica nos estudantes de que os conflitos são

ruins e devem ser evitados, por isso é importante aprender a controlar as emoções, agir passivamente, e reprimir as opiniões que divergem daquelas propagadas pela elite, como forma de manipulação das massas. Além disso, os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação se organizaram de modo a propiciar a aquisição de conhecimentos sobre a produção moderna e a linguagem contemporânea, o que evidenciou a realização de uma paráfrase com o objetivo estipulado tanto para o Sistema S, de 1940, quanto para o decreto de nº 2.208, de 1997. Ambos ofereciam formação profissional para qualificação do trabalhador e atendimento das demandas do mundo do trabalho.

Da mesma forma aconteceu com a lei atual, tendo em vista as novas tecnologias que imperam na contemporaneidade, fazendo com que os indivíduos para atuarem nesses novos campos de trabalho necessitem conhecer o mundo informatizado e automatizado, dominando as formas de linguagem, para se comunicarem sem levantar problemáticas e sem empecilhos, conseguindo responder às exigências do mercado e alavancar o desempenho da produção. Nesse sentido, a “nova” lei também instituiu a dualidade do ensino, dispondo de uma parte para a BNCC, e outra para os itinerários formativos, colocando como conteúdo obrigatório apenas as disciplinas de português e matemática, nos três anos do EM, e os demais conteúdos como saberes para serem aplicados de modo diversificado e transversal.

Para tanto, não explicou as formas possíveis de se trabalhar com os outros assuntos que deixaram de ser obrigatórios, como Sociologia, Filosofia. Por isso, entendeu-se que, ao deixar de apontá-los como essenciais para a formação, foi silenciada a importância deles para a construção da capacidade crítica e reflexiva dos indivíduos, tornando-os desnecessárias. De acordo com essa lei, na aplicação dos itinerários formativos, as escolas deverão contemplar quatro eixos estruturantes que visam desenvolver suas competências e habilidades específicas. Com isso, ao escolher entre Investigação Científica, Processos Criativos, Mediação e Intervenção Sociocultural, e Empreendedorismo, as escolas terão como meta formar um trabalhador flexível, visto que a análise a respeito dessas competências e habilidades demonstraram que elas estão relacionadas ao saber fazer prático. Dado que, elas correspondem às concepções propagadas nos de 1990, pelos organismos internacionais, como a declaração de Jomtien, da UNESCO, e o relatório de Jacques Delors.

Esses organismos internacionais, como o Banco Mundial e a OCDE, por meio de suas conferências, passaram a demandar que a escola relacione a educação ao trabalho, focando somente na aprendizagem de como fazer, de modo que as empresas participem do dia a dia das escolas. A reforma do EM, ao trazer o itinerário de formação técnica e profissional segue essas prescrições, anulando orientações anteriores, como as das DCNEPT de 2012, que indicavam

um ensino que tratasse do trabalho como princípio educativo e a pesquisa como princípio pedagógico, para possibilitar uma formação integral do estudante. Diferente das DCNEPT de 2011, que foram alteradas como decorrência da reforma atual, pontuando como prioridade para a formação profissional o provimento de vivências de situações reais no ambiente de trabalho, não considerando as demandas próprias do ser humano.

A Formação Técnica Profissional de nível médio da forma como está posta na lei de nº 13.415 de 2017 abre espaço para que sejam feitas parcerias com instituições de ensino e empresas privadas, como forma de suprir as carências das escolas públicas. Essa é uma forma de deslocar recursos pecuniários públicos para as instituições privadas, comprovando o fato de que para os reformadores nem a escola pública e nem os estudantes da classe trabalhadora que a frequentam possuem a devida importância. Posto que preferem abrir brechas legais para colocar dinheiro do povo nos cofres dos empresários, em vez de promover melhorias no sistema educacional público. Além disso, o texto da lei permite que os estudantes substituam sua experiência prática de trabalho por parte da carga horária do itinerário de formação técnica e profissional, debilitando ainda mais o acesso desses sujeitos aos conhecimentos científicos sistematizados e históricos da humanidade.

Assim, ao expor que as áreas do conhecimento devem propiciar ao estudante a apropriação de conceitos e categorias básicas e não o acúmulo de informações e conhecimentos, as DCNEM de 2018 apresentam uma posição que enfatiza a demanda por uma escola promotora de uma aprendizagem superficial, que apenas possibilita ao sujeito saber como buscar um conhecimento no momento que dele precisar, em vez de se apropriarem dos saberes consolidados produzidos historicamente pela sociedade. Assim, o sistema social capitalista, objetivando sua perpetuação e seu funcionamento, passa a exigir dos seus cidadãos trabalhadores flexíveis e adaptáveis que possa dar conta das transformações aligeiradas das novas tecnologias e dos sistemas informacionais automatizados do mundo do trabalho contemporâneo, daí que a escola se transforma em instrumento utilizado pela elite econômica e pelo o Estado, sob administração da política de extrema direita, como fábrica de sujeitos subservientes, massa de manobra dos poderes hegemônicos, sem rebeldia e sem oposição.

## REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, Vinícius de Carvalho. **A conceituação de governabilidade e governança, da sua relação entre si e com o conjunto da reforma do Estado e do seu aparelho**. Brasília: ENAP, 2002. Disponível em: <https://saude.es.gov.br/Media/sesa/Descentraliza%C3%A7%C3%A3o/Araujo.pdf>. Acesso em: 14 abr. 2022.
- AMARAL, Maria Virgínia Borges. Relações de trabalho na formação discursiva do mercado: o que há de novo no velho discurso? **IV SEAD** - seminário de estudos em análise do discurso 1969-2009: memória e história na/da Análise do Discurso. Porto Alegre, de 10 a 13 de novembro de 2009. p.1-7. Disponível em: Acesso em: relações de trabalho na formação discursiva do mercado: o que há de novo no velho discurso (ufrgs.br). Acesso em: 20 out. 2022.
- ABÍLIO, Ludmila Costhek. Uberização: informalização e o trabalhador just-in-time. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 19, 2021, e00314146. DOI: 10.1590/1981-7746-sol00314.
- ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima. A reforma do ensino médio do governo de Temer, a educação básica mínima e o cerco do futuro dos jovens pobres. **HOLOS**, ano 34, vol. 08, 2018. Disponível: (pdf) a reforma do ensino médio do governo temer, a educação básica mínima e o cerco ao futuro dos jovens pobres (researchgate.net). Acesso em: 10 out. 2021.
- ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima. **Ensino médio brasileiro: dualidade, diferenciação escolar e reprodução das desigualdades sociais**. 1 ed. Eletrônica. Uberlândia: Navegando Publicações, 2019. Disponível em: livro ensino médio brasileiro | editora navegando. Acesso em: 15 mai. 2021.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação**. 2 ed. São Paulo: Editora Moderna, 1996.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Filosofia da Educação**. 2 ed. São Paulo: Editora Moderna, 1998.
- ALBORNOZ, Suzana. **O que é trabalho**. 3 ed. São Paulo: Brasiliense, 1988.
- ANTUNES, Ricardo Luis Coltro. **Os Sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho**. 2.ed., 10. reimpr. rev. e ampl. São Paulo: Boitempo, 2009.
- ARELARO, Lisete Regina Gomes. Reforma do Ensino Médio: o que querem os golpistas. **Revista Retratos da Escola**. Brasília, DF, v. 11, n. 20, p. 11-17, jan./jun. 2017. Disponível em: Reforma do Ensino Médio: O que querem os golpistas | Retratos da Escola (emnuvens.com.br). Acesso em: 08 out. 2022.
- ALMEIDA, Eloísa Machado de. O papel do supremo tribunal federal no impeachment da presidente Dilma Rousseff. Campinas: **DESC - Direito, Economia e Sociedade Contemporânea**, vol. 2, n. 1. p.52-75, jan./jun., 2019. Disponível em: O papel do Supremo Tribunal Federal no Impeachment da presidente Dilma Rousseff | DESC - Direito, Economia e Sociedade Contemporânea (facamp.com.br). Acesso em: 08 nov. 2022.

BRASIL, Luciane Leão. Michel Pêcheux e a teoria da Análise de Discurso: desdobramentos importantes para a compreensão de uma tipologia discursiva. **Linguagem: Estudos e Pesquisas**, vol. 15. n.1. p.171-182. 2011. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/lep/article/view/32465>. Acesso em: 26 out. 2020.

BRASIL. **Exposição de motivos nº 00084/2016/MEC**, 15 de setembro de 2016. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2016/Exm/Exm-MP-746-16.pdf](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/Exm/Exm-MP-746-16.pdf). Acesso: 14 abr. 2021.

BRASIL. **Exposição de motivos do decreto-lei nº 4.224**, 01 de abril de 1942. Diário Oficial da União, Seção 1, 10/4/1942, Página 5798 (Exposição de Motivos). Disponível em: Portal da Câmara dos Deputados ([camara.leg.br](http://camara.leg.br)). Acesso: 13 ago. 2022.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Emenda constitucional n. 90, de 15 de setembro de 2015, dá nova redação ao art. 6º da Constituição Federal, para introduzir o transporte como direito social. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Diário Oficial da União**, Brasília, 15 de setembro de 2015. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/Emendas/Emc/emc90.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc90.htm). Acesso em: 29 mar. 2022.

BRASIL. [Constituição (1891)]. Emenda Constitucional, de 3 de setembro de 1926, nós, os representantes do povo brasileiro, reunidos em Congresso Constituinte, para organizar um regime livre e democrático, estabelecemos, decretamos e promulgamos a seguinte Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Diário Oficial da União**, Sala das Sessões do Congresso Nacional Constituinte, Rio de Janeiro, 24 de fevereiro de 1891, 3º da República. Disponível em: [Constituição91 \(planalto.gov.br\)](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc91.htm). Acesso em: 19 out. 2022.

BRASIL. [Constituição (1937)]. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 10 de novembro de 1937. Diário Oficial da União, Rio de Janeiro, 10 de novembro de 1937. Disponível em: [Constituição37 \(planalto.gov.br\)](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc37.htm). Acesso em: 19 out. 2022.

BRASIL. Ministério da educação. Conselho nacional de educação. Assunto: Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **PARECER CNE/CEB Nº: 5/2011**. Disponível em: Parecer CNE/CEB nº 5/2011, aprovado em 4 de maio de 2011 ([mec.gov.br](http://mec.gov.br)). Acesso em: 09 nov. 2022.

BRASIL. Ministério da educação. Conselho nacional de educação. Assunto: Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. **PARECER CNE/CEB Nº: 7/2010**. Disponível em: Parecer CNE/CEB nº 7/2010, aprovado em 7 de abril de 2010 ([mec.gov.br](http://mec.gov.br)). Acesso em: 09 nov. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho pleno. Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Disponível em: Resolução CNE/CP n.º 1, de 17 de junho de 2004 ([mec.gov.br](http://mec.gov.br)). Acesso em: 19 abri. 2023.

BRASIL. Decreto n. 592, de 6 de julho de 1992. Atos Internacionais. Pacto internacional sobre direitos civis e políticos. Promulgação. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia

para Assuntos Jurídicos. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 7 julho 1992. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1990-1994/d0592.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d0592.htm). Acesso em: 21 fev. 2022.

BRASIL. Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis n° 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 n° 5.452, de 1° de maio de 1943, e o Decreto-Lei n° 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei n° 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Presidência da República, Secretaria-Geral, Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Diário Oficial da União**. Brasília, 17 de fevereiro de 2017. Disponível em: L13415 (planalto.gov.br). Acesso em: 15 out. 2020.

BRASIL. **Guia de implementação do Novo Ensino Médio**. Conselho Nacional dos Secretários Estaduais de Educação. Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação. Ministério da Educação. Brasília: 2018. Disponível em: Guia-de-implantacao-do-Novo-Ensino-Medio.pdf (anec.org.br). Acesso em: 16 abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução n° 3, de 21 de novembro de 2018. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, 21 de novembro de 2018. Seção 1, p.21-24. Disponível em: rceb003\_18 (mec.gov.br) . Acesso em: 28 jul. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução n° 6, de 20 de setembro de 2012. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, 04 de setembro de 2012. Seção 1, p.1-12. Disponível em: Ministério da Educação - Ministério da Educação (mec.gov.br). Acesso em: 29 nov. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CP n° 1, de 05 de janeiro de 2021. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. **Diário Oficial da União**, Brasília, 06 de janeiro de 2021. Seção 1, p.1-19. Disponível em: RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, DE 5 DE JANEIRO DE 2021 - RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, DE 5 DE JANEIRO DE 2021 - DOU - Imprensa Nacional (in.gov.br). Acesso em: 29 nov. 2022.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular Ensino Médio**. Conselho Nacional de Educação. Conselho Nacional de Secretários de Educação. União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação. Ministério da Educação. Brasília: 2018. Disponível em: BNCC\_EnsinoMedio\_embaixa\_site\_110518.pdf (mec.gov.br). Acesso em: 28 jul. 2022.

BRASIL. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Decreto-lei n 4.244, de 9 de abril de 1942. **Lei Orgânica do ensino secundário**. Diário Oficial da União. Rio de Janeiro, 9 de abril de 1942, 121° da Independência e 54° da República.

BRASIL. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Decreto-lei n 4.073, de 30 de janeiro de 1942. **Lei Orgânica do ensino industrial**. Diário Oficial da União. Rio de Janeiro, 30 de janeiro de 1942, 121° da Independência e 54° da República.

**BRASIL. Referenciais Curriculares para Elaboração de Itinerários Formativos.**

Conselho Nacional dos Secretários Estaduais de Educação. Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação. Ministério da Educação. Portaria Nº 1.432, Brasília: 28 de dezembro de 2018. Disponível em: Referenciais\_Itinerários\_Formativos.pdf (educacao.df.gov.br). Acesso em: 22 nov. 2022.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacional Ensino Médio. 2000. Disponível em: Microsoft Word - Bases Legais.doc (mec.gov.br). Acesso em: 01 jan. 2023.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. Uma nova gestão para um novo Estado: liberal, social e republicano. **Revista do Serviço Público**. vol. 52. n.1. p.1-18. janeiro 2001. Tradução: 5-24. The 2001 John L. Manion Lecture, Ottawa, Canadá. Disponível em: 78Ottawa-p.PDF (bresserpereira.org.br). Acesso em: 04 mai. 2021.

BASSO, Daniela; NETO, Luiz Bezerra. As Influências do neoliberalismo na educação brasileira: algumas considerações. **Itinerarius Reflection**, revista eletrônica do curso de Pedagogia do campus Jataí – UFG. Primeiro semestre de 2014, vol. 1, n. 16.

BENTO, Jacycle Karine. **O discurso da Base Nacional Comum Curricular: “educação é a base”**. Orientadora Profa. Dra. Maria do Socorro Aguiar de Oliveira Cavalcante. 2020. 132f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Alagoas, Maceió, AL, 2023.

BOLLMANN, Maria da Graça Nóbrega; AGUIAR, Letícia Carneiro. LDB - projetos em disputa: da tramitação à aprovação em 1996. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, DF, vol. 10, n. 19, p. 407-428, jul./dez. 2016. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/722>. Acesso em: 31 out. 2022.

CAVALCANTE, Maria do Socorro de Oliveira. Nas tramas do discurso da reforma do ensino médio: acontecimento, ideologia e memória. **Revista Conexão Letras**. Rio Grande do Sul, v. 13, n. 19, p. 60-67, 2018. DOI <https://doi.org/10.22456/2594-8962.85033>. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/conexaoletras/article/view/85033>. Acesso em: 26 out. 2020.

CAVALCANTE, Maria Do Socorro Aguiar De Oliveira. Análise do discurso pecheutiana no Brasil: percurso e (re) configurações. In: ZANDWAIS, Ana; RASIA, Gesualda dos Santos (Orgs). **Relações entre discurso e história**. 1 ed. Campinas: Mercado de Letras, 2021.

CAVALCANTE, Maria do Socorro Aguiar de Oliveira; MACHADO, Fabiano Duarte. A ideologia em Lukács: contribuições para os estudos do discurso. In: CAVALCANTE, Maria do Socorro Aguiar de Oliveira (Org). **Linguagem, discurso, ideologia: a materialidade dos sentidos**. Maceió: EDUFAL, 2017. 277 p.

CAVALCANTE, Maria do Socorro Aguiar de Oliveira. **Qualidade e cidadania nas reformas da educação brasileira: o simulacro de um discurso modernizador**. Maceió: EDUFAL, 2007.

CAVALCANTI, Jauranice Rodrigues. Considerações sobre a constituição de corpus em Análise do Discurso. **Estudos linguísticos**. São Paulo, vol. 44, n. 3, p. 1087-1096, set./dez., 2015.



CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo. Administração gerencial: a nova configuração da gestão da educação na América Latina. **RBP**, vol. 24, n.3, p. 389-406, set./dez., 2008.

CASASSUS, Juan. A Centralização e a descentralização da educação. Informe final apresentado na VI Reunião Técnica do REPLAD, realizada de 17 a 20 de maio de 1994 em Campinas. **Cad. Pesq.**, São Paulo, n.95, p.37-42, nov., 1995.

CASASSUS, Juan. Descentralização e desconcentração educacional na América Latina: Fundamentos e Críticas. Este estudo foi apresentado originalmente à Reunião Interagencial sobre Descentralização e Desconcentração de Políticas Públicas, Brasília, outubro de 1989. **Cad. Pesq.**, São Paulo, n.74, p.11-9, ago., 1990.

CAREGNATO, Rita Catalina Aquino; MUTII, Regina. Pesquisa qualitativa: análise de discurso versus análise de conteúdo. **Texto Contexto Enferm**, Florianópolis, v. 15, n. 4, p. 679-684, 2006. DOI <https://doi.org/10.1590/S0104-07072006000400017>. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/tce/v15n4/v15n4a17>. Acesso em: 26 out. 2020.

CAMPOS, Roselane Fátima; SCHEIBE, Leda. Memórias de lutas e projetos políticos em disputa: entrevista com Carlos Augusto Abicalil. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 12, n. 24, p.441-448, nov./dez., 2018. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/923>. Acesso em: 27 de out. 2022.

COSTA, Marcos. **A história do Brasil para quem tem pressa**. 1 ed. Rio de Janeiro: Valentina, 2016, 200 p.

COSTA, Thamires Aragão Oliveira. **A participação dos empresários no novo Ensino Médio**. Orientadora Profa. Dra. Caroline Bahniuk. 2022. 46f. Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura em Pedagogia) - Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, Brasília, 2022.

COSTA, Gilmaísa Macedo. Lukács e a ideologia como categoria ontológica da vida social. **Revista Urutágua**, Maringá, n. 9, 2009. Disponível em: [err \(uem.br\)](http://err.uem.br). Acesso em: 02 set. 2022.

CARTA DE GOIÂNIA. IV conferência brasileira de educação. 2 a 5 de setembro de 1986. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 12, n. 24, p.459-463, nov./dez. 2018. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/931>. Acesso em: 31 out. 2022.

COSTA, Crisolita Gonçalves dos Santos. BNCC, flexibilização curricular e protagonismo juvenil: movimentos atuais de “construção” do ensino médio brasileiro, a partir da lei 13.415/2017. **MARGENS - Revista Interdisciplinar**. Dossiê Diálogos em Educação Versão Digital, vol.14. n. 23, dez., 2020, p.43-60.

DEMO, Pedro. O que é Política Social. In: DEMO, Pedro. **Política social, educação e cidadania**. Campinas: Papyrus, 1941.

DEMO, Pedro. Três Horizontes da Política Educacional. In: DEMO, Pedro. **Política social, educação e cidadania**. Campinas: Papyrus, 1941.

DAHER, Júlia. Especialistas avaliam o impacto da dissolução da SECADI. **Portal De olho nos Planos**. 07 mar. 2019. Edição: Cláudia Bandeira. Disponível em: Especialistas avaliam o impacto da dissolução da SECADI (deolhonosplanos.org.br). Acesso em: 07 nov. 2022.

DONIDA, Alexia; VISENTINI, Ingrid Schmidt; FERREIRA, Laura Senna Ferreira. Empreendedorismo e Empregabilidade: um panorama do mundo do trabalho no setor da tecnologia da informação (TI). **Rev. Bras. de Iniciação Científica (RBIC)**, Itapetininga, v. 5, n.6, p.76-87, 2018. Edição Especial UFSM.

ESPÍNDOLA, Rafaela. A importância da comunicação no ambiente de trabalho. **LinkedIn**. 21 de fevereiro de 2017. Disponível em: A importância da comunicação no ambiente de trabalho | LinkedIn. Acesso em: 14 set. 2022.

ENGUIITA, Mariano Fernández. O discurso da qualidade e a qualidade do discurso. In: GENTILI, Pablo A.A; SILVA, Tomaz Tadeu da Silva. **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. 15 ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 77 ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2021. 256 pp.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Saberes necessários à prática educativa.1996. Obra digitalizada, formatada e revisada pelo Coletivo Sabotagem, em 2002.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Reforma do Ensino Médio do (Des) governo de Turno: decreta-se uma escola para os ricos e outra para os pobres. 5. ed. **Movimento Revista de Educação**: Universidade Federal Fluminense, 22 set. 2016. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32621/18756>. Acesso em: 28 out. 2020.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FRIGOTTO, Gaudêncio; DICKMANN, Ivo; PERTUZATTI, Ieda. Currículo integrado, ensino médio técnico e base nacional comum curricular: entrevista com Gaudêncio Frigotto. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.15, n.3, p.871-884 jul./set.2017.

FERREIRA JR., Amarílio. **História da educação brasileira**: da colônia ao século XX. São Carlos: EduFSCar, 2010. 123p.

FERREIRA, Rosilda Arruda; RAMOS, Luiza Olívia Lacerda. O projeto da MP nº 746: entre o discurso e o percurso de um novo ensino médio. **Ensaio**: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.26, n.101, p.1176-1196, out./nov. 2018

FREITAS, José Aparecida de; BUENO, Marisa Fernanda da Silva. Reforma do ensino médio: uma política neoliberal para o (auto) governo da educação brasileira. **Rev. Teoria e Prática da Educação**, v. 21, n.2, p.71-83, maio/ago., 2018.

FLORENCIO, Ana Maria Gama; MAGALHÃES, Belmira; SOBRINHO, Helson Flávio da Silva; CAVALCANTE, Maria do Socorro Aguiar. **Análise do discurso**: fundamentos & práticas. Edufal: Maceió, 2016.

FONTES, Virgínia. **O Brasil e o capital imperialismo: teoria e história**. 2. ed. Rio de Janeiro: EPSJV/Editora UFRJ, 2010.

FERNANDES, Vivian Duarte Couto; MIRANDA, Gilberto José. Banco mundial e UNICEF na discussão da política global de educação: como essas organizações internacionais conquistaram relevância no debate educacional? **Revista de Estudos Internacionais (REI)**, v. 13, n. 2, 2022. Disponível em: banco mundial e unicef na discussão da política global de educação: como essas organizações internacionais conquistaram relevância no debate educacional? | rei - revista de estudos internacionais (uepb.edu.br). Acesso em: 29 dez. 2022.

GHIRALDELLI JR., Paulo. **Introdução à Educação Escolar Brasileira: História, Política e Filosofia da Educação**. 2001. Disponível em: Paulo\_ghiraldelli\_jr.\_-\_história\_da\_educacao\_no\_brasil [1d47jx796m42] (idoc.pub). Acesso em: 15 out. 2022.

GARCIA, Ronaldo Aurélio Gimenes. **A educação na trajetória intelectual de Arthur Ramos: higiene mental e criança problema (Rio de Janeiro 1934-1949)**. Orientador Prof. Dr. Amarílio Ferreira Júnior. 2010. 213f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos, 2010.

GENTILI, Pablo A.A; SILVA, Tomaz Tadeu da Silva. **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. 15 ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

GRABOWSKI, Gabriel. Como construir o projeto de vida com 12,3 milhões de jovens sem escola e sem trabalho? **Jornal Extra Classe**. 4 fev. 2022. Disponível em: Como construir o Projeto de Vida com 12,3 milhões de jovens sem escola e sem trabalho? - Extra Classe. Acesso em: 19 nov., 2022.

GOV.BR. Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial. Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania. 2021. Disponível em: Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial — Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania (www.gov.br). Acesso em: 19 abri. 2023.

HOFLING, Eloisa de Mattos. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos Cedes**, ano 21, n. 55, nov., 2001.

HERNANDES, Paulo Romualdo. A reforma do Ensino Médio e a produção de desigualdades na educação escolar. **Educação**, n. 44, 2019, janeiro, p. 1-20. Disponível em: 117158942059.pdf (redalyc.org). Acesso em: 02 dez. 2022.

INEP. **A profissionalização do ensino na Lei nº 5.692/71**. XVIII Reunião Conjunta do Conselho Federal de Educação com os Conselhos Estaduais de Educação. Brasília, 1982. 76 p.

KUENZER, Acacia Zeneida. Trabalho e Escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, n. 139, p.331-354, abr./jun., 2017. Disponível em: scielo - brasil - <b>trabalho e escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível</b> <b>trabalho e escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível</b>. Acesso em: 15 dez. 2022.

KUENZER, Acacia Zeneuda. Competência como práxis: os dilemas da relação entre teoria e prática na educação dos trabalhadores. **Boletim Técnico Do Senac**, vol. 30, n.3, p.81-93. 2004. Disponível em: <https://www.bts.senac.br/bts/article/view/501>. Acesso: 01 jan. 2023.

KUENZER, A. Z. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. **Capitalismo, Trabalho e Educação**, vol. 3, p.77-96, 2002. Disponível em: exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho (diaadia.pr.gov.br). Acesso em: 02 jan. 2023.

LEÃO, Geraldo. O que os jovens podem esperar da reforma do ensino médio brasileiro? **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n.34, 2018. Disponível em: scielo - brasil - o que os jovens podem esperar da reforma do ensino médio brasileiro? o que os jovens podem esperar da reforma do ensino médio brasileiro?. Acesso em: 08 jan. 2022.

LEITE, Antonio José Maffezoli; MAXIMINIANO, Vitore André Zilio. **Pacto internacional dos direitos civis e políticos**. Disponível em: <http://www.pge.sp.gov.br/centrodeestudos/bibliotecavirtual/direitos/tratado5.htm>. Acesso em: 21 fev. 2022.

MARTINS, Célia. **O Que é política educacional**. 2 ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

MACHADO, Fabiano Duarte. **Processos de (re) significação do signo do ensino profissional: ecos da escravidão na Educação Profissional Tecnológica no Brasil**. Orientadora Profa. Dra. Maria do Socorro Aguiar de Oliveira Cavalcante. 2018. 239f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) - Universidade Federal de Alagoas. Maceió, 2018.

MAGALHÃES, Belmira. O sujeito do discurso: um diálogo possível e necessário. **Revista Linguagens em (Dis)curso**. Do Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem- Unisul. Vol.3, Especial. Santa Catarina; Editora Unisul, 2003.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **O Manifesto do partido comunista**. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política**. Tomo 1. São Paulo: Nova Cultura, 1996 a.

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política**. Tomo 2. São Paulo: Nova Cultura, 1996 b.

MACEDO, Joana D'Arc Ferreira de; MEDEIROS, Rosana Muniz de. Formações ideológicas materializadas nas condições de produção do novo ENEM. In: XXV Simpósio Brasileiro, II Congresso ibero-americano de política e administração da educação: construção histórica, debates contemporâneos e novas perspectivas. São Paulo: **PUC-SP**, 2011.

MELO, Adriana Almeida Sales de; SOUSA, Flávio Bezerra de. A agenda do mercado e a educação no governo Temer. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**. Salvador, v. 9, n. 1, p.25-36, ago. 2017.

MÉSZÁROS, István. **A teoria da alienação em Marx**. Tradução Isa Tavares. São Paulo: 2006, 296p.

MÉSZÁROS, István. **Marx: a teoria da alienação**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

MEC. **Cursos da Educação Profissional Técnica de Nível Médio**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cursos-da-ept/cursos-da-educacao-profissional-tecnica-de-nivel-medio>. Acesso em: 08 nov. 2022.

MOURA, Dante Henrique; GARCIA, Sandra Regina de Oliveira; RAMOS, Marise Nogueira. Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio. Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica**. Documento Base. Brasília, 2007.

MORALES, Juliana. **Novo Ensino Médio: o que motivou a mudança, como vai funcionar, desafios**. Guia do Estudante. Atualizado em 10 de fevereiro de 2022. Disponível em: Novo Ensino Médio: o que motivou a mudança, como vai funcionar, desafios | Guia do Estudante ([abril.com.br](http://abril.com.br)). Acesso em: 08 out. 2022.

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). **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, n. 139, p.355-372, abr./jun., 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v38n139/1678-4626-es-38-139-00355.pdf>. Acesso em: 20 out. 2020.

MOREIRA, Jani Alves da Silva; MARTINELLI, Telma Adriana Pacifico; SILVA, Renata Valério da; VASCONCELOS, Carolina de Moura. Banco Mundial e as Recomendações Atuais para as Políticas Educacionais no Brasil. **FINEDUCA – Revista de Financiamento da Educação**, v. 10, n. 14, 2020.

NACIF, Paulo Gabriel Soledade; FILHO, Penildon Silva. A educação brasileira na mira do obscurantismo e Estado mínimo. In: LEITE, Acácio Zuniga et al. (Orgs). **Brasil: incertezas e submissão?**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2019. 440 p.

NUNES, Clarice. Anísio Teixeira entre nós: a defesa da educação como direito de todos. **Educação & Sociedade**, ano 21, n.73, dez., 2000.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise do discurso: princípios e procedimentos**. 13 ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2020.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **As formas do silêncio: no movimento dos sentidos**. 6 ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2007.

PRAXEDES, Rafael da Nóbrega Alves. **Psicopoder e autoexploração: as faces do trabalho em plataformas de tecnologia**. Orientador: Professor Doutor Alexandre Antônio Bruno da Silva. 2020. 118f. Dissertação (Mestrado em Processo e Direito ao Desenvolvimento) - Centro Universitário Christus. Fortaleza, 2020.

PÊCHEUX, Michel, 1938-1983. **O discurso: estrutura ou acontecimento**. Tradução: Eni P. Orlando. 5 ed. Campinas: Pontes Editores, 2008.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Tradução: Eni P. Orlandi, Lourenço Chacon Jurado Filho, Manoel Luiz Gonçalves Corrêa e Silvana Mabel Serrano. 5 ed., 2 reimpressões. Campinas: Editora da Unicamp, 2014.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Tradução de Eni Orlandi et al. Campinas: UNICAMP, 1988.

PNE EM MOVIMENTO. **Plano Nacional de Educação – LEI Nº 13.005/2014**. Disponível em: PNE - Plano Nacional de Educação - Plano Nacional de Educação - Lei nº 13.005/2014 (mec.gov.br). Acesso em: 08 out. 2022.

PEREIRA, Rodrigo da Silva. **A política de competências e habilidades na educação básica pública: relações entre Brasil e OCDE**. Orientadora Profa. Dra. Maria Abádia da Silva. 2016. 285f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2016.

PEREIRA, Nelcy da Costa; BARLETA, Ilma Andrade. Ensino médio integral e protagonismo juvenil: práticas e vivências na escola do novo saber no Amapá. **Dialogia**, São Paulo, n. 40, p. 1-19, jan./abr.2022.

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

PERRENOUD, Philippe. **Desenvolver Competências ou ensinar saberes? A escola que prepara para a vida**. Tradução: Laura Solange Pereira; revisão técnica: Maria da Graça Souza Horn, Heloisa Schaan Solassi. Porto Alegre: Penso, 2013. 224 p.

QUEIROZ, Lavínia Maria Silva. **A emergência do projeto de vida no ensino médio em tempo integral no Rio Grande do Norte**. Orientador Prof. Dr. Alessandro Augusto de Azevedo. 2021. 125f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN, 2021.

RAMOS, Marise Nogueira; FRIGOTTO, Gaudêncio. Medida provisória 746/2016: a contra-reforma do ensino médio do golpe de estado de 31 de agosto de 2016. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 70, p.30-48, dez. 2016.

ROCHA, Monica. **O Mercado de Trabalho Contemporâneo: a necessidade de formar e informar**. Material complementar I. Disciplina: gestão de carreira. 2014. Disponível em: 4714\_unidade\_i\_-\_gestão\_de\_carreira.pdf (simonsen.br). Acesso em: 19 dez. 2022.

REYES, Lurvin Gabriela Tercero; GONÇALVES, Suzane da Rocha Vieira. Mudanças curriculares no ensino médio a partir da Lei nº13.415/2017: percepção de estudantes. **Rev. educ. PUC-Camp.**, Campinas, vol 25, 2020.

REVISTA MÁTRIA. Igualdade | Lei 10.639: Após 20 anos, história de combate ao racismo resiste no ambiente escolar. Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação. 2023. Disponível em: Igualdade | Lei 10.639: Após 20 anos, história de combate ao racismo resiste no ambiente escolar - CNTE - Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação. Acesso em: 19 abr. 2023.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. 12. ed. revista - Campinas: Autores Associados, 2011. (Coleção educação contemporânea).

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4 ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. São Paulo, Cortez, 1991.

SAVIANI, Dermeval. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. **Revista de Educação e Movimento**. Ano 3, n.4, 2016.

SANTOS, Pablo Silva Machado Bispo dos. A Lei 13.415/2017 (reforma do ensino médio) e os retrocessos contidos na previsão legal de professores com “notório saber”. **Conhecimento & Diversidade**, Niterói, v. 9, n. 19, p.71-81, out./dez. 2017.

SANTOS, Maria Clara Pereira dos. “Empreender para alcançar o mundo”?! A reforma do Ensino Médio e o Ensino Técnico Integral. **Rev. Sociologias Plurais**, v. 8, n. 2, p.37-59, jul. 2022.

SERVI, Gicele Maria; SANTOS, Amarildo Inácio dos. A Reforma do ensino médio brasileiro como estratégia biopolítica de governo. **Rev. Espaço do currículo (online)**, João Pessoa, v.12, n.1, p.181-193, jan./abr. 2019.

SILVA, Tomaz Tadeu. A “nova” direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. In: GENTILI, Pablo A.A; SILVA, Tomaz Tadeu da. (Orgs). **Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas**. 15 ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

SILVA, Tomaz Tadeu. O projeto educacional da nova direita e a retórica da qualidade total. In: SILVA, Tomaz Tadeu; GENTILLI, Pablo (Orgs.). **ESCOLA S. A.** quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília, CNTE, 1996.

SILVA, Ilse Gomes. **Democracia e participação na ‘reforma’ do Estado**. São Paulo: Cortez, 2003.

SAIDELLES, Fabiano da Costa. **Ensino Médio Inovador: possibilidades de uma escola unitária para o ensino médio**. Orientador Profa. Dra. Diana Carvalho de Carvalho. 2013. 41f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Educação Integral) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

SOFTFOCUS. **Qual a importância da tecnologia na agricultura?** 18 de janeiro de 2019. Disponível em: Qual a importância da tecnologia na agricultura? — Softfocus. Acesso em: 14 set. 2022.

SUPERO. **Indústria 4.0: origem, princípios, tecnologias, vantagens e desafios**. 7 de agosto de 2020. Disponível em: Indústria 4.0: origem, princípios, tecnologias, vantagens e desafios – Supero. Acesso em: 14 set. 2022.

SILVA, Izabella Patrícia Brito da. Ordem e progresso para quem? A gestão temer e o desmonte dos direitos sociais. **Revista Socializando**, ano 5, n.1. p.108-122, 2018. Disponível em: Microsoft Word - 9\_Socializando20181 (fvj.br). Acesso em: 08 nov. 2022.

TURMENA, Leandro; BITENCOURT, Junior César. A reforma de 1º e 2º graus de 1971 e a reforma do ensino médio de 2017: algumas aproximações. **Educação por escrito**, Porto Alegre, v. 13, n. 1, p.1-9, jan./dez. 2022. Disponível em: (PDF) reforma de 1º e 2º graus de 1971 e a reforma do ensino médio de 2017: Algumas aproximações (researchgate.net). Acesso em: 29 dez. 2022.

UNESCO. **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional Sobre Educação para o Século XXI. Paris: 1996. Tradução: Guilherme João de Freitas Teixeira. Disponível em: Educação: um tesouro a descobrir, relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI (destaques) - UNESCO Digital Library. Acesso em: 02 jan. 2023.

VIEIRA, Alboni Marisa D. Pianovski. As condições de produção do discurso em Getúlio Vargas e a cultura escolar. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 5, n.14, p.191-205, jan./abr. 2005.